



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia
e psicologia applicata – FISPPA

Corso di laurea in
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE
CURRICOLO IN SCIENZE PEDAGOGICHE LM 85

Relazione finale

Il fuori: verso nuovi ambienti d'apprendimento.

RELATORE

Prof. Simone Aurora

LAUREANDA

Lucia Marigo

matricola 2027910

Anno Accademico 2022/2023

*Alle mie nonne A. e L.
“Studia sempre cara, fai sempre del tuo meglio”.*

Indice

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1: LE PIEGHE DEL FUORI	9
1.1 Il fuori come conoscenza.....	9
1.2 Il fuori come avventura.....	18
1.3 Fuori tempo.....	27
CAPITOLO 2 IL DIRITTO DI STARE FUORI	33
2.1 Il fuori come ambiente di apprendimento.....	33
2.2 Esplorare.....	38
2.3 Nuovi ambienti di apprendimento	46
CAPITOLO 3.	
FUORI CITTÀ: LA CITTÀ COME LUOGO DI APPREDIMENTO	55
3.1 Bambini e città.....	55
3.2 La città come “terzo educatore”	61
3.3 Educazione esperienziale in città.	63
3.4 Esperienza educative.....	65
3.5 Similitudini e differenze dei progetti: “Fuoriclasse” e “Scuola in Verde”.	70
CONCLUSIONE	75
BIBLIOGRAFIA	77
SITOGRAFIA	79

INTRODUZIONE

Nell'elaborato finale ho trattato il tema del *fuori*. Una prima analisi della tematica è stata svolta da un punto di vista filosofico, analizzando l'opera del filosofo Michel Foucault, *Il pensiero del fuori*, e mettendone in luce differenze e similitudini rispetto ad altri pensatori. La visione filosofica del fuori si è intrecciata con le idee dell'educazione outdoor in cui si può trasformare un paesaggio in un viaggio di scoperta nel quale leggere sé stessi e il mondo.

Ho utilizzato *Le pieghe del fuori* come titolo del primo capitolo, prendendo spunto dal libro *Il cacciatore di pieghe* di Campagnaro¹; così facendo, ho voluto sottolineare che il fuori può avere diverse sfaccettature e non solo una dimensione liscia e lineare. Per Foucault, infatti, il fuori è rappresentato dalla scrittura la quale diventa il luogo creativo, l'atto personale e singolare che si posiziona in una dimensione spazio-temporale. Il gesto dello scrivere porta ad una connessione profonda tra testa, cuore, emozioni, mani, e con esso l'ascolto di sé come mondo. Allo stesso modo, l'avventura permette all'uomo di andare incontro ad un fuori che non si conosce, ma che consente di fronteggiare i propri limiti. L'avventura può essere considerata una tensione che inarca la vita così come, nell'educazione all'aperto, l'andare nel mondo chiede all'individuo intraprendenza, autoregolazione e capacità di mettersi alla prova attraverso un dialogo con le possibilità e con gli insuccessi, i quali si possono racchiudere nei pericoli e nei rischi. Oltrepassare la soglia è l'occasione per considerare altri modi di agire e di vedere sotto un'altra prospettiva il tempo. Essere fuori-tempo è considerato essere controcorrente ma permette all'individuo di rivedere la propria concezione di tempo perché la natura accoglie i tempi lenti, impercettibili ma inarrestabili.

Nel secondo capitolo ho analizzato la tematica del fuori da un punto di vista pedagogico. Centro della mia trattazione è stata l'*outdoor education*, la quale sostiene che il contesto naturale permette all'individuo di giocare, apprendere e conoscere con la natura e di percepirla come parte integrante della vita quotidiana. Così facendo l'individuo si mette alla prova, fa crescere dentro di sé l'autostima e la capacità di risolvere situazioni di difficoltà. Questo perché il mondo fuori risulta maggiormente

¹ CAMPAGNARO. M., (2017), *Il cacciatore di pieghe*, Lecce, Pensa MultiMedia, p.7.

intrigante rispetto ad un luogo chiuso perché contiene colori, odori, paesaggi che stimolano la curiosità.

Il giardino, per esempio, risponde a queste caratteristiche e può essere considerato a tutti gli effetti un'aula verde da proporre in contesti scolastici per implementare, approfondire, concretizzare i percorsi realizzati dentro le mura scolastiche e viceversa. Inoltre, il *fuori* può essere un alleato per rispondere ai tre bisogni chiave delle persone: il bisogno di appartenenza, di riconoscimento e di esplorazione.

Non solo gli spazi verdi sono però da intendersi come scenario dell'*outdoor education* perché anche la città può essere un luogo di conoscenza e apprendimento per l'individuo; di questo si occupa il terzo capitolo della mia tesi. La città può ricoprire il ruolo di maestra ed essere luogo di un'educazione esperienziale dal momento che, come sostiene Dewey, la conoscenza si realizza nel momento in cui ricostruiamo l'esperienza personale utilizzando le risorse psicofisiche che abbiamo a disposizione. La città può essere uno spazio di esperienze uniche, d'incontro e storie, di relazioni e di vissuti. L'individuo, incontrando la fisicità dello spazio urbano, deve avere la possibilità di assaporare la bellezza simbolica e la forza trasformativa del fare domande, porsi domande, accedere ad un universo di significati. Ho portato come esempio di applicazione dell'*outdoor education* due scuole, l'Istituto Comprensivo Pegli di Genova e la scuola dell'infanzia "Vittorio Veneto" di Torino. Attraverso i loro progetti "Fuoriclasse" e "Scuola in verde", hanno fatto emergere come l'ambiente naturale, intrecciato con la città, possa ricoprire il ruolo di terzo educatore ed essere un luogo di apprendimento che permette all'individuo di poter osservare, scoprire, aumentare la curiosità ed essere educato al rischio. Riscontrando esiti positivi in merito al percorso di crescita degli studenti, dalla motivazione ad apprendere all'acquisizione di competenze sociali ed etiche.

CAPITOLO 1

LE PIEGHE DEL FUORI

1.1 Il fuori come conoscenza

All'interno del percorso intellettuale di Michel Foucault, è presente un rapporto tra biografia e scrittura, aspetto particolarmente interessante e poco esplorato del suo pensiero. Si può sostenere che tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta, l'attività intellettuale e l'impegno politico di Foucault fecero di lui un esponente molto noto anche ad un pubblico non accademico.

Inoltre, all'interno della sua esperienza biografica ed intellettuale è presente una riflessione sulla concezione del pensiero e della scrittura, intese come tecniche politiche, estetiche ed etiche di "liberazione" e di "resistenza". Questo discorso critico è rivolto contro tutto ciò che impedisce al pensiero di oltrepassare sé stesso per aprirsi al proprio "fuori"².

Nel 1966, viene pubblicato il saggio *Il pensiero del fuori* dedicato all'amico Blanchot.

Il pensiero del fuori rappresenta un tentativo di aprire un percorso di riflessione che prende in considerazione la centralità dell'uomo, rimasto orfano di una cultura umanistica e razionalistica. L'incontro tra Foucault e Blanchot si manifesta all'interno del legame tra filosofia e letteratura. La tematica del "fuori" del pensiero ha mostrato come la filosofia sia da considerare come un *ethos* come un atteggiamento che porta il soggetto a problematizzare sé stesso e il proprio agire. Infatti, Foucault scriverà:

Questo pensiero che si tiene fuori da qualsiasi soggettività per farne sorgere come dall'esterno i limiti, per enunciarne la fine, per farne scintillare la dispersione e non raccoglierne che l'invincibile assenza, e che al tempo stesso si tiene sulla soglia di ogni positività, non tanto per coglierne il fondamento o la giustificazione, ma per ritrovare lo spazio in cui si manifesta, il vuoto in cui si

² CASTORINA R. (2013). Pensare a vivere il fuori. Etopolitica, ontologia e scrittura nella riflessione di Michel Foucault. *Lo sguardo*, 11, pp. 173-174.

situa, la distanza in cui si costituisce e dove sfuggono, non appena vi si rivolga lo sguardo, le sue certezze immediate-questo pensiero, in rapporto all'interiorità della nostra riflessione filosofica e in rapporto alla positività del nostro sapere, costituisce quel che si potrebbe chiamare in una parola "il pensiero del fuori"³.

La filosofia viene considerata come un comportamento limite che struttura e destruttura in modo continuo i processi di soggettivazione, aprendo le possibilità creative ed auto-formative a relazioni di potere. Il potere è inteso come potere disciplinare che si presenta come un sistema relazionale e come una strategia funzionale alla modifica delle azioni dei singoli individui attraverso la regolamentazione dello spazio, del tempo, dei comportamenti e delle attività sociali⁴.

Questi elementi accumulano l'etica filosofica e la pratica della scrittura, in quanto è proprio in quest'ultima che l'individuo sperimenta in modo diretto e drammatico la vertigine del limite, l'apertura a quello che Foucault definisce il "fuori del fuori". Una problematica centrale della scrittura può essere ricondotta alla consapevolezza della letteratura moderna che ha contribuito a far emergere una lenta decostruzione della teoria del soggetto razionale e dei concetti di interiorità o coscienza: il paradosso dell'umano non può essere eliminato ma deve essere vissuto. Ci si può approssimare ad esso attraverso la più complessa e radicale delle esperienze: la scrittura⁵.

Nella letteratura moderna il linguaggio, pur avendo abbandonato la finzione del soggetto di conoscenza e con esso il primato dell'autore, non riesce e non riuscirà mai a superare e sciogliere il paradosso.

Ciò significa che il dentro e il fuori non saranno mai completamente trasparenti l'uno all'altro ma si continueranno a

³M. FOUCAULT, (1998), *il pensiero del fuori*, Milano, Se, pp. 17-18.

⁴ CASTORINA R. (2013). Pensare a vivere il fuori. Etopolitica, ontologia e scrittura nella riflessione di Michel Foucault. *Lo sguardo*, 11, pp. 191-192.

⁵*Ibidem*.

rapportare tra di loro a partire dalla distanza che li separa e che li distingue⁶.

Per Blanchot, la scrittura è un'immensa capacità creativa, una forza di attrazione ma è anche l'istante in cui tutto il "dentro" si scioglie nel "fuori", il momento limitante nel quale le parole si piegano su sé stesse o fluiscono nella loro stessa incomunicabilità. Foucault sostiene che chi scrive compie un duplice movimento che dispiega la soggettività verso un "fuori" creativo e vitale ma da un altro lato ne annuncia anche la morte⁷. Se per Foucault, la scrittura diffonde la soggettività in un "fuori" creativo e vitale, a livello filosofico il tema dell'educazione nelle sue varie coniugazioni, apre alla dimensione della relazione con l'ambiente naturale. La scrittura, quindi, diventa il luogo creativo, in cui l'atto personale e singolare si ripositiona all'interno della dimensione spazio - temporale.

Il gesto dello scrivere induce una connessione profonda tra testa, cuore, emozioni, mani, e con esso l'ascolto di sé come mondo. Scrivere nella natura e con la natura muta il modo in cui si pensa e si sente, porta a porsi nuove domande e consente di passare dalla distanza e dall'interpretazione alla connessione data da una relazione che può arrivare alla relazioni interpersonali⁸.

La scrittura è innanzitutto un invito a fermarsi, a sedersi, a mettersi in ascolto, aiutando ad andare dentro e in profondità. Dall'immobilità e dalla quiete del rallentamento nella natura emergono modi differenti di percepirsi e percepire, dati da una capacità maggiore di essere presenti e di riconoscere il valore di ciò cui si dedica la propria attenzione⁹.

La scrittura è azione, in quanto è testimonianza di ciò che è e di ciò che è stato; allo stesso tempo può essere un'eventualità per ciò che sarà. La realizzazione di una storia è capace di definire la relazione tra la parola e il mondo. La storia ci presenta una mappa, una strada e delle indicazioni. Essa ci lascia la libertà di seguirla passo dopo

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

⁸ GUERRA. M (2021), *Nel mondo pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano, FrancoAngeli, p. 118.

⁹ *Ibidem.*

passo e allo stesso tempo ci chiede dove vogliamo andare, come ci arriveremo e come vogliamo che finisca.

Prestare attenzione ai paesaggi e agli esseri viventi che ci circondano fa sì che la scrittura diventi un esercizio, una ricerca di parole e modi per rappresentare ciò che ci circonda, in modo da unire la descrizione scientifica e la narrazione, fino alla poesia¹⁰.

Lo scrittore, sia per Blanchot che per Foucault, è colui che “muore in ogni momento” in quanto deve rapportarsi con la propria morte e con

la morte altrui. La morte viene intesa come scomparsa di colui che scrive ma anche come dissolvimento di ciò che viene scritto. Se l'opera sopravvive allo scrittore, rimane nel flusso costante del “fuori” che la scompone, ovvero le parole raggiungono il loro limite per smettere di trasmettere significato non potendo così esprimere ciò che non ha parola¹¹.

Non si parla di una “morte” ma di un morire costante che si manifesta in ogni parola e nel limite che essa annuncia e fa intravedere. Lo scrittore è colui che, come Ulisse, si incatena per sopravvivere al richiamo delle sirene, alla morte ammaliante¹².

Ulisse non si tappa le orecchie come i suoi compagni di viaggio ma, spinto dalla curiosità e dalla voglia di conoscere, escogita un modo che gli permetta di poter resistere e fermarsi ad un passo prima del limite.

La mancanza di limiti e l'infinita possibilità di sperimentazione della letteratura moderna testimoniano il rapporto con una legge che ha a che fare con la libertà assoluta.

L'esperienza della scrittura è indivisibile dalla ripetizione di un discorso già presente dentro di noi, da un insieme di pratiche che ci rappresentano. La libertà è un tutt'uno con la necessità di pratiche discorsive. Se io decido di parlare lo faccio partendo da una base oscura di infinite pratiche anonime. Queste pratiche sono ostacolate da un “fuori” che continuamente le rimetterà in discussione. Cogliendo la

¹⁰ Ivi, p. 119.

¹¹ CASTORINA R. (2013). Pensare a vivere il fuori. Etopolitica, ontologia e scrittura nella riflessione di Michel Foucault. *Lo sguardo*, 11, p. 193.

¹² *Ibidem*.

loro assoluta necessità si sperimenta anche un'assoluta libertà per stabilire il loro modo d'uso. Si vuole, quindi, aprire le pratiche al loro fuori. Un fuori che diventa un'unica cosa con il loro uso. Non si tratta di uscire da esse ma di abitarle, di trovare una nuova convinzione, un'attitudine che porti ad uscire da regole codificate con lo scopo di rinnovare il lavoro indefinito della libertà. Il pensiero del fuori può essere considerato un gioco ma soprattutto un'attitudine critica¹³.

L'immagine del "fuori" e dell'attraversamento dei propri limiti per poter conoscere e scoprire la realtà può essere ricondotta anche all'interno del libro *Repubblica* di Platone, in cui viene presentato il mito della caverna. All'interno del mito, Platone mostra come il filosofo si debba preparare alla scalata della vita che conduce dalle cose sensibili alle idee, per poi rivolgersi nuovamente a questo mondo per allenare gli altri uomini nel mondo migliore.

Il centro della narrazione è costituito dal rapporto tra *paideia* (educazione, conoscenza) e *apaideia* (assenza di ogni educazione, ignoranza). Coloro che non hanno ricevuto un'educazione non sono meno uomini di altri, ma è come se fin dalla nascita vivessero in una dimora sotterranea, in una caverna.

La caverna rappresenta un antro scuro, un luogo determinato, soprattutto all'inizio, dall'oscurità, dentro alla quale sono presenti degli uomini incatenati e impossibilitati a muoversi. L'immagine del blocco della catena rappresenta l'idea dell'ignoranza. Colui che è bloccato in una sola posizione, può vedere solo la direzione che è posta davanti a sé. Davanti a sé le persone bloccate vedono delle ombre e delle immagini che rimbombano all'interno dell'eco della caverna.

Le ombre e le immagini fioche sono tutto ciò che le persone possono vedere pensando che tutto ciò sia la realtà poiché se noi, dal momento della nascita, siamo abituati a vedere le ombre e non le cose, pensiamo che le ombre siano la verità. Può accadere che qualcuno degli incatenati si liberi. Il fuggitivo volgerebbe lo sguardo verso "il fuori" della caverna ed uscirebbe alla luce. Egli passa da un luogo buio ad un luogo improvvisamente illuminato. La visione della verità delle cose stesse non è inizialmente

¹³ FOUCAULT. M (1998), *Il pensiero del fuori*, Milano, SE, p. 69.

accolta con favore. Egli vorrebbe rimanere fedele al principio di chi non “vuole credere ai suoi occhi” e ritenere più affidabile la fonte di verità a cui faceva riferimento prima. Si potrebbe pensare che il fuggitivo voglia ritornare all’interno dell’antro della caverna; invece, prosegue il suo cammino rimanendo abbagliato dalla luce. Davanti a lui si apre un percorso che ancora una volta va nella direzione verso l’alto ed è un percorso che conduce sempre più verso una maggiore luminosità che conduce verso il sole, la fonte stessa della luce, ciò che è luminoso. Il cammino faticoso verso questa salita, Platone lo descrive come una fatica verso un’altezza che non è facile da raggiungere: il cammino della conoscenza. Platone sostiene che questo cammino non è un qualcosa che si intraprende come se fosse una “vacanza” ma come qualcosa che facciamo, che ci piace, ed è bello¹⁴.

Nella felicità, nel sentirsi soddisfatti e completamente al sicuro perché protetti da un buon demone (*eu-daimon*) si esprime la condizione di colui che sia arrivato alla visione massima¹⁵.

Il muro tra l’interno e l’esterno, tra quella luce in cui la conformità del fuggitivo si sbiadisce perché è troppo difficile da mantenere e il variegato mercato delle identità, che ci aspetta oltre le mura di casa. Un muro che ci porta ad avere meno curiosità per il mondo esterno, un mondo che si presenta arduo, pericoloso e imprevedibile.

È nel fuori che si può accedere alla *synousia* platonica (stare insieme), è solo andando oltre i confini della nostra casa che si può conoscere sé stessi.

Platone sostiene che non conosceremo mai noi stessi e non riusciremo ad essere noi stessi senza quella forma di convivenza forte e partecipe che è presente nella Settima Lettera, la *synousia*. Se viene meno la *synousia*, ovvero quell’intreccio di relazioni fertili che guardano ben oltre il piacere dei bisogni materiali e la tutela degli interessi individuali, la vita perde di significato. Se manca la *synousia*, ovvero quella trama di relazioni che oltrepassano la soddisfazione dei bisogni materiali e la tutela degli interessi individuali, la vita perde di significato, e il desiderio, pur sollecitato da mille impulsi, non incontra il vero piacere, alla lunga si affievolisce, s’infacchisce e

¹⁴ GRIGENTI, F. (2017) *Architetture dell’anima*, Padova, Cleup, pp. 28- 29.

¹⁵ *Ibidem*.

infine s'indebolisce, per poi evaporare insieme a ogni forma di impegno, di interesse e di felicità¹⁶. È solamente al di fuori che si può accedere alla *synousia* platonica poiché dentro, al chiuso, c'è solo un confronto posticcio. Per prendere coscienza non basta capire gli stimoli dati da Platone per abbandonare la “comfort zone” e spostarsi all'aperto¹⁷.

La possibilità di essere “uscito fuori” ha permesso al fuggitivo di avere una visione diversa e reale delle cose, egli ha potuto scoprire la verità e ha potuto oltrepassare i suoi limiti.

Se nel mito della caverna, il superamento dei propri limiti conduce ad una verità, per Foucault la letteratura moderna è il superamento del limite. La possibilità di avvicinarsi ad un linguaggio non dialettico che guarda la trasgressione non come una nota negativa, ma come una condizione creativa del soggetto verso il “fuori”. Foucault sostiene che il pensiero “liberato” dovrebbe essere un'ontologia della letteratura che potrebbe essere chiamata ontologia della critica di noi stessi.

Il mondo fuori è una miccia che accende, il dialogo tra dentro e fuori resta compatto all'interno dell'esperienza infantile. Qui *inside* e *outside* sono in continuità, spezzando in parte la contrapposizione che perdura anche nella letteratura per l'infanzia tra un dentro come un luogo dell'ordinario e un fuori come luogo dello straordinario. Non è un rapporto semplice, immediato, risolto; a volte è un rapporto resistente: quello che fa parte del fuori non è solamente attraente ma può essere freddo, spaventoso e poco accogliente. Fuori possiamo trovare tutta la noia del mondo come pensa il protagonista dell'albo illustrato di Beatrice Alemagna, *Un grande giorno di niente*. All'interno di un giorno uggioso e noioso di vacanza, in una casa isolata dal mondo dove l'unica compagnia è la propria madre indaffarata dal lavoro e un gioco elettronico. Nel protagonista si scatenano sentimenti di frustrazione e rabbia che lo portano ad uscire: l'uscire “fuori” di casa, in fuga sotto la pioggia senza sapere bene cosa fare. *Un grande giorno di niente* inizia con la fuga di un ragazzino svegliato che perderà il gioco elettronico, inizialmente indispensabile e caro, per poi vivere un'avventura inaspettata.

¹⁶ DEL SOLDÀ, P. (2022), *La vita fuori di sé, una filosofia dell'avventura*, Venezia, Marsilio Nodi, p. 173.

¹⁷ Ivi, p. 175.

Quando però quello spazio vuoto ci si apre, quando si rimane soli e in ascolto con sé stessi e con ciò che ci circonda, la terra inizia a brillare e la vita si fa sentire sotto le nostre dita e il petto, il mondo si capovolge come se tutto fosse stato rifatto da capo e il riconoscimento può avere inizio¹⁸.

L'aver potuto superare i propri limiti e aver cambiato visione su ciò che lo circondava, ha favorito nel protagonista il poter vivere un'avventura che lo porterà a vedere un "fuori" a cui fino a quel momento non aveva dato importanza e che aveva snobbato. Il protagonista si accorgerà di un "fuori" ricco di tesori nascosti sotto i propri piedi e sopra ai suoi occhi. Il "fuori" in cui il protagonista viene catapultato lo porterà a vedere il mondo e la bellezza della natura sotto un'altra prospettiva. L'avventura all'interno della natura porterà il protagonista a vivere sentimenti nuovi e vivere la sensazione di meraviglia che i bambini sanno provare.

Ad Eraclito si attribuisce la frase "la natura ama nascondersi". La natura ci nasconde ciò che possiamo trovare nel sottosuolo, ciò che è dentro i corpi che osserviamo, ciò che è troppo piccolo o troppo lontano per essere guardato ad occhio nudo; il nostro modo di guardare quotidiano ci nasconde tante connessioni tra le parti dei sistemi di cui la natura è costituita. I paesaggi in cui abitiamo ci mettono letteralmente al mondo, perché mutiamo e ci trasformiamo in persone diverse a seconda dell'ambiente che abitiamo. Attraverso essi impariamo a camminare ad orientarci; a seconda di ciò che in essi è presente o assente, sperimentiamo le nostre possibilità di azione o di comprensione¹⁹.

Lo stupore di sentire e la sensazione di meraviglia sono presenti anche nel pensiero di Luigina Mortari quando fa riferimento all'esperienze dell'educazione all'aperto. La relazione a tu per tu con l'ambiente, con il quale poter costruire una relazione stretta non può che passare attraverso la possibilità di abitarlo e conoscerlo. Abitare e conoscere l'ambiente presume una disponibilità e un'apertura pronte a dare attenzione verso ciò che è diverso da noi e a spingerci verso un aumento dei propri personali confini, permettendoci di sentire forme di vita diverse, non come estranee ma

¹⁸ GUERRA, M (2021), *Nel mondo pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano, FrancoAngeli, p. 92.

¹⁹ L.MORI, (2023), *Educazione all'aperto con filosofia*, Trento, Edizioni Erickson, p. 8.

come qualcosa di cui prenderci cura. I pensieri e gli atteggiamenti si nutrono di esperienze gioiose che incitano il piacere di fermarsi nelle cose, una relazione diretta che prende forma nel poter imparare e ritornare nelle cose nel corso del tempo e nell'esperienza come una capacità di percepire sensibile il mondo e le cose che lo abitano. È un sentire che si riferisce ad un esercizio osservativo dello scorrere della vita del mondo, riconoscendo la potenza evolutiva e trasformativa di ogni luogo e ogni occasione²⁰.

L'osservazione approfondita, estesa nel tempo e affondata nello spazio, nutrita dai sensi distesi nell'ascolto percettivo, in una postura capace di essere passiva per riconoscere la dinamicità propria della vita e delle cose del mondo, permettendo in tal modo che si mostrino, senza precargarle, semplicemente attendendo per godere dell'esperienza del mondo²¹.

Prendendo in considerazione questa esperienza diretta, essa può vivere in ogni dove nella bellezza quotidiana, ordinaria e soprattutto su ciò che è vicino a noi. Poiché la capacità di vedere che parte dall'attenzione promuove il riconoscimento, lo svelamento e l'incontro, nel voler assaporare il valore delle cose vicine. Mortari sostiene che ciò è una caratteristica propria dell'artista, del poeta ovvero di colui che sa mantenersi aperto al mondo pur senza smarrire la capacità di perdersi in esso. Così come Foucault sostiene che lo scrittore è colui che non ha paura della morte, non ha paura di guardarla in faccia, spingendosi oltre il limite²².

²⁰ Ivi, p. 25.

²¹ *Ibidem*.

²² CASTORINA R. (2013). Pensare a vivere il fuori. Etopolitica, ontologia e scrittura nella riflessione di Michel Foucault. *Lo sguardo*, 11, p. 19.

1.2 Il fuori come avventura

Le esperienze avventurose possono essere viste come momenti di rottura, uno strappo non certo, aperto, in fondo ad una scena che successivamente si ricompone: sono delle “uscite” da un’abitudine che dura poco. Il ricordo di un’avventura ci permette di metterci in relazione con noi stessi, ci porta a provare entusiasmo e ci spinge a compiere nuove avventure, vivendo il tempo con lo stesso slancio

Ad -ventura fa riferimento alle cose che verranno: è il futuro che suggerisce le cose che ci aspettano; è un futuro che ancora non è presente ma ci aspetta oltre la soglia del già noto. Un futuro dove abbiamo la possibilità di prepararci in base all’esperienze accumulate²³.

L’avventura rende possibile dentro di noi una sensazione di autenticità profonda ovvero ci dà l’opportunità di metterci in contatto diretto con ciò che conta davvero: oltre alla vita basata sulla sottomissione alle aspettative proprie e altrui, l’avventura ci fa percepire un altro senso della vita che può essere considerato poco chiaro ma più profondo, vero e nostro²⁴.

Ogni piccola parte dell’avventura trasmette un messaggio, un’esortazione che non dovremmo ignorare: è un incitamento ad uscire fuori da noi stessi, a passare oltre la frontiera rassicurante intorno a noi, grazie alla quale col tempo il nostro *Io* si rafforza, collezionando esperienze che sono compatibili l’una con l’altra. L’avventura può essere la tensione che inarca la vita²⁵.

All’interno del pensiero dell’educazione all’aperto, l’andare nel mondo chiede ai bambini intraprendenza, autoregolazione, capacità di mettersi alla prova, di affrontare situazioni difficili ed imprevedibili attraverso un confronto con i propri limiti, con le possibilità e con gli insuccessi ovvero con possibili pericoli o rischi²⁶.

²³ DEL SOLDÀ. P (2022), *La vita fuori di sé, una filosofia dell’avventura*, Venezia, Marsilio nodi, p. 31.

²⁴ Ivi, p. 33.

²⁵ Ivi, pp. 34-35.

²⁶ BERTOLINO. F, (2022), *Salvare Robinson, la dimensione del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, edizioni junior, p. 45.

Uno dei diritti che i bambini dovrebbero avere è l'opportunità di poter crescere e apprendere all'interno di un contesto che non sia ovattato e artefatto.

Educare attraverso il rischio permette di avere conoscenze ed esperienze autentiche caratterizzate da scoperte, esplorazioni e sperimentazioni. Il rischio è presente nella natura stessa dell'uomo, è promotore di conquiste ed evoluzioni sul piano della conoscenza e competenza; inoltre, è un elemento imprescindibile nei bambini per poter realizzare i propri desideri²⁷. Così come il rischio è sempre presente nella vita dell'uomo, Simmel (sociologo e filosofo tedesco, ad oggi è considerato uno dei padri fondatori della sociologia, insieme a Durkheim e Weber) sostiene che l'avventura è una piccola porzione di vita che si fa notare da tutte le altre che la precedono o che la susseguono per il tipo di rapporto che intrattiene con l'insieme di cui si compone una biografia.

L'avventura è un tipo di esperienza molto particolare che ci capita di vivere: non è un momento accanto ad altri, non è solo una porzione limitata del nostro cammino²⁸.

L'avventura non può essere riconducibile ad un caso occasionale più o meno piacevole o emozionante che resta fuori dal nostro percorso di vita. Rispetto alla nostra quotidianità, a ciò che può essere prevedibile e collegato al senso generale, l'avventura può essere considerata come un corpo estraneo che cela in sé un mistero: una gravità che gira attorno alla nostra realtà. Anche l'avventura ha un inizio ed una fine, e in questo mostra una somiglianza con l'opera d'arte in quanto Simmel si domanda: che cos'altro è l'opera d'arte se non una porzione visibile del visibile ritagliato da tutto il resto per mano dell'artista? La stessa cosa vale per l'avventura che non si conclude solo perché accade qualcos'altro che la cancella, ma perché ha il suo andamento e la sua conclusione²⁹.

Così come l'avventura non può restare fuori dalla nostra storia di vita, anche il rischio non può rimanere fuori dal percorso educativo dell'individuo poiché:

²⁷ Ivi, p. 43.

²⁸ DEL SOLDÀ, P., (2022), *La vita fuori di sé, una filosofia dell'avventura*, Marsilio nodi, Venezia, p. 35.

²⁹ Ivi, p. 36.

Stiamo rischiando di crescere generazioni paradossalmente meno sane, meno sicure, meno forti, meno resilienti, meno creative perché fuori s’impara a riconoscere i pericoli, a misurarli, a scegliere quali affrontare. Un comportamento avverso al rischio può così danneggiare e mettere in pericolo la vita dei bambini, poiché li rende impreparati nella valutazione di quali sono i reali pericoli³⁰.

All’interno del nostro linguaggio comune usiamo l’espressione “correre il rischio”, ma non diciamo “correre il pericolo”; infatti il rischio è una condizione, che analizzata dall’individuo, si attraversa “correndo”, mentre il pericolo è una situazione che, identificata come tale, si “evita”. Non dare la possibilità ad un bambino di rischiare significa togliergli la possibilità di poter giocare liberamente, di sperimentare in maniera autonoma, d’incontrare l’ignoto, di potervi reagire creativamente e di potersi preparare a quel mondo da cui si vuole proteggerlo poiché si considera la sua natura instabile e imprevedibile³¹.

Da anni è presente una visione che guarda l’ambiente esterno, sia esso uno spazio strutturato pubblico o una natura “selvaggia”, come un luogo pericoloso, pieno di ostacoli e di situazioni considerate potenzialmente dannose. La natura mette a disposizione una complessità d’esperienza ampia e ricca, di cui il rischio non è un elemento che viene inserito a fianco di altri aspetti positivi e formativi per la crescita dell’individuo. Il rischio è un concetto che deve essere guardato da un punto di vista diverso: rischiare rappresenta l’opportunità di poter avere un’esperienza di grandi benefici per la crescita, non abbiamo bisogno di eliminare il rischio ma di conoscerlo e gestirlo. Ogni luogo, ogni situazione e ogni esperienza rappresenta una condizione di opportunità e di rischio, ma il nostro approccio verso queste realtà ci pone nelle condizioni di vederle come buone o cattive, positive o negative, utili o dannose. Dobbiamo recuperare una visione complessa per allenarci a tollerare il rischio, un fattore fondamentale per la nostra esperienza di conoscenza e di crescita. Attraverso il rischio, abbiamo la possibilità di sviluppare competenze e saperi, valori e atteggiamenti,

³⁰ BERTOLINO, F. (2022), *Salvare Robinson, la dimensione del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, edizioni junior, p. 13.

³¹ *Ibidem*.

comportamenti e modalità relazionali. La natura, a patto che la si conosca, la si frequenti e la si interroghi, può essere un luogo privilegiato in cui rischiare³².

Poter svolgere delle attività educative all'aperto è un qualcosa di privilegiato poiché in esse il rischio, attraverso le sue rappresentazioni, interpretazioni e implicazioni, è ancora di più reso visibile, discusso, temuto o valorizzato. Il rischio viene considerato come una dimensione pedagogica in quanto dà l'opportunità di esplorare le possibilità, leggere le resistenze e considerare le ricadute dei contesti e delle opportunità educative³³. Simmel, si domanda se la vita esista, solo per attraversare momenti futili; da una prima riflessione può sembrare una domanda moralistica, semplicistica. In realtà il quesito ci riporta alla ricerca dell'essenziale presente nel fluire della vita stessa.

All'interno di questi momenti eccentrici ne va di noi stessi e in quel momento dovremmo avere la consapevolezza di ciò che siamo e vogliamo. Per poi cercare di vivere successivamente, nel limite del possibile, anche quando lavoriamo o viviamo parti "non avventurose" della nostra vita quotidiana. L'avventura è una tensione che inarca la vita, non dobbiamo avere paura di avvicinarci e di liberarci dalle nostre paure per poter fluire, facendola esondare dai confini ristretti dei momenti eccezionali in cui è chiusa, affinché influenzi quelli più normali. Lo scopo è di uscire dalla corazza protettiva delle nostre sicurezze, del non avere paura di rompere il muro difensivo costruito attraverso la ripetizione di gesti consueti³⁴.

Avere la possibilità di vivere un'avventura è un bisogno primario per lo sviluppo dell'individuo, si tratta di far fronte ad esperienze capaci di rendere il soggetto disposto a rompere con ciò che già esiste per aprirsi al nuovo e allo stesso tempo fare un viaggio intorno a sé, in cui si ha l'opportunità di comprendere tante cose inaspettate, creando un

³² GUERRA, M. (2018), *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, p. 87.

³³ BERTOLINO, F. (2022), *Salvare Robinson, la dimensione del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, edizioni junior, p. 14.

³⁴ DEL SOLDÀ, P. (2022), *La vita fuori di sé, una filosofia dell'avventura*, Marsilio nodi, Venezia, pp. 38-39.

legame tra la costruzione dell'interiorità con le esperienze quotidiane³⁵. L'avventura è un invito a rifare le nostre occasioni, senza basarci sulla paura. All'interno dell'avventura, l'impossibile si rivela possibile in quanto rivoluziona la nostra vita, ci spinge ad intraprendere sentieri che per timore e pigrizia abbiamo sempre trascurato³⁶.

Vladimir Jankélévitch, filosofo francese, analizza la figura del Don Giovanni, sostenendo che esso non esprime apertura e che non può essere nemmeno riconducibile al concetto di avventura, anche se da una interpretazione superficiale potrebbe sembrarlo. Gli amoretto di Don Giovanni personificano la parte frivola dell'avventura, facendo di lui più che un «avventuroso», un avventuriero.

Per Jankélévitch, colui che può essere definito il professionista dell'avventura può essere rappresentato dalla figura del borghese e ordinario oppure come un dirigente d'impresa o un bottegaio. Per il filosofo francese, l'avventura può essere una parte poetica dell'esistenza che si stabilisce al centro delle banali esperienze di vita, l'avventuriero seriale che accresce troppo e quasi solidifica il suo passare da un'impresa all'altra, si rivela del tutto privo di poesia³⁷.

L'avventuroso è colui che si lascia alle spalle le convinzioni della vita e si regge su un'ingiustificabile fiducia. Ciò può essere affine al gioco d'azzardo, in quanto il giocatore compie dei gesti scaramantici per avere il controllo della fortuna e sulla probabilità. L'uno e l'altro vogliono trovare la tensione che alimenta l'incertezza.

Le tre chiavi dell'avventura possono essere ricondotte a tre parole: intensità, abbandono e possibilità. Solo attraverso il confine che tracciamo per delineare il nostro *Io* possiamo attingere a due sensazioni che descrivono l'animo dell'avventuroso: l'intensità e l'abbandono. All'interno del romanzo *Bambini nel tempo* di Ian McEwan, il protagonista Stephan è un uomo devastato dalla scomparsa improvvisa della figlia di tre anni all'interno di un supermercato. Tempo dopo la tragedia, ricorda un episodio vissuto con la moglie e la figlia qualche anno prima, in vacanza al mare dove un pomeriggio avevano costruito un castello di sabbia, per poi aspettare la marea, che risalendo, lo inondasse. Al momento di tornare a casa, quando gli adulti avevano

³⁵ BERTOLINO, F. (2022), *Salvare Robinson, la dimensione del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, edizioni junior, p. 159.

³⁶ DEL SOLDÀ, P. (2022), *La vita fuori di sé, una filosofia dell'avventura*, Marsilio nodi, Venezia, p. 43.

³⁷ Ivi, pp. 240-241.

spezzato l'incantesimo guardando l'orologio, la piccola aveva reagito male sostenendo che avrebbero dovuto lasciare il loro appartamento di Londra per trasferirsi lì. In quel momento, Stephan pensò che se fosse riuscito a vivere e fare tutto con intensità e abbandono come quella volta in cui aveva aiutato la figlia a costruire il castello, sarebbe stato un uomo felice e potente.

L'intensità viene vista come forza, concentrazione, connessione di tutte le parti in cui ci tuffiamo senza riserve; in un'avventura è massima: il tempo cambia la velocità e il suo trascorrere si curva alle nostre necessità mentre lo spazio che ci circonda si riorganizza rimanendo al centro. Il grado d'intensità dell'avventura è pari a quello dell'abbandono nel corso degli eventi: l'avventuroso si affida alla sorte e alle persone che sono accanto a lui, gode della corrispondenza tra quel che desidera e ciò che via via si realizza con il tempo³⁸.

L'armonia che Stephan prova con la moglie e la figlia davanti al mare rappresenta uno stato d'animo per cui il suo desiderio coincide con il corso degli eventi: il desiderio dell'avventuroso è come se si generasse dal suo sguardo in tempo reale mentre scorre su un paesaggio sconosciuto, si nutre con oggetti sempre nuovi da osservare e contemplare, oggetti che prima non conosceva e che non poteva desiderare. È la voglia di qualcosa di cui non si sente la mancanza finché non la si vede e che però scatena interiormente un desiderio improvviso che trova un'immediata soddisfazione. È come se si creasse una corrispondenza perfetta tra il passare degli eventi e il nostro piacere.

L'avventuroso non fa resistenza, non sperimenta attrito con gli eventi, né coltiva una mania di controllo o di possesso: non è un *conquistador*. La tensione massima che incarna la sua vita si basa su una rilassatezza che lo rende elastico, capace di adattare il suo passo alle svolte che si possono incontrare lungo il cammino, ad accettare ciò che viene come parte dell'esperienza che sta vivendo, non come fastidio o disagio. L'avventura non ha un atteggiamento di saccheggio nei confronti della natura ma ci toglie dalla testa l'idea di dominare gli altri, di sottometerli ai nostri desideri o di usarli in modo strumentale³⁹.

³⁸ Ivi, pp. 40-41.

³⁹ Ivi, pp. 42-43.

Le esperienze che possiamo vivere possono o non possono essere delle avventure, dipende tutto da noi, dal momento in cui ci troviamo e dal modo in cui decidiamo di affrontarle. L'avventura può essere paragonata e riconducibile ad un viaggio, ad un'impresa difficile, un'escursione in montagna o, più semplicemente, ad un incontro amoroso: ogni piccola esperienza può essere avventura oppure un noioso pezzo che compone la trama del nostro percorso di vita o ancora essere intesa come particolarità entusiasmante e fuori da ogni schema, che dentro di sé racchiude e riassume la nostra attitudine più intima, ovvero quella propensione mai inconfessata che la vita di ogni giorno non riesce a portare alla luce⁴⁰.

L'avventura è una contraddizione che viene vissuta tutti i giorni e che ci induce a essere coinvolti e distaccati, in un equilibrio instabile che dà quasi le vertigini. Un equilibrio che ricorda le barene. Come una barena, l'avventura si pone dentro e fuori l'orizzonte temporale, è nel presente ma solo in quanto è in procinto di accadere, vibra sulle onde della temporalità, si affaccia sul qui e ora e ci attrarre inquietandoci. L'avventura non si può preparare poiché è un'apertura radicale all'imprevedibilità dell'istante che in nessun modo può essere pianificata⁴¹.

Ciò che distingue l'agire avventuroso è l'improvvisazione unita alla misteriosa fiducia negli eventi che scatta nell'animo dell'avventuroso, di cui parla Simmel.

L'avventura rappresenta l'apertura alla possibilità e può essere considerata l'unica via per fare in modo che la nostra vita non sia grigia come quella dell'impiegato prima di vedere il sorriso di quella donna ma nemmeno come quella di Don Giovanni. L'avventura non può essere solo serietà e gioco ma presenta anche quel mistero che ci permette di entrare in contatto con l'essenza della vita. Guardando nella sua estemporaneità, essa ci rivela la struttura profonda dell'esistenza, la sua vitalità ha bisogno della nostra creatività, il suo essere parziale e protesa in avanti verso nuovi avvenimenti. L'avventura illumina la vita, sebbene non con la forza del sole che splende fuori dalla caverna platonica, dove tutto è più chiaro e distinto.

⁴⁰ Ivi, pp. 38-37.

⁴¹ Ivi, pp. 242-243.

L'avventura è un piccolo chiarore che non svela tutto, che possiede un tempo, che attrae e ritrae. Il resto sta a noi, spinti ad uscire dalla monotonia del buio, ma non per rendere più chiaro in maniera definitiva ogni cosa, né per pianificare perché se lo facessimo, l'avventura svanirebbe all'istante⁴².

Un personaggio della letteratura classica che incarna per eccellenza la figura dell'avventuriero e dell'avventura è Ulisse.

Ulisse, per Jackélévitch, è un avventuriero per forza e un casalingo per vocazione, le sue avventure sono borghesi e le sue tentazioni sono disdicevoli perché lo sviano dal cammino verso casa. Il viaggio di Ulisse è una circumnavigazione che si chiude. Per Jackélévitch, l'Ulisse vicino all'avventura moderna è quello descritto da Dante, in quanto si spinge ad oltrepassare le colonne d'Ercole, abbandonando il Mar Mediterraneo per l'oceano infinito. L'Ulisse vicino a noi è quello di Nikos Kazantzakis, il quale sul finire del Primo Conflitto Mondiale capisce che la sua anima e quella dei suoi contemporanei deve spiegare di nuovo le ali, ovvero, che l'umanità ha bisogno di una nuova leggenda che idealmente possa dare un seguito al poema di Omero. Kikos Kazantzakis immagina il ritorno di Ulisse nella sua amata Itaca ma con il desiderio forte dentro di sé di intraprendere un nuovo e tumultuoso viaggio in mare aperto⁴³. Per l'Ulisse di Kazantzakis solo l'avventura ci fa battere il cuore⁴⁴.

Andare fuori, non ha solo il senso di vivere esperienze all'aperto, ma anche quello di uscire dalla propria zona di comfort ovvero di allontanarsi in maniera consapevole dai propri schemi di pensiero e comportamento, dal confine dei punti di vista assodati e considerati imprescindibili all'interno del campo educativo e pedagogico ma anche in quello pienamente umano.

L'essere umano deve rivedere percezioni, credenze, strutture costruite all'interno del proprio mondo interiore per verificare se esso sia in relazione con il mondo naturale.

Non lasciare la zona di comfort significa non conoscere nulla di nuovo, non allontanarsi dal proprio status quo, non dare origine a nuovi movimenti ed equilibri. Per poter apprendere qualcosa di nuovo e lasciare che quello che impariamo ci trasformi,

⁴² Ivi, pp. 244-245.

⁴³ Ivi, p. 246.

⁴⁴ Ivi, p. 248.

dovremmo entrare in una zona d'assimilazione: poter entrare a contatto con situazioni ignote e rischiose, in cui però abbiamo l'opportunità di usare le nostre capacità e conoscenze per poter esplorare, conoscere ed apprendere. Il nuovo non si presenta del tutto estraneo poiché presenta delle correlazioni con le nostre esperienze passate: non ci spiazza e ci consente di conservare quella parte di sicurezza che ci permette di procedere, provare, scoprire, mettendo a rischio la nostra zona di comfort per avere l'opportunità di svilupparci ulteriormente.

Il mondo e la natura possono essere un contesto d'esperienza, in quanto offrono in maniera spontanea la possibilità di favorire nei bambini azioni che appassionano, ispirano e motivano. Non si vogliono escludere i fondamenti di ogni esperienza educativa e scolastica, ma lasciare spazio all'esperienza, alla relazione, alla possibilità di stare, abitare ed essere. Fare esperienza del e nel mondo fuori, è parte di una pedagogia che accetta di farsi piccola per coltivare gesti di avvicinamento e prossimità nei confronti del mondo e di ciò che ne fa parte⁴⁵.

Fare esperienza del e nel mondo fuori può essere riconducibile all'immagine dell'avventura, in quanto può essere un viaggio all'altro capo del mondo o i due passi da casa che ci hanno dato l'opportunità di mettere in questione le nostre certezze e di poterci mettere in contatto con le zone inesplorate e nascoste di noi stessi. L'avventura può essere considerata come l'antidoto al conformismo e al dominio dell'*io*: viverne una nuova o ricordarne una passata ci proietta oltre la stretta rete delle aspettative⁴⁶.

L'avventura può essere considerata come un invito a ripercorrere le nostre possibilità e a scegliere senza fare riferimento alla paura. L'impossibile all'interno dell'avventura non è impraticabile ma praticabile: è un rivoluzionare la vita. Abbandonare l'avventura è uno sbaglio che si paga con il rimpianto e con la sensazione frustrante di ammirare vite alternative, forse migliori e accessibili alle quale abbiamo però detto no. Si presenta un'etica dell'avventura la quale conta di una responsabilità verso noi stessi, nella quale si esprime la leva della felicità: la libertà di scelta⁴⁷.

⁴⁵ M.GUERRA, *Nel mondo pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano, 2021, FrancoAngeli, pp. 38-39.

⁴⁶ P. DEL SOLDÀ, *La vita fuori di sé, una filosofia dell'avventura*, Marsilio nodi, Venezia, 2022, p. 29.

⁴⁷ Ivi, p. 43.

1.3 Fuori tempo

Il mondo fuori può essere considerato come una possibilità accessibile su larga scala, non come un'alternativa in contrapposizione bensì come un'opportunità che permette di allargare il proprio orizzonte. Oltrepassare la soglia è l'occasione per considerare altri modi di pensare e agire l'azione educativa, ma anche investire e rinnovarsi sulle forme dell'educazione. Lo spazio fisico, aperto e del fuori, in tutte le sue sfaccettature, riforma anche lo spazio dell'educazione, aprendo nuove opportunità di immaginare l'avventura di crescere, educare ed apprendere. La scuola fuori non compromette il ruolo e il valore dell'istituzione, ma ne rinnova i principi vitali, gli immaginari e, con essi, gli investimenti nel mondo. Non può essere un rapporto strumentale e di mera fruizione quello tra il dentro e il fuori dei luoghi dell'educazione ma può essere un riconoscimento della reciprocità, della necessità di un dialogo che manifesta la sua urgenza⁴⁸. L'ambiente naturale ci presenta dei contesti autentici, dentro ai quali abbiamo la possibilità di poter allenare il nostro sguardo ad osservare la realtà come costituita da processi. All'interno del contesto naturale si possono vivere con più facilità esperienze concrete in cui l'apprendimento diventa significativo in quanto le dimensioni cognitive, emotive, sensoriali motorie, interpersonali e sociali si intrecciano tra loro. L'ambiente naturale è in grado di mettere a disposizione una molteplicità di stimoli, sensazioni ed emozioni considerate immaginabili ma che possono essere promosse attraverso diversi modi di relazione⁴⁹.

Rigenerarsi fuori, come dimostrano le pagine letterarie, non è solo benessere di cui beneficiare in maniera strumentale e funzionale, ma è una relazione che si consolida. Vedere un altro mondo, o meglio, rivedere il mondo o ritrovarlo dentro a uno sguardo rinnovato⁵⁰.

La natura minuta che si fa cura, la natura lenta dai ritmi impercettibili ma inarrestabili, come quelli dell'avanzare della chiocciola o di una foglia di felce che si apre. La chiocciola promuove un altro tempo, legittima la lentezza, restituisce un senso:

⁴⁸ GUERRA. M (2021), *Nel mondo pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano, FrancoAngeli, p. 131.

⁴⁹ Ivi, pp. 158-159.

⁵⁰ Ivi, p. 81.

quella lentezza diventa un modo per abitare il tempo⁵¹. Rallentare, andare lenti è considerato un comportamento controcorrente, ma è essenziale per poter ritornare ad essere più umani. Andare contro i programmi, contro i tempi di una scuola che appoggia i ritmi della società, contro i test che misurano le competenze di un bambino chiedendogli di leggere, scrivere o fare un'operazione a tempo. Ritrovare il tempo è la sfida di chi insegna⁵². È una capacità difficile e cruciale quella dell'insegnante che deve accompagnare nel percorso di crescita i suoi alunni e alunne, lasciando a loro il tempo e lo spazio di poter esitare e di avere un dubbio, senza spegnere in loro la meraviglia e l'incertezza con risposte preconfezionate⁵³.

Ogni incontro necessita di lentezza, gli incontri che non danno spazio al tempo e alla lentezza delle relazioni rischiano solamente di provocare equivoci.

La lentezza diventa un metodo, un modo per riuscire ad andare oltre l'idea di una lezione standardizzata⁵⁴.

Nella lentezza dell'insegnamento non c'è chi arriva prima, ma chi si mette in discussione. Tutti possono riuscire a conquistare il loro traguardo. Bisogna promuovere il tempo della cooperazione, sempre più in competizione con quello della concorrenza⁵⁵.

Andare piano e sostare in natura sono un'ottima strategia per poter aumentare la capacità della gestione del tempo e dei rischi. Andando lentamente si riesce a cogliere i dettagli, maggiori informazioni, si affina la conoscenza; lentamente si ha la possibilità di scegliere in maniera più accurata; lentamente si ha l'occasione di riflettere meglio su ciò che si sta facendo; lentamente si ha modo di assaporare l'esperienza, non di consumarla. Procedendo ad un ritmo più lento si ha la possibilità di avvicinarsi alle situazioni di rischio in modo graduale.

L'approccio lento e graduale agli elementi della natura e ai loro rischi favorisce una sensibilità e lo sviluppo di competenze utili per saper convivere con gli ostacoli, le cadute, gli errori e i fallimenti⁵⁶.

⁵¹ Ivi, p. 74.

⁵² GUERRA. M. (2018), *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, p. 195.

⁵³ MORI. L. (2023), *Educazione all'aperto con filosofia*, Trento, Edizioni Erickson, p. 9.

⁵⁴ GUERRA. M. (2018) *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, pp. 196-197.

⁵⁵ Ivi, p. 200.

L'idea di perdere tempo, dell'attendere pazientemente che un ciclo si concluda, è un requisito del lavoro contadino, della terra e della campagna. Nel lavoro all'aperto non esistono pause che non siano produttive, il tempo perso è un tempo necessario, che si riempie di attività di preparazione ad eventi ciclici. La velocità è legata a tempi lineari, a una produzione industriale focalizzata sull'"usa e getta". La società è all'interno di un modello che punta al consumo e non si preoccupa di entrare all'interno di cicli naturali, è presente un tempo freccia, privo di ogni pretesa⁵⁷.

I bambini rimangono in maniera costante sotto il controllo dell'adulto e ne assorbono i modelli culturali, i ritmi di vita e le strutture sociali. La città ha scelto come punto di riferimento e parametro principale l'adulto, per il quale ha progettato gli spazi urbani. Riprendere la cultura della distensione dei tempi dell'esperienza attraverso un'azione educativa o didattica, non è qualcosa di nuovo, può essere ricondotto ad un episodio nell'*Emilio*. Gian Giacomo volge lo sguardo verso una foresta, posta a nord, poco fuori dal paese in cui sta facendo una lezione con il suo allievo, sta spiegando come un modo per orientarsi in modo facile nell'ambiente sia quello di osservare il corso del sole. Emilio non sembra capire la lezione del maestro, che in un primo momento decide di mettere da parte l'argomento e di aspettare il giorno dopo per invitare l'allievo a fare una passeggiata all'interno della foresta del paesaggio osservato. Dopo aver attraversato molti prati, finge di perdersi facendo piombare Emilio nel panico: non sa dove si trova e non sa come risolvere quella situazione. L'esito dell'episodio si risolve con un invito a volgere lo sguardo al cielo: il sole, nel momento in cui è posto più in alto verso l'orizzonte, indica la posizione del Sud da cui poi si ha la possibilità di rintracciare tutti gli altri punti cardinali. Assumere questa "lentezza" consente di conoscere, oltre le mura di casa o della scuola, una realtà che si presta ad essere scoperta e non solo immaginata o vista di sfuggita. Non è un mondo fuori dall'ordinario, di cui stupirsi, ma è un'ambiente che nella sua ordinaria e quotidiana complessità è da guardare e conoscere in maniera nuova⁵⁸.

⁵⁶ Ivi, p. 93.

⁵⁷ ZAVALLONI. G, (2010), *La pedagogia della Lumaca, per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, Emi, p. 22.

⁵⁸ ANTONIETTI. M, (2022), *Educazione e natura, fondamenti, prospettive, possibilità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 129-130.

Contemplare è un gesto che richiede un tempo e una durata. Implica una posizione rispetto ad un'azione che sia una conseguenza o una causa del contemplare. Per raggiungere la zona del contemplare, la zona in cui il bambino si perde e girovaga in maniera apparentemente improduttiva, è necessario partire dall'immaginazione, dalla parola, dal gesto e dalla produttività. Lo scopo è arrivare a quell'impensabile silenzio del pensare in cui lo stare con le cose sembra farci entrare in uno spazio intellettualmente infantile. Per richiamare quello spazio di contatto con il mondo, che fa dell'infanzia il tempo della contemplazione, dobbiamo saper trattare con il linguaggio, lo sguardo e il corpo⁵⁹. Pensare alla natura come un tempio in grado di riecheggiare, ci permette di entrare nella contemplazione, allargando sempre più il respiro nello spazio. Non siamo e non stiamo solo nello sguardo, siamo nel mondo. I bambini, nel loro naturale "stare fuori, stando a contatto con gli elementi naturali" (alberi, erba, insetti, animali, nuvole) sono nel mondo. Lo sguardo della contemplazione non è legato ad una competenza astrattiva ma è uno sguardo che si muove insieme alle cose, unendo corpo e immaginazione, intelletto e forza visionaria⁶⁰.

La natura, contemplata con la pelle, con le viscere e con i sensi è quell'impensato che permette il farsi di una vera e propria cosmologia del visibile. È in tale farsi del mondo che i pomeriggi non finiscono mai, come ricorda Ermanno Olmi ripercorrendo il tempo sospeso dell'infanzia e del contatto con la natura.

Herman Hesse, invece, parla di un tempo che si fa danza dai mille volti. Hesse evoca istanti di beatitudine che si prolungano grazie a quella fraternità con il mondo della natura e degli esseri viventi. Hesse e Olmi, ci mostrano, da adulti incantatori in quanto bambini contemplatori, come la cosmogonia del visibile operi a partire dalla coppia risonanza-ripercussione, quando la meraviglia data da un suono, da una visione, da un sapore, da un colore o da una contemplazione si potenzia in chi vive meraviglia. Gesti, suoni, azioni che si diffondono tra ripercussioni e risonanza, tra dentro e fuori, non sono dell'astrazione, ma del bambino "fuori di sé". Lo stupore profondo del contemplare permette a quei momenti di solitudine di farsi densi all'interno di

⁵⁹ GUERRA. M. (2018), *Fuori suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, pp. 114-115.

⁶⁰ Ivi, p. 116.

quell'intimità di ampio respiro, che consente di vivere nel mondo e insieme di sapersi sottrarre in un altro mondo, in un altro luogo⁶¹.

Ciò che percorre il respiro del contemplare è meraviglia, innamoramento, superamento dei limiti e delle separatezze, non secondo un'abolizione, ma tramite un deragliamento armonioso del senso e dei sensi. Il tempo dell'infanzia è un tempo che contempla le cose, che crea contrattempi, soste, pause, in cui abitare la molteplicità della natura che appare nella sua frammentarietà balbettante così come è balbettante il bambino⁶².

Il pensiero della contemplazione è considerato il pensiero del qui e ora, ma è visto anche come un frattempo. All'interno della contemplazione, il tempo non può essere scandito, non può essere interrotto. Il frattempo è stare in uno spazio in bilico tra la pienezza e la mancanza degli istanti.

L' "intanto" sembra avere delle somiglianze con il "mentre" o il "frattempo". Creano un ponte che unisce un'azione con un'altra, con il risultato di allargare il senso da entrambe le parti. L'intanto è una spaccatura tra un tempo ed un altro. È la possibilità di una sorpresa, di avere uno sguardo più lento su ciò che è considerato abitudine di comprensione, di orientamento, di adattamento. Chi osserva con lentezza, facendo riposare lo sguardo, è capace di meravigliarsi ammirando e interdire il tempo. Contemplare è un'azione che permette di esplorare, è un'esplorazione di tipo etico e di posizionamento che consente di stare con ciò che la natura determina, ma anche con ciò che non determina.

Il tempo del ricominciare è un tempo che ti mette in contatto con l'altro: Rilke sostiene che esiste un rapporto segreto tra la vita umana e la morte, tale da definire la morte come uno spazio interiore della vita umana. La possibilità di stare all'interno del legame tra vita e morte, unendo l'essere con la grazia della contemplazione permette di allargare l'esperienza che considera la contemplazione come uno spazio e un tempo di esistenza vasta⁶³.

⁶¹ Ivi, pp. 119-120.

⁶² Ivi, pp. 121-122.

⁶³ Ivi, pp. 125-126.

Nel libro IX delle *Confessioni* di Agostino, è presente una considerazione celebre riguardo al tempo: «che cosa è allora il tempo? Se nessuno me lo chiede, lo so; se dovessi spiegarlo a chi me ne chiede, non lo so». La difficoltà di dare una definizione al tempo o di parlarne rimane; esso può essere considerato come un flusso invisibile e impalpabile, di cui vediamo e sentiamo continuamente gli effetti, nei cambiamenti e nei movimenti dell'ambiente che ci circonda.

Aristotele, invece, all'interno della sua *Fisica*, rifletteva sul fatto che il tempo «non è un movimento, ma non è senza movimento» e che la nostra percezione del tempo dipende dalla percezione del prima o del poi nel movimento: da ciò ricavava la definizione che il tempo non è un movimento, ma non è neppure senza mutamento senza il prima e il poi⁶⁴.

⁶⁴ MORI, L., (2023), *Educazione all'aperto con filosofia*, Trento, Edizioni Erickson, p. 39.

CAPITOLO 2

IL DIRITTO DI STARE FUORI

2.1 Il fuori come ambiente di apprendimento.

Considerare il dentro e il fuori come un unico ambiente di apprendimento favorisce uno sguardo critico sulla realtà educativa presente.

Prendendo in considerazione il fuori, è necessario riconsiderare i tempi, gli spazi, l'importanza dell'esperienza e delle emozioni e rivedere la relazione tra adulto e bambino⁶⁵.

L'esterno e l'interno hanno bisogno di essere in relazione fra di loro. Lo spazio esterno presenta numerose possibilità di conoscenza e scoperta. Infatti, le esperienze in natura hanno molteplici ricadute positive nella crescita del bambino: favoriscono l'uso di tutti i cinque sensi, aumentano la concentrazione e le abilità nel movimento fisico⁶⁶. Inoltre, l'esperienza diretta con gli elementi naturali ci permette di riprendere il contatto con le nostre emozioni e condividerle con gli altri, è un continuo dialogo tra il dentro e il fuori. Le ricerche scientifiche confermano che l'educazione outdoor supporta la crescita dell'individuo in ogni dimensione personale: cognitiva, psicologica, sociale e fisica.

La natura nasconde segreti e offre un'infinità di proposte esplorative: conoscere, esplorare ed entrare in contatto con la natura permette di fare scoperte sensoriali e relazionali⁶⁷.

Il segreto che la natura tiene chiuso in una mano è che possiamo un po' alla volta esplorare il mondo e noi stessi. La mano della natura si svela sempre volentieri, basta avvicinarsi⁶⁸.

L'educazione all'aperto consente di recuperare una relazione con l'ambiente naturale ed urbano, valorizzando la relazione con il territorio e gli spazi esterni⁶⁹

La pedagogia dell'outdoor dimostra che si possono rivedere i modelli educativi attuali: garantire la connessione tra spazi interni ed esterni, considerare i bambini come attori

⁶⁵ M. SCHENETTI, (Ed.), (2022), *Servizi educativi a cielo aperto*, Parma, edizioni junior, p. 30.

⁶⁶ Ivi, p. 75.

⁶⁷ MEL. S. (Eds), (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 193.

⁶⁸ M. SCHENETTI, (Ed). (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 37.

⁶⁹ MEL. S. (Eds), (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 30.

attivi e competenti, porre al centro i loro bisogni e desideri di frequentare e vivere gli ambienti naturali.

All'interno delle attività didattiche all'aperto, il luogo non risulta mai estraneo, imparziale o ininfluenza come nella didattica tradizionale; anzi, risulta un elemento che non deve essere trascurato ma considerato come fondamentale⁷⁰.

Se pensiamo alla scuola, attuare una didattica all'aperto non significa solo spostare all'esterno le attività che si erano programmate all'interno dell'aula, né aumentare i momenti di svago o di gioco. Essa richiede competenze professionali dell'educatore o dell'insegnante che deve saper progettare esperienze formative capaci di coinvolgere in maniera diversa gli alunni, lasciando loro la libertà di esplorare, muoversi e comprendere attraverso il corpo, senza dimenticare le finalità educative e gli obiettivi disciplinari definiti.

Si deve ricordare che l'obiettivo dell'educazione all'aperto non è quello di riprodurre all'esterno ciò che si fa all'interno di un'aula, ma puntare alla realizzazione di percorsi educativi al di fuori delle mura scolastiche, utilizzando le risorse naturali, per motivare profondamente il bambino al fine di una formazione integrale dell'apprendimento.

L'utilizzo delle risorse naturali permette di implementare, approfondire, concretizzare i percorsi realizzati in aula e anche viceversa, senza voler sostituirsi ad essi ma volendo piuttosto rilanciarli. L'educazione all'aperto non prevede un metodo rigido ma una strategia educativa che può essere modellata sulla base di diversi contesti, obiettivi e progetti così da adeguarsi a qualsiasi percorso d'età⁷¹.

In età scolare, una didattica di questo tipo presenta un triplice pregio: promuove interesse e motivazione negli alunni riguardo al conoscere, apporta benefici al loro sviluppo fisico e psichico e lavora sulla rappresentazione simbolica che essi hanno della natura e dell'ambiente, costruendo così le premesse per aiutare a crescere gli adulti del futuro con responsabilità e senso di rispetto⁷².

⁷⁰ SCHENETTI, M., (2022) *Didattica all'aperto, metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 48.

⁷¹ Ivi, p. 13.

⁷² J. ROBERTSON, (2018), *Sporchiamoci le mani, attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 178.

Questa tipologia di didattica è complementare all'idea di una scuola lenta che deve essere possibile perché viene data ai bambini la possibilità di vivere esperienze non riproducibili, poiché il tempo si trasforma in un'opportunità per comprendere, riflettere ed interrogarsi⁷³.

Il tempo è un bene prezioso che sembra esserci stato rubato, anche all'interno della scuola. Gli insegnanti molto spesso vivono con l'angoscia di non avere il tempo necessario per la propria disciplina o per le materie da affrontare. Riconsiderando la lentezza, l'insegnante ha l'opportunità di prendere la libertà e il gusto di esplorare insieme agli studenti facendo confluire insieme le discussioni e le scoperte che fanno da soli o in gruppo⁷⁴.

I tempi lenti ridanno anche importanza al gioco spontaneo, indispensabile per una crescita autonoma e per una costruzione del sé. La logica della lentezza richiede le costanti di movimento, libertà, tempo e spazio⁷⁵.

La natura ci insegna che il tempo dell'attendere non è un tempo perso, ma è un tempo essenziale, un tempo biologicamente necessario⁷⁶.

Gianfranco Zavalloni, autore della *Pedagogia della Lumaca*, si concentra sul tema del tempo, una dimensione determinante, ma spesso poco considerata anche in educazione. L'autore riflette sull'alto valore del perdere tempo: soprattutto educando in natura, la facilitazione di movimenti svincolati dalle logiche delle produttività scolastica e del prevalere dell'intelligenza cognitiva permette in realtà ai bambini di “guadagnare tempo”⁷⁷.

Il tempo lento è un tempo dell'ascoltarsi e ascoltare sé stessi, in modo particolare il proprio corpo. È un tempo intimo, dove poter ricordare, organizzare pensieri e fare libere associazioni di idee e riflessioni, è un tempo in contatto con il proprio mondo interiore.

⁷³ MEI S., (Eds). (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 193.

⁷⁴ Ivi, p. 98.

⁷⁵ CARPI. L (2018), *Educare in natura*, Trento, Edizioni Erickson, p. 40.

⁷⁶ Ivi, p. 188.

⁷⁷ Ivi, p. 38.

Un tempo educativo lento permette la maturazione del senso di positività che ancora più degli apprendimenti specifici, accompagnerà la persona per tutta la vita⁷⁸.

Le analisi e le ricerche sociali hanno osservato come, per molti bambini in età scolare e prescolare, le esperienze all'aperto, - tra cui il gioco libero praticato fuori -, siano l'occasione di conoscere il mondo tramite esperienze dirette, rilevando però quanto queste opportunità di stare fuori siano ancora molto limitate. Infatti, nella società odierna, molti bambini vivono come all'interno di una campana di vetro, dove, in nome della sicurezza, è precluso loro di stare fuori.

La possibilità di stare fuori ha un impatto potente e positivo sulla crescita e sullo sviluppo dei bambini. Stare in natura è pura esperienza sensoriale: il senso di stupore e di meraviglia che i bambini possono provare non è riproducibile in nessun ambiente progettato dall'adulto. Pertanto, tramite le esperienze didattiche all'aperto, i bambini possono arricchire la loro creatività artistica e linguistica, la capacità di osservazione e le abilità logico matematiche. Poter vivere esperienze attraverso l'utilizzo di tutto il corpo è una scoperta perché mette al centro la propria libertà⁷⁹.

L'ambiente esterno è sensorialità, è ascoltare, guardare, poter garantire uno spazio silenzioso, è la possibilità di soffermarsi nei dettagli e provare emozioni. Tutto ciò alimenta nei bambini la curiosità che non è invasa da sollecitazioni e richieste pretese.

Lo spazio esterno diviene un ambiente educativo in cui si sperimenta e il "fare" diventa anche un punto di forza del vivere insieme. Il contatto diretto con la natura è capace di stimolare la creatività dei bambini, la presa di coscienza del mondo che abitano, i rapporti che in esso possono instaurare⁸⁰.

Dentro ad una prospettiva ecologica, insegnare e educare assumono il significato di stare insieme con qualità, curando il modo in cui ci mettiamo in relazione, prima ancora dei contenuti e delle strategie didattiche; è promuovere in noi la capacità di entrare in relazione all'interno di un contesto che va a rimodularsi continuamente. Volgendo lo sguardo e l'ascolto verso noi stessi, iniziamo un cammino di esplorazione,

⁷⁸ Ivi, pp. 39-40.

⁷⁹ GUERRA, M, C. OTELLA (2016), *Il diritto di stare fuori*, Bambini, 11, pp. 44-47.

⁸⁰ ROBERTSON, J. (2018), *Sporchiamoci le mani*, Trento, edizioni Erickson, p. 179.

crescita, trasformazione, con amorevolezza e apertura. Il mondo con cui ci rapportiamo e in cui ci muoviamo, cambia⁸¹.

Fare scuola all'aperto risulta solitamente più piacevole, in quanto lo spazio esterno concede una maggiore libertà; fuori ci si può spostare in maniera più libera e svincolata, in quanto l'interagire varia a seconda delle persone, degli oggetti e degli ambienti. Tali situazioni stimolano i bambini e facilitano la relazione sociale sia tra gli alunni sia tra alunni e insegnante.

L' apprendimento all'aperto, cioè in un luogo autentico di scambio, è rappresentato da una dinamica triangolare in cui ai vertici troviamo il bambino, l'adulto che lo accompagna e il sapere che viene trasmesso⁸². All'aperto, la relazione con la figura adulta cambia in quanto la richiesta d'aiuto e di intervento dell'insegnante diminuisce. L'insegnante è chiamato in causa con minore assiduità rispetto alla quantità di volte in cui avviene in un ambiente interno, in quanto l'ambiente esterno infonde spensieratezza e contemporaneamente sicurezza⁸³.

Abbracciare la pedagogia dell'educazione all'aperto è un continuo mettersi in discussione, è un confronto tra l'entusiasmo delle nuove scoperte e la riflessione sui radicamenti socioculturali presenti negli ambienti educativi in cui si opera. Lo spazio esterno viene considerato come continuazione e integrazione di quello interno. I luoghi vengono considerati ambienti d'apprendimento che accompagnano i bambini all'interno di esperienze ricche ed innovative.⁸⁴

Il fuori, da una parte ci permette di oltrepassare sempre il confine dell'altro, ci permette di confinare una conoscenza, fino alla prossima scoperta⁸⁵.

⁸¹ SCHENETTI. M, *Didattica all'aperto metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 25.

⁸² Ivi, p. 47.

⁸³ MEI. S, (Eds), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, Edizioni junior, p. 72.

⁸⁴ Ivi, p. 125.

⁸⁵ Ivi, p. 143.

2.2 Esplorare

Il contesto del fuori diventa un alleato per poter rispondere a tre bisogni chiave che i soggetti hanno: il bisogno di differenziazione/appartenenza, il bisogno di riconoscimento/adequatezza e il bisogno di esplorazione/autonomia⁸⁶.

L'esplorare mette in discussione i comportamenti e gli esiti considerati come ovvi, attraverso domande inattese, che permettono di rivedere le proprie posizioni e le risposte automatiche: sperimentazione e domanda procedono in modo parallelo e intrecciato, all'interno di un dialogo tra la capacità di meraviglia e competenza critica che continua in modo congiunto⁸⁷. Esplorare ha a che fare con il rapporto tra l'uomo e i contesti che abita, attraverso il suo essere "nel" e "del" mondo.

L'esplorazione può essere considerata in continuità con la tensione tipicamente umana a "fare esperienza con il mondo", come l'orientamento ad attraversare e interpretare le molteplici stratificazioni di dati di una determinata realtà. L'esplorazione garantisce l'acquisizione di informazioni articolate, ma anche una comprensione più profonda di quanto indagato e delle connessioni possibili⁸⁸.

L'esplorazione è il momento dilatato delle molte domande possibili e impossibili dell'approfondimento orizzontale e verticale intorno al proprio oggetto di studio, delle registrazioni di ogni osservazione, anche apparentemente irrilevante⁸⁹.

Esplorare è un'esperienza che accumuna vari ambiti, quello della vita e della ricerca, un insieme di avventure ed esitazione. L'atto di esplorare coinvolge in maniera

⁸⁶ MEI, S. (Eds), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, Edizioni junior, p. 156.

⁸⁷ GUERRA, M (2022), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, p. 51.

⁸⁸ Ivi, p. 40.

⁸⁹ Ivi, p. 41.

intrinseca la vita. Non è un caso che il concetto di esplorazione sia presente all'interno di numerosi ambiti e campi del sapere, seppur declinato in maniera differente⁹⁰.

Esplorare è una questione di sguardo: pone una cornice dentro cui dare avvio a una ricerca, lasciando aperte altre porte, contaminazioni, deviazioni lungo il percorso immaginato. Uno sguardo complesso riconosce gli strati infiniti del mondo; uno sguardo che interroga senza sosta, ma che nello stesso tempo sa fermarsi e andare fino in fondo. Uno sguardo leggero e denso che non mira a sapere o dimostrare, ma pretende di conoscere oltre, consapevole di ciò che può rivelare ogni incontro.

Esplorare spinge il bambino ad andare incontro al mondo, alle cose, alle persone, con apertura e disponibilità. Uno sguardo può considerarsi esplorativo quando è da costruire, da allenare, da praticare con passione e serietà: lo sguardo chiede di guardare/affacciarsi alle cose, ai pensieri, alle ipotesi con flessibilità e con una capacità di adattamento che conduce a tenere traccia delle domande che muovono la ricerca e che devono essere documentate durante il percorso⁹¹.

Un bambino che esplora può essere accostato alla figura del ricercatore impegnato a porsi delle domande: osserva, segue alcune piste di ricerca e ne lascia indietro altre. L'individuo guidato dal desiderio di scoprire, conoscere, approfondire, rivolge al mondo uno sguardo attento, curioso e aperto. Per il bambino, l'esplorazione è un movimento costante, è un modo di porsi di fronte alla vita e di avvicinarsi al mondo. Un bambino esploratore si fa prossimo agli elementi che incontra attraverso tutti i sensi: toccandoli, annusandoli, ascoltandoli, raccogliendoli, spostandoli, avvicinandoli e allontanandoli, partecipa all'esplorazione con tutto sé stesso.

Tramite l'esplorazione, il bambino incontra il mondo e insieme conosce sé stesso: il contatto con ciò che è altro diventa l'occasione per trovare nuovi linguaggi per potersi esprimere, raccontarsi, manifestare desideri, bisogni ed interessi⁹².

L'esploratore non è colui che raggiunge un luogo per farlo suo ma è colui che è animato dalla tensione di procedere verso terre sconosciute dal punto di vista del viaggiatore, per allargare i confini propri e di ciò che rappresenta⁹³.

⁹⁰ Ivi, p. 39.

⁹¹ GUERRA. M, MORSENCIO. V, (2020), *Bambini e adulti esploratori*, *Bambini*, 6, pp. 28-29.

⁹² Ivi, p. 27.

⁹³ GUERRA. M, (2022), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, p. 39.

Essere esploratori, allora, significa da un lato affinare l'attitudine necessaria per prendere parte ad azioni che ambiscano a essere esperienze, dall'altro coltivare l'intenzionalità che muove ogni esperienza propriamente educativa, in entrambi i casi mettendosi nella posizione fruttuosa di chi ascolta, accarezza, soppesa, interroga, per fare ipotesi, esplicitarle, metterle alla prova, accettando le incertezze di un simile procedere e d'altro canto impegnandosi a poggiarlo su scelte che, nel divenire dell'atto educativo, si propongono sempre e comunque di riconoscerci un senso⁹⁴.

Ogni esperienza processuale richiede che i passaggi siano fermati attraverso le immagini, le parole, i segni e che i momenti che si succedono prendano forma visibile affinché possano essere rielaborati, anche successivamente, e divenire conoscenza.

Senza tracce, i sentieri si confondono e mutano la possibilità di conoscenza in azioni dimenticabili: per tornare sulle esperienze e modificarle in apprendimenti bisogna che l'accadere sia visibile sia da chi l'ha vissuto sia da chi l'ha osservato, in maniera che diventi memoria comune, condivisibile e interrogabile.

Sicuramente questo approccio mette in discussione la figura dell'adulto, la dimensione del tempo, che diventa più lento, sospeso, calmo, profondo: un tempo che non ha bisogno di correre, che si distende e lascia alle cose l'opportunità di dichiararsi; un tempo che accelera, a volte curioso di conoscere di più, un tempo che è capace di fermarsi e riconoscere il valore della sosta, rivelatrice di letture e saperi profondi. Un adulto esploratore riconosce l'importanza e il significato di questo tempo sospeso, che segue il ritmo della scoperta e della ricerca in corso, che difende le pause e concede di tornare sulle cose⁹⁵.

Essere in contatto con la natura, frequentarla con regolarità e costanza permette al bambino di trovare i tempi e gli spazi per poter esplorare regioni sconosciute del proprio Sé, per sostare nei propri pensieri e in essi scoprire ciò che gli trasmette serenità e piacere⁹⁶.

Il bambino attraverso l'esperienza diretta all'interno dell'ambiente naturale rafforza le competenze trasversali: l'ascolto, il rispetto delle regole del gioco, il tempo

⁹⁴ Ivi, p. 116.

⁹⁵ GUERRA. M, MORSENCIO. V. (2020), *Bambini e adulti esploratori*, *Bambini*, 6, p. 29

⁹⁶ MEL. S, (Eds.), (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 160.

dell'attesa, l'autonomia e la consapevolezza degli spazi. Andare fuori con qualsiasi condizione meteorologica è un'esperienza che stimola molto i bambini, per esempio impone loro di scegliere l'equipaggiamento adatto rendendoli autonomi.

La possibilità di sporcarsi produce in loro un effetto elettrizzante, soprattutto nei bambini che presentano un atteggiamento più timido e chiuso, i quali in questo modo hanno la possibilità di mettersi alla prova con facilità in un contesto a stretto contatto con la natura⁹⁷.

Immergersi nella natura permette di lasciare tracce di sé in maniera occasionale e poi sempre più intenzionale; permette di scoprire materiali, esplorarli, trasformarli e a poterli assemblare in modo diverso. Un'altra esperienza significativa è la possibilità di sentire il suono del silenzio in un angolo appartato e assaporarlo o scoprire un gesto che ricorda un altrove o altre esperienze vissute o immaginate⁹⁸.

Il silenzio è l'atteggiamento migliore per attraversare un luogo ed uscirne rinnovati, attratti da sensazioni che danno piacere ai nostri sensi. Le esperienze di gioco spontaneo all'interno di contesti naturali includono situazioni ricche di silenzi attivi⁹⁹.

Nel silenzio in natura si fa esperienza attraverso tutti i sensi e la possibilità di conoscere e conoscersi aumenta la capacità di essere nel e con il mondo. Sperimentare l'immersione in natura nel silenzio può essere un buon strumento per poter leggere la complessità di cui facciamo parte¹⁰⁰.

Attraverso le esperienze didattiche all'aperto i bambini arricchiscono la creatività artistica e linguistica, la capacità osservativa e le abilità logico matematiche.

L'esperienza consente un apprendimento che coinvolge tutta la persona, dove pensiero, azione ed emozioni interagiscono e crescono come un tutt'uno. Inoltre, l'esperienza richiede iniziativa, nel momento in cui ci coinvolge, ci emoziona e appassiona¹⁰¹.

L'esplorazione viene guidata dalla curiosità e il tempo acquisisce un altro volto; lo spazio e il tempo si trasformano in "bussole interne" che permettono di separarsi senza perdersi, di giocare da soli senza

⁹⁷ Ivi, p. 71.

⁹⁸ Ivi, pp. 79-80.

⁹⁹ GUERRA. M (Ed), (2018), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, Franco Angeli, p. 141.

¹⁰⁰ Ivi, p. 143.

¹⁰¹ SCHENETTI. M (2022), *Didattica all'aperto metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 31.

la presenza di qualcuno. All'esterno, la fretta non c'è perché il ritmo lento permette di cogliere quel particolare, comprendere quel suono, rumore, respiro o silenzio¹⁰².

Includere l'educazione all'aperto, come parte integrante della vita, può permettere alla scuola di vincere la scommessa di educare prima d'insegnare, riconoscendo e valorizzando i talenti e le intelligenze di ognuno¹⁰³.

All'interno del pensiero di Dewey (1859-1952) filosofo e pedagogista statunitense del '900 viene presentata l'idea di scuola attiva, la quale concepisce la formazione all'interno di uno spazio-tempo dilatato e naturale proteso a garantire una lettura attenta delle inclinazioni, dei differenti bisogni e delle diverse intelligenze degli allievi. Dewey fonda e dirige una scuola all'interno dell'Università di Chicago, la quale diventerà la premessa pratica alla sua riflessione pedagogica. Per Dewey, teoria e pratica sono strettamente collegate, la elaborazione teorica ha un senso solo se ha un riscontro nei risultati pratici. Dewey guardava l'esperienza attraverso una prospettiva evolutiva: l'esperienza è la realtà considerata nel suo dinamismo, e al tempo stesso, la sperimentazione di questa realtà. Esperienza in una prima accezione è un qualcosa di semplice che include tutto ciò che indichiamo attraverso i termini di oggettività e soggettività. In una seconda accezione, l'esperienza è intesa come la possibilità che l'uomo ha di relazionarsi con la natura e l'ambiente che lo circonda, concorrendo a trasformarlo e venendo a sua volta, egli stesso trasformato¹⁰⁴.

Lo slogan dell'outdoor education *l'educazione si-Cura all'aperto* rilancia l'idea di una scuola aperta. Ogni spazio outdoor è considerato come uno spazio d'apprendimento che favorisce la sperimentazione e la libertà di movimento dei bambini, i quali sono stimolati a sviluppare al meglio le capacità, le motivazioni e le relazioni mediante una didattica attiva che non è una semplice trasposizione esterna delle attività che si svolgono all'interno¹⁰⁵.

Un'altra figura che si è interessata al concetto di esperienza è stato: Kurt Hahn (1886- 1974), il quale viene riconosciuto come una delle figure più prominenti del XX

¹⁰² MEL. S, (Eds) (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 86.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ CHIOSSO. G, (2012), *Novecento pedagogico*, Brescia, La scuola, pp. 61-62.

¹⁰⁵ CHISTOLINI. S, (Ed), (2022), *Il nodo per una pedagogia della persona*, Cosenza, Falco Editore, p. 204.

secolo all'interno dell'educazione internazionale. Kurth Hahn, nasce da genitori ebrei, studierà in un primo momento in Germania e successivamente ad Oxford, prima di ritornare in Germania a causa dello scoppio della Prima Guerra Mondiale. Il suo primo interesse per l'educazione come una forza per il bene viene rafforzato dall'immagine di distruzione data dalla guerra. Con il sostegno dell'ultimo Cancelliere imperiale della Germania, il Principe Max von Baden, Hahn fonda nel 1920, la Salem School in Germania, fondata sul rispetto per l'individuo, la responsabilità verso la comunità e la consapevolezza dell'importanza del processo democratico. Nel 1933 Hahn viene esiliato nel Regno Unito, dopo aver dichiarato di essere contrario al Nazismo e fonda Gordonstoun School in Scozia, la quale si basava sui quattro pilastri dell'internazionalismo, della sfida, della responsabilità e del servizio.

Hahn sostiene che l'educazione è una forza per unire popoli, nazioni e culture per la pace e per un futuro sostenibile, per poter cambiare il mondo¹⁰⁶.

Kurth Hahn è considerato il precursore della pedagogia esperienziale, sosteneva che l'apprendimento poteva essere considerato significativo solo in virtù di quei comportamenti che Johann Heinrich Pestalozzi aveva inteso come capaci di coinvolgere testa, cuore e mano. Secondo la filosofia di Hahn, l'apprendimento può essere spiegato attraverso due connotazioni dell'esperienza, rese dai termini tedeschi *Erleben e Erfahrung*. Il primo termine indica l'esperienza nel momento in cui si vive, il vissuto legato al momento presente del fare e dell'esserci; il secondo termine descrive l'esperienza vissuta che, inserita all'interno del bagaglio personale di una persona, diventa operativa, determinando gli atteggiamenti e i comportamenti dell'individuo.¹⁰⁷

Andare fuori, quindi, va inteso non solo nel senso di vivere esperienze all'aperto, ma anche di uscire dalle proprie zone di comfort, ovvero di sviare in modo consapevole dai propri schemi di pensiero e comportamento, dai limiti dei punti di vista associati e considerati imprescindibili, sia da un punto di vista educativo e pedagogico sia da un punto di vista umano.

¹⁰⁶ <https://www.it.uwc.org/hiddenarea/uwc-key-figures/kurt-hahn> (Ultima consultazione 01/09/2023).

¹⁰⁷ BERTOLINO. F (Ed). (2022), *Salvare Robinson la dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, edizioni junior, p. 147.

Vi è invece la certezza che l'ambiente naturale o selvatico sia pericoloso. La percezione di un pericolo all'interno di un ambiente dipende dalla conoscenza o dall'esperienza specifica che abbiamo. Sono presenti ambienti o situazioni che possono essere potenzialmente pericolosi, ma che poi riteniamo sicuri solamente perché ci sono familiari. Non vivere l'ambiente significa non conoscere i limiti, le caratteristiche, le possibilità e i conflitti. La zona di comfort nasconde un inganno: non lasciarla mai porta a non conoscere mai nulla di nuovo, non avere la possibilità di allontanarsi dal proprio *status quo*, non generare nuovi movimenti interiori o nuovi equilibri.

Per apprendere qualcosa di nuovo e lasciarci trasformare da quello che impariamo dobbiamo entrare all'interno di una zona d'apprendimento: essere a contatto con condizioni ignote, quindi rischiose, in cui possiamo utilizzare le capacità e le conoscenze che possediamo per esplorare, conoscere ed assimilare¹⁰⁸.

Oggi, i bambini molto spesso non hanno avuto sufficienti opportunità per sviluppare la capacità di calcolo del rischio, ma è solo sperimentando questi piccoli periodi di cadute e la propria capacità di rialzarsi che si possono conoscere, evitandoli, i reali rischi.

Il rischio può essere educativo, quando è previsto da una programmazione che tiene conto di prove che si pongono come obiettivo la crescita della persona. Invece, la paura del rischio da parte della figura adulta ha a che fare con la paura del movimento e dell'autonomia dei bambini¹⁰⁹.

È fondamentale dare fiducia ai bambini, per permettere loro di compiere azioni difficili quando li si vede pronti alla sfida; dare loro compiti non banali, lasciarli sbagliare prima di intervenire e correre in aiuto. Nella cultura occidentale, frequentemente, i bambini sono serviti al punto da ricevere indietro un'immagine negativa di sé come persone incapaci. Educare al rischio e all'autonomia porta con sé l'immagine di un bambino con un ruolo più attivo nell'ambito dell'apprendimento, originando in questo modo anche il concetto pedagogico di responsabilità¹¹⁰.

Il rischio interpella la responsabilità e con essa la libertà di colui che decide. La responsabilità si presenta come la conseguenza di un'azione libera, non si può ritenere

¹⁰⁸ Ivi, p. 150.

¹⁰⁹ CARPI. L (2018), *Educare in natura*, Trento, Edizioni Erickson, p. 32.

¹¹⁰ Ivi, p. 34.

qualcuno responsabile della propria azione, se questa non fosse libera. Esiste una relazione tra libertà e responsabilità, la quale si può associare alla relazione di causa ed effetto. La valutazione del rischio associato ad un pericolo varia da persona a persona, cambiando nel tempo e dello spazio grazie alle conoscenze che si acquisiscono in maniera progressiva. La libertà dell'individuo dipende dal rischio individuato e che deve essere affrontato. Non sempre si riesce a mettere d'accordo le aspettative soggettive con quelle oggettive dei singoli casi. L'opportunità di armonizzare queste due componenti si ha attraverso l'esercizio della responsabilità, che rappresenta un ponte fra la libertà individuale ed il rischio da affrontare. La responsabilità diventa la risposta ad una situazione che presenta una sua pericolosità¹¹¹.

L'etica del rischio è stata formulata come etica della responsabilità, etica della precauzione, etica della prudenza, etica del prendersi cura, etica del dubbio, etica della speranza, alla luce dell'assunto antropologico di tipo personalistica. Primo elemento costitutivo dell'etica del rischio è inserito all'interno dell'etica della responsabilità. Per comprendere il rapporto rischio- responsabilità dobbiamo rifarci alla nozione di causalità. Ogni individuo ha il potere di disporre delle proprie forze naturali, acquisite, fisiche, intellettuali e morali. Egli ha una funzione all'interno della società, dispone di una forza che nasce dall'aggregazione sociale, ognuno in modo diverso è inserito nella società. Ogni individuo può ricoprire il ruolo di causa e produrre effetti in questa duplice veste: individuale e sociale¹¹².

All'aperto le cose riescono a mostrare e rinnovare la loro potenza vitale: i materiali naturali parlano del luogo, della storia del mondo, del tempo che scorre, del clima che cambia, della luce che varia, della relazione tra ogni cosa, della vita che si srotola, ma anche i materiali artificiali, fatti dall'uomo, possono raccontare dove sono stati realizzati, con quale materia, attraverso quali processi, con quali obiettivi¹¹³. Più sarà possibile approfondire l'esplorazione, più essa potrà essere coinvolgente.

Esplorare e farlo all'aperto, in natura, è fare esperienza di sé come essere umano nella propria interezza, nella propria profondità e nella propria complessità, ma anche di sé in relazione, *con il e parte del mondo*.

¹¹¹ SAPUPPO. A, (2016), *Azzardo. L'etica del rischio tra paura e ragione*, Ariccia (RM), Aracne, pp. 290-291.

¹¹² Ivi, pp. 347- 348.

¹¹³ GUERRA. M., (2022), *Le più piccole cose l'esplorazione come esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, p. 122.

È un cambiamento individuale e insieme culturale, che non può fondarsi solo sull'idea di "cura" del bene comune¹¹⁴.

2.3 Nuovi ambienti di apprendimento

La natura possiede un insieme di qualità e di caratteristiche che creano ambienti e luoghi gradevoli; favorire piste di ricerca diventa semplice e immediato. Il *fuori* è espansivo, inclusivo, democratico, aperto, vario, inconsueto, nuovo e stimolante¹¹⁵.

Lo spazio esterno rappresenta l'ambiente di cui diffidiamo per molti giorni all'anno, fino ad arrivare a pensare, in un momento di grande onestà intellettuale, che oltre al fascino e al romanticismo poco altro c'è e che in fondo in fondo lo stare all'aperto può rappresentare una perdita di tempo, una situazione in cui mentre siamo fuori rischiamo di pensare a ciò che avremmo potuto fare all'interno, un tempo di transizione, un tempo che sta in mezzo al prima e al dopo ovvero tra due tempi dedicati all'insegnamento e all'apprendimento.

Le ragioni culturali e pedagogiche che sostanziano il nostro fare educativo si costruiscono giorno dopo giorno e vanno cercate con costanza. Il tempo e le energie che di solito impieghiamo nella progettazione e nella definizione dei percorsi conoscitivi che realizziamo all'interno dovrebbero essere le stesse anche per le situazioni esterne. Gli spazi interni ed esterni hanno la stessa valenza e peso in termini di valore, potere trasmissivo, conoscitivo e relazionale. Ogni luogo, interno o esterno, è buono per i bambini per poter fare esperienze e vivere situazioni ricche di significato e di gioco¹¹⁶.

Il fuori è ancora considerato come un'appendice. È un'appendice, in quanto è considerato come non strettamente necessario. È una parte aggiunta, accessoria ad un'altra, rappresenta il prolungamento di un corpo, di una struttura, la parte finale o sporgente, per lo più di dimensioni minori e spesso con una propria configurazione. L'idea che lo spazio esterno sia qualche cosa di altro, un qualcosa di superfluo è molto presente; difficilmente viene fatta una passeggiata conoscitiva sia degli elementi naturali

¹¹⁴ Ivi, p. 123.

¹¹⁵ MALAVASI. L (2018), *Fuori mi annoio*, Trento, Zeroseiup, p. 67.

¹¹⁶ Ivi, pp. 24-25.

che antropici utilizzando la dimensione esplorativa e ludica. Fino a quando lo spazio esterno sarà inteso solo come un'appendice non avremo mai abbastanza tempo per sostare in un luogo accessorio perché il sapere, quello serio che ancora troppo spesso viene visto come qualcosa che si trasmette e non che si costruisce assieme, non lascia scampo a cose futili.

La scuola è diventata una cosa “talmente seria” da aprirsi al rischio di allontanare piuttosto che appassionare. La scuola dovrebbe preoccuparsi di essere contemporanea, ovvero di riuscire a stare al passo dei tempi e dell'infanzia di questo tempo. Stare al passo, non chiudersi in una situazione di autoreferenzialità che rischia di proporsi e riproporsi in una sorta di monologo, ma nutrirsi di nuovi stimoli, di curiosità che fanno sì che il mondo rimanga in modo costante l'oggetto da studiare e conoscere; ascoltare con interesse i bambini e considerarli partner e alleati dell'azione educativa¹¹⁷.

Nella scoperta del mondo, dovremmo essere complici; pensando che il mondo sia un luogo grande e sconosciuto, divertente e interessante da gustare. Il mondo non finisce all'interno di una sezione o di un'aula. Ognuno di noi possiede una porzione di mondo a partire dal fatto che tra dentro e fuori, restando nel nostro pezzo di mondo, ci si può allenare ad accogliere l'inconsueto e il mai scontato e che può essere uno spazio propizio¹¹⁸.

Le esperienze che viviamo all'interno di ogni momento della giornata e in ogni luogo si connettono tra di loro, fanno giri strani, cambiano forma e si ripresentano col passare del tempo, con un aspetto differente, mettendo in gioco le competenze, le abilità, le conoscenze costruite e sedimentate giorno dopo giorno. Il percorso di conoscenza è un qualcosa di molto lontano dall'essere lineare e consequenziale, assomiglia piuttosto ad un gomitolo di lana, in cui il filo che lo tiene insieme, è solo uno.

Come già accennato, le qualità e le caratteristiche di ambienti e luoghi gradevoli, promuovono piste di ricerca semplici e motivanti nella scoperta del mondo: in questo, dovremmo essere tutti complici.

Siamo preparati e allenati ai cambiamenti, ma faticiamo a considerare i luoghi della nostra quotidianità come zone in cui poter sperimentare la dimensione del provvisorio, del temporaneo, del transitorio. Dobbiamo saper godere delle situazioni che

¹¹⁷ Ivi, pp. 36-37.

¹¹⁸ Ivi, p. 65.

non sono definite, in cui la dimensione provvisoria diventa un elemento che alimenta la ricerca, che mantiene l'apertura verso ciò che diverrà e che si trasformerà, verso l'idea che le situazioni non sono immutate e immutabili. Un luogo provvisorio diventa utile quando accoglie un'esperienza di gioco che può trasformarsi, ridursi, cambiare, scomparire per dare luogo ad altri luoghi¹¹⁹.

Dalla nostra concezione di ambiente esterno, discende il nostro modo di intendere e stare in natura¹²⁰.

D'altro canto, la cultura educativa prevalente è apprensiva, iper tutelante e poco propensa al rischio. Il rischio, anziché essere un'opportunità diventa un pericolo: un pericolo che non conosciamo, che non sappiamo valutare ed affrontare¹²¹. All'interno della nostra società, l'uomo è ossessionato dalla sicurezza, considerata come garanzia, al fine di coprire tutti i rischi possibili attraverso agenzie assicurative, che preservano l'individuo nelle sue attività. È una forma di controllo sociale, ovunque è in gioco una convertibilità del rischio in profitto assicurativo. Il rischio assume un valore differente a seconda delle circostanze e dell'intenzione che supportano l'azione, altrimenti risulta essere un dato statico posto all'interno di un ambito decisionale. All'interno dell'intenzione di assaporare il gusto spregiudicato della vita, nella certezza che si viva una volta sola per cui tutto è permesso, la sicurezza non ha significato, non si vogliono avere altre garanzie che facciano raggiungere lo scopo che si vuole raggiungere e il rapporto rischio/sicurezza diviene alto¹²².

La percezione del rischio è un aspetto profondamente soggettivo, ma nello stesso tempo è anche un fenomeno culturale: si nutre del sentire comune, di una sorta di humus che in un dato luogo e periodo permea una società¹²³.

Il giardino, il cortile, lo spazio all'aperto considerato come un'occasione di scoperta e conoscenza, diventa luogo di stimolo continuo e quotidiano, un vero e proprio ambiente di apprendimento¹²⁴. Guardando il giardino sotto una chiave educativa, il fuori, non viene più trascurato, ma riabilitato alla sua funzione di campo

¹¹⁹ Ivi, p. 69.

¹²⁰ Ivi, p. 17.

¹²¹ MALAVASI. S. (Eds.), (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, 2020, p. 35.

¹²² SAPUPPO. A. (2016), *Azzardo, l'etica del rischio tra paura e ragione*, Ariccia (RM), Aracne, p. 276-277.

¹²³ SCHENETTI M., (2022) *Didattica all'aperto metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 174.

¹²⁴ MALAVASI. S. (Eds.), (2020), *Dal rischio all'opportunità*, Parma, edizioni junior, 2020, p. 35.

d'apprendimento, diventa un'esperienza educativa nella sua interezza, può acquisire il valore di un'aula verde a tutti gli effetti, con la ricchezza e le opportunità di crescita che possiede¹²⁵.

In giardino occorre pensare fin da subito che gli spazi sostengono le capacità di auto-organizzarsi: per esempio è utile creare piccoli boschetti, curare i rami più bassi delle piante. Tutti i luoghi dei giardini possono essere considerati giocabili e reinventabili seguendo il gioco dei bambini e diventano interessanti per poter scoprire, esplorare e imparare. Disporre di molti e vari materiali liberi e naturali permette di fare esperienze ricche e indeterminate¹²⁶.

I bambini hanno bisogno di avventura, e per ottenere la loro sicurezza c'è solo un modo: non proteggerli troppo, ma dare loro la libertà e l'opportunità di correre dei rischi. I bambini impareranno, e saranno capaci di gestire i rischi grazie alle esperienze-non certo evitandole¹²⁷.

I giardini dei servizi educativi non dovrebbero invitare a giochi motori ripetitivi, ma dovrebbero puntare ad un'espressione motoria controllata, con possibilità di gioco via via più complesse che nascono dalla spontaneità che il bambino può far emergere all'interno di questo contesto. Il gioco diventa sicuro quando non è forzato dall'adulto ma è libero. La funzione ontogenetica del gioco è che i bambini possano avere l'opportunità di imparare abilità che sono importanti per l'età adulta: le attività di gioco libero, sono all'interno di una prospettiva evolutiva, assumendo così un'importante funzione¹²⁸.

La possibilità di potersi esprimersi diventa un'esperienza profonda che non dev'essere relegata a proposte laboratoriali, ma che deve abitare la quotidianità dei giochi esplorativi di bambini e bambine. Giocando all'aperto, i bambini creano situazioni in cui immergersi, in cui convivono il *qui* e l'*altrove*. L'esplorazione viene accostata al gioco libero dei bambini in natura o, in altri termini, al gioco non strutturale, per il quale

¹²⁵ BERTOLINO, F., GUERRA, M., (Eds), (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma, edizioni Junior, p. 132.

¹²⁶ Ivi, p. 169.

¹²⁷ SCHENETTI M., (2022), *Didattica all'aperto metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 173.

¹²⁸ BERTOLINO, F., GUERRA, M., (Eds), (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma, edizioni Junior, pp. 134-135.

viene utilizzato il termine di “gioco curioso”, intendendo con ciò un approccio globale ed esistenziale per capire interconnessione tra i bambini che giocano nella natura e la loro crescita: i bambini sono considerati come esploratori attivi e agenti giocosi mentre personificano e creano conoscenza, abilità e comprensione di sé stessi e dei loro modi di vita¹²⁹.

Il *dentro* e il *fuori* possono essere appannaggio degli adulti, alle volte lo sconfinare e il poter attraversare soglie rappresentano una concretizzazione dei rapporti di potere adulto-bambino. L’invito è quello di considerare il *fuori*, lo spazio naturale come una dimensione di vita, in cui ognuno di noi, indipendentemente dall’età anagrafica, non può fare a meno¹³⁰.

Ci attende una sfida culturale: cambiare l’idea che la scuola seria sia solo quella delle competenze, quella in cui si imparano cose importanti per poter diventare “vincenti” da grandi, sia quella che si fa all’interno delle sezioni e delle aule, nei *luoghi dentro mentre* tutto ciò che si svolge all’esterno è considerato come distrazione, decompressione, divertimento e svago. Da anni è presente l’idea che il gioco rappresenta una delle esperienze più colte per l’uomo e consolida l’idea che tutto ciò che ha a che fare con la dimensione ludica non sia seria, colta e di spessore. Veniamo condizionati dall’idea che apprendere sia un’esperienza difficile, che richiede sacrificio e che tutto ciò che riguarda il divertimento, la leggerezza e il gioco non sia vera conoscenza.

Imparare e imparare ad apprendere sono azioni impegnative che richiedono concertazione, attenzione, passione, perseveranza e amore per il sapere ma non necessariamente devono richiedere solamente sacrificio, fatica, rinuncia¹³¹.

Apprendere può essere anche sinonimo di avventura, brivido per ciò che ancora non si conosce, significa darsi tempo, concedersi di fare degli errori, sorridere dei propri errori e volersi bene.

Essere in cammino, non ritenersi mai arrivati, considerare l’imparare come una condizione esistenziale che ci accompagna per tutto il percorso della vita, con la quale saper convivere senza farsi bastare le conquiste e le nuove scoperte¹³².

¹²⁹ GUERRA.M, (2022), *Le più piccole cose l’esplorazione come esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, p. 48.

¹³⁰ MALAVASI L., (2018), *Fuori mi annoio*, Zeroseiup, p. 19.

¹³¹ Ivi, p. 22.

¹³² Ivi, p. 24.

Il lavoro della scuola è “aprire all’educazione”, all’interno di un continuo dialogo tra il mondo interno e mondo esterno perché le esperienze che i bambini fanno soprattutto nei primi anni di vita modellano il connettoma e in maniera particolare le funzioni associate alle emozioni¹³³.

Kalevi Koplea, professore di psicologia dell’università di Tampere, sostiene che l’ambiente esterno ha un ruolo positivo per il controllo delle opportunità sociali, psicologiche e fisiche dei bambini e delle bambine. Tramite la relazione con la natura, i bambini costruiscono delle importanti strutture mentali e motorio patrimonio personale inestimabile e necessario al proprio sviluppo¹³⁴.

Interagire con la natura significa mettersi in relazione con un contesto in continua trasformazione ed è fonte di continui stimoli per i sistemi di sviluppo umani.

La natura ha la capacità di essere un potente mediatore di relazioni: permette di far dialogare discipline diverse, coinvolgere chi fatica a essere inserito all’interno dei contesti strutturati e regolamentati¹³⁵.

Fuori i bambini sono diversi: chi di solito ha un comportamento timido e silenzioso all’interno delle mura scolastiche, all’esterno riesce a far emergere ed esprimere la propria dinamicità¹³⁶.

Avere l’opportunità di vivere esperienze con tutto il corpo vale in modo particolare per i bambini e le bambine portatori di bisogni educativi speciali, con disturbi specifici dell’apprendimento o diversamente abili, i quali molto spesso non hanno un’immagine positiva del proprio sé.

Non vi è dubbio che muoversi all’aria aperta permette il potenziamento delle capacità motorie, funzioni armonizzatrici di impulsi e razionalità, azione e riflessione. Lo spazio esterno diventa uno spazio educante: non solo un “facilitatore” ma un “co-conduttore” con l’insegnante¹³⁷.

Le attività all’aperto diventano così uno straordinario luogo di apprendimento, tema centrale del dibattito culturale attuale.

¹³³ ME. S. (Eds.), (2018), *Dal rischio all’opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 86.

¹³⁴ Ivi, p. 147.

¹³⁵ SCHENETTI M., (2022), *Didattica all’aperto metodologie e percorsi per insegnamento della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, pp. 178-179.

¹³⁶ MEI. S. (Eds.), (2018), *Dal rischio all’opportunità*, Parma, edizioni junior, p. 43.

¹³⁷ Ivi, p. 67.

Quale innovazione, quindi? Ricollocare il fuori al centro del dibattito diventa una necessità per tutti coloro che si occupano di educazione, di pedagogia, di psicologia, di salute, di stili di vita sostenibili e di cittadinanza consapevole. La natura come mediatore di relazioni è necessaria per prestare attenzione a contesti partecipati e accessibili a tutti, soprattutto per chi vive situazioni di fragilità o svantaggio. Non ci limitiamo a parlare dell'orto o del giardino come l'ambito ideale per poter attivare una serie di attività che presuppongono una dettagliata strutturazione del lavoro.

Tutti gli spazi all'aperto educano i bambini alla consapevolezza e al rispetto per la biodiversità in essi presente e per l'ambiente in cui vivono. Bambino e adulto, collaborando e prendendosi cura insieme del luogo in maniera diretta, possono passare dall' "io" al "noi". Per progettare spazi all'aperto, ma vorrei dire per progettare la città, la *civitas*, è necessario trovare un equilibrio tra gli elementi naturali e gli elementi antropici in modo da non perdere mai di vista il binomio natura-cultura nell'esperienza formativa delle nuove generazioni ma non solo, di ogni cittadino¹³⁸.

Se poniamo attenzione all'ambiente scolastico, i giardini delle scuole in qualità di ambienti di apprendimento ricchi, stimolanti ed efficaci dovrebbero essere luoghi in cui i bambini contemporaneamente possono fare, pensare, sentire ed essere. Per favorire ciò è necessario progettare giardini in cui l'ambiente naturale si presenti ricco e diversificato e in grado di essere vissuto sempre, cioè che si possa modificare e sviluppare con la fantasia e la creatività di chi lo abita¹³⁹.

Ripensare gli spazi urbani (come le aree verdi e i parchi in prossimità degli istituti scolastici) rappresenta una nuova necessità per poter sviluppare una didattica innovativa anche se si è consapevoli del rischio di essere poco praticabili a causa di problemi legati ad una mentalità corrente molto diffusa: scarsa accessibilità, sicurezza, manutenzione e carenza di attrezzature e servizi.

La realizzazione di uno spazio totalmente accessibile per una didattica all'aperto richiede, da parte di chi si assume responsabilità educative e politiche, l'abbraccio di un approccio progettuale interdisciplinare, che veda la collaborazione con pedagogisti, educatori, esperti di salute ed ecologia. Lo scopo comune sarà quello di rispondere ai bisogni e alle istanze degli utenti, in modo particolare a quelli delle generazioni future e

¹³⁸ SCHENETTI, M. (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 171.

¹³⁹ Ivi, p. 174.

soprattutto di attivare processi di progettazione partecipata. Percorsi possibili e buone pratiche si possono intravedere con i nuovi master in progettazione partecipata delle università.

L'architetto, in modo particolare, diventa il regista della trasformazione dello spazio, ricercando una soluzione finale che non sia il risultato di semplici indicazioni prescrittive, ma una risposta alle esigenze delle persone.

L'applicazione dei principi dell'educazione all'aperto permette di sperimentare un nuovo approccio al progetto secondo due direzioni: da una parte il ripensamento dello spazio naturale e urbano come ambiente didattico, capace di modificare e ampliare la percezione di materiali, elementi e risorse naturali; dall'altra, l'estensione dello spazio educativo oltre i confini della scuola dà al progettista la possibilità di instaurare nuove relazioni tra edificio (statico) e spazio aperto (dinamico)¹⁴⁰.

Laura Malavasi, pedagoga e formatrice dell'*outdoor education*, in una frase in riferimento alle potenzialità della natura, molto vicina alla modalità di azione della zona di sviluppo prossimale dice: *fuori non c'è nulla da rompere, è tutto da costruire*¹⁴¹.

¹⁴⁰ Ivi, p. 176.

¹⁴¹ Ivi, p. 155.

CAPITOLO 3

FUORI CITTÀ: LA CITTÀ COME LUOGO DI APPREDIMENTO

3.1 Bambini e città

La città viene spesso presentata come un luogo iper-urbanizzato dove civiltà e cultura si mostrano nella loro massima intensità: edifici e strade occupano la scena, gli odori e i rumori tecno-industriali dominano lo spazio¹⁴².

A partire soprattutto dagli anni Cinquanta, le forme e le funzioni della città hanno condizionato la vita dei suoi abitanti, cambiandola in modo profondo.

Urbanisti e architetti hanno realizzato città, quartieri, infrastrutture pensate per gli adulti, i lavoratori automuniti, aumentando il traffico motorizzato e privato. È stato ottimizzato e controllato ogni centimetro urbano per assicurare un aumento della produttività e del commercio della società capitalistica. Il percorso di scelte e trasformazioni urbane, i diritti dei bambini e dei ragazzi, un ambiente sano e una mobilità autonoma e sicura non sono stati presi in considerazione, tanto che le aree gioco e di movimento sono state chiuse e sono stati recintati gli spazi liberi adibiti per soddisfare i bisogni degli adulti¹⁴³.

In Italia, a partire dalla fine degli anni Ottanta, sono nate numerose iniziative con lo scopo di promuovere un miglioramento della qualità della vita, della salute e della sostenibilità urbana.

Alcune iniziative e programmi sono diventati dei punti di riferimento per lo sviluppo di modelli e di pratiche che hanno cercato di mettere insieme vari punti chiave: salute, sostenibilità, educazione, diritti e partecipazione dei bambini nel contesto urbano¹⁴⁴.

¹⁴² MANCINI. C, (2023), *Educazione esperienziale. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*, autopubblicazione per Casa Elementare, p. 21.

¹⁴³ MULATO. R, RIEGGER. S, (2013), *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*, Bari, edizioni La Meridiana, p. 12.

¹⁴⁴ Ivi, p. 19

Nel 2006, vengono sviluppate delle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo, relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, per poi arrivare alle *Indicazioni nazionali* del 2012; nel 2015 vengono pubblicate le *Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* per poi arrivare nel 2018 alle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* invitando a valorizzare l'autonomia e la responsabilità, prendendo le distanze dal modo trasmissivo e frammentario di educare e insegnare, avendo come obiettivo quello di sviluppare le competenze di "saper stare al mondo"¹⁴⁵.

Considerare un'educazione che si apre al mondo e che sceglie di aprire un dialogo significa impegnarsi a restituire il senso dell'educazione, recuperando la globalità della conoscenza nel suo farsi e darsi, nel suo far procedere in maniera ciclica e profonda il dialogo tra l'individuo e l'ambiente, nell'interrogare in maniera sapiente e reciproca.

Aprire le porte dei luoghi dell'educazione e della scuola non può e non deve essere considerato in maniera reattiva; si devono costruire valori etici e fondamenti epistemologici da contrapporre alle prassi imperfette e desuete di molte forme di educazione, ma in un senso propositivo e nutritivo, come un modo possibile di generare una rinnovata esperienza. Questo contributo intende invitare ad abitare i luoghi dell'educazione attraverso uno sguardo aperto verso il mondo e con interesse nei confronti di uno stile che consideriamo esplorativo e fertile sia per quei luoghi che hanno la responsabilità di educare, sia per chi li attraversa per poter crescere e apprendere¹⁴⁶.

In Italia, la legge 285/95 "*disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*" ha promosso l'attivazione di progetti a favore e con il coinvolgimento dell'infanzia per quanto riguarda le azioni educative e di sensibilizzazione sul tema dei diritti, della qualità della vita, della partecipazione e della sostenibilità urbana.

La città sostenibile dei bambini e delle bambine viene considerata come un luogo accessibile, sano, generativo di sensi di appartenenza e inclusione sociale, promotore di cittadinanza attiva, capace di garantire ai bambini e ai

¹⁴⁵ GUERRA. M, (2022), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano, FrancoAngeli, pp. 33-34.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

giovani spazi e tempi per una circolazione libera, per il gioco e per le opportunità culturali e di espressione che servono a favorire la loro autonomia e la loro crescita.

Una città educativa deve essere promotrice di accoglienza, essere uno spazio di relazione efficace ed un ambiente di apprendimento per tutti, a partire dai bambini e dai giovani.

I progetti e le proposte sviluppate all'interno di questo contesto hanno come obiettivo quello di sviluppare un ripensamento e un ri-orientamento delle politiche urbane, sociali, ambientali in ambito locale, con una grande attenzione alle forme di coinvolgimento degli abitanti¹⁴⁷.

Durante gli anni Ottanta, si delinea un modo diverso di concepire l'infanzia: il bambino è considerato come soggetto attivo e competente, qui e ora (vedi L. Malaguzzi o B. Munari). Il bambino esplora, gioca, desidera, costruisce una propria visione del mondo, è portatore di un punto di vista diverso da quello degli adulti. Da lì, si riparte per poter uscire dalla condizione d'invisibilità urbana dei bambini, per poter rendere la città un posto vivibile per tutti e praticare una cittadinanza attiva, che accolga e non discrimini, che guardi e riconosca ruoli ed esigenze di tutti, a partire da quelle dei bambini¹⁴⁸.

Considerare la scuola e la città come ambienti educativi capaci di sviluppare e promuovere le competenze sociali e la cittadinanza attiva è possibile attraverso numerose pratiche. Ad esempio, all'interno del contesto urbano, si può promuovere la mobilità pedonale e ciclabile dei bambini; questo porta a ripensare gli spazi del quartiere e della città per poterli rendere più vivibili¹⁴⁹.

La scuola che promuove una “mentalità ecologica” incide sui comportamenti e sugli stili di vita, a condizione che si lavori all'interno di una sinergia con le altre istituzioni che presentano competenze specifiche in ambito urbano, educativo, sociale, ambientale e della salute.

¹⁴⁷ MULATO, R., RIEGGER, S. (2013), *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*, Bari, Edizioni la meridiana, pp. 21-22.

¹⁴⁸ Ivi, p.18.

¹⁴⁹ Ivi, p.39.

Questa direzione viene confermata sia dagli studi delle neuroscienze sia dai modelli di didattica socio-costruttivista il cui focus principale è l'interazione sociale e la realizzazione attiva dei significati da parte dei bambini. All'interno della pratica didattica, diventa fondamentale fornire attenzione ai modi di organizzazione e dare forma all'ambiente di apprendimento che dovrebbe garantire ai bambini l'opportunità di indagare, pensare ed esprimere le proprie idee tramite una varietà di codici diversi, i "cento linguaggi", come vengono definiti da Reggio Children¹⁵⁰.

Reggio Children viene fondata nel 1994, dopo la morte del suo ideatore, Loris Malaguzzi, il quale sosteneva che ogni bambino e bambina deve poter sviluppare la propria forma di intelligenza attraverso laboratori o atelier predisposti a tale scopo¹⁵¹.

Reggio Children è un centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine. Nasce per valorizzare e rafforzare l'esperienza delle scuole e dei nidi comunali di Reggio Emilia ed è conosciuta in Italia e nel mondo come Reggio Approach¹⁵².

Il cittadino consapevole è colui che ha una postura, un modo di essere e di pensare legato al sapersi muovere nello spazio comune: prestare ascolto al mondo che ci circonda, essere vigili su quello che ci accade, interagire con gli altri con empatia, prestando fiducia. Per vivere la complessità delle nostre società occorre possedere competenze che permettano di sfuggire alla semplificazione e alla separazione degli elementi che la costituiscono¹⁵³.

Lo stile di ogni persona è il frutto dello scambio continuo di relazioni con l'ambiente circostante e della dinamica di interazione con la pluralità dei contesti di vita in cui il soggetto è presente¹⁵⁴. Lo sviluppo del concetto di spazio è stato tanto profondo e progressivo da liberarsi dal ruolo di sfondo dell'azione

¹⁵⁰ Ivi, pp 14-15.

¹⁵¹ KANIZSA. S, TRAMMA. S (Eds), (2017), *Introduzione al lavoro pedagogico*, Roma, Carrocci, p. 149.

¹⁵² <https://www.reggiochildren.it/> (ultima consultazione 31/08/2023).

¹⁵³ SCHENETTI. M (ED). (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Edizioni Erickson, p. 260.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

educativa, fino ad arrivare ad una interpretazione diversa che ha colto e discusso lo spazio come “soggetto educante”. Loris Malaguzzi definisce lo spazio come “terzo educatore”, mentre dall’incontro tra pedagogia e architettura emerge la definizione di “spazio relazionale”, riconoscendo così allo spazio il suo ruolo primario nel rendere possibili i processi di formazione¹⁵⁵.

La città educa attraverso le sue costruzioni, i suoi edifici e le sue strade, i suoi spazi; è il contesto che più di tutti raffigura oggi l’emblema di strategie urbanistiche sempre meno a misura di bambino. La problematicità dei contesti urbani si riversa in modo rilevante sulla qualità di vita delle nuove generazioni.

Ogni bambino e ogni bambina ha bisogno di entrare in contatto e in relazione con il proprio ambiente, di farne parte e sentirlo parte di sé. Oggi l’attenzione educativa del mondo adulto è protesa verso la sfida di protezione dei bambini da ogni forma di pericolo. La sorveglianza è la priorità all’interno di numerosi pensieri e azioni, anche degli ambienti educativi.

Un eccessivo controllo impedisce i normali processi di conquista dell’autonomia da parte dei bambini e delle bambine; l’imperativo della protezione rischia di tener lontano l’infanzia dal mondo, dagli spazi e dalle relazioni, dalle città e dalle strade.

Bisogna restituire ai bambini e alle bambine autentiche opportunità di percorrere in maniera libera gli spazi della città, di agire su di essi, di sognarli e di progettarli. Al tempo stesso, come educatori e pedagogisti, dobbiamo assumere una funzione critica nei confronti della qualità degli spazi di vita dei bambini, al fine di portare all’interno del mondo adulto le autentiche istanze infantili. Il punto di riferimento, nella progettazione e riorganizzazione degli spazi, devono essere i vissuti e i bisogni del bambino¹⁵⁶.

Diventa fondamentale permettere ai bambini di incontrare, conoscere, fare esperienza diretta dei territori urbani e naturali, aprendo le porte della scuola avvalendosi delle competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti per promuovere e garantire esperienze concrete, che possono offrire ai bambini la possibilità di osservare, esplorare, sperimentare e conoscere.

¹⁵⁵ BERTOLINI F, GUERRA. M (eds), (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare*, Parma, edizioni junior, p. 14.

¹⁵⁶ IVI, p. 87.

Educare all'ambiente e al "sentirsi parte" all'interno di percorsi che considerino i bambini attori responsabili è uno dei compiti istituzionali che la scuola oggi è chiamata a svolgere, insieme agli stakeholder, con particolare urgenza, perché si avvicina la minaccia della perdita di significato dei luoghi educativi e della vita nel suo significato più profondo¹⁵⁷.

Le scuole sono "recinti chiusi" quando invece dovrebbero preparare al mondo, alla vita fuori; si mostrano come isole separate dalla città, considerata come un oggetto misterioso dal quale ci si deve "difendere"¹⁵⁸.

Rivoltella, pedagoga dell'Università Cattolica di Milano, indica tre piani essenziali attraverso i quali si può ripensare la progettazione didattica, considerando la città come oggetto di comunicazione, archivio della memoria, fonte e contenitore delle conoscenze. Una città come luogo che ha una propria identità, formata dalle relazioni che la abitano.

Il secondo piano considera la città come supporto di comunicazione, laboratorio, opportunità per fare cultura, ovvero come uno spazio in cui fare e apprendere, in continuo dialogo con l'ambiente.

Il terzo piano, guarda la città come una città-testo, ossia come "un soggetto di comunicazione, testo, stimolo per la fantasia"; la sua struttura ci permette di trasmettere e comunicare, entrando in relazione con la sua identità e di leggerla, migliorandone l'aspetto e le criticità¹⁵⁹. La mobilità dei bambini e la disponibilità di spazi a loro accessibili per una crescita sana sono stati sprecati a favore delle funzioni produttive e di utilizzo economico.

I politici e gli urbanisti non hanno ancora compreso bene come questo danneggi le possibilità naturali di sviluppo dei bambini e limiti il loro diritto di crescere.

L'urbanistica, disciplina che ha come oggetto di studio il governo del territorio, si sta chiedendo da tempo se i propri paradigmi di ordine razionalista, in crisi a causa del fallimento e dell'efficacia limitata degli strumenti di

¹⁵⁷ SCHENETTI, M. (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento, Edizioni Erickson. pp 64-65.

¹⁵⁸ *Ivi*, p. 37.

¹⁵⁹ SCHENETTI, M. (ED). (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento. Edizioni Erickson. p. 260.

pianificazione finora utilizzati per soddisfare i bisogni espressi dalle comunità locali, siano ancora utilizzabili.

A partire da questa crisi, una parte di professionisti ed esperti ha abbracciato una maggiore sensibilità e attenzione ai processi, piuttosto che ai progetti.

All'interno della riflessione è emersa la necessità di studiare e approfondire il rapporto tra l'urbanistica e l'educazione, tra il modo di vivere e concepire lo spazio e il modo di capire i bisogni delle persone. Integrare i saperi, le competenze e le politiche oggi non è solo opportuno, ma è necessario per poter dare risposte più efficaci¹⁶⁰.

3.2 La città come “terzo educatore”

La città può “insegnare”, in quanto offre molte metafore con potenzialità pedagogiche.

Si tratta di affacciarsi con uno sguardo aperto ad ogni suo aspetto, domandandoci cosa può offrirci per poter arricchire l'esperienza pedagogica dei nostri bambini e ragazzi.¹⁶¹

Infatti, il vero maestro è colui che riconosce al bambino il potere di essere primo attore della sua vita, artefice del suo esistere. Il fare cose, l'apprendere, ci conduce ad una vita che vogliamo, perché abbiamo avuto l'opportunità di fare, sperimentare e capire cosa ci piace, qual è il nostro talento, quindi di coltivarlo¹⁶².

Una riflessione in tale direzione ci viene offerta dal pensiero pedagogico di John Dewey, in cui sono presenti le nozioni di esperienza e pensiero riflessivo, che pongono al centro il bambino. Lo studioso statunitense sostiene che l'essere umano “fa esperienza”, ovvero compie un'azione attiva e non solo conoscitiva. L'educatore deve creare delle condizioni per valorizzare la dimensione esperienziale, creando così delle condizioni idonee dal punto di

¹⁶⁰ Ivi. pp. 14- 15.

¹⁶¹ MANCINI. C, (2023), *Educazione esperienziale. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*, autopubblicazione per Casa Elementare, p. 39.

¹⁶² SCHENETTI. M (Ed), (2022), *Didattica all'aperto. metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, cit., p. 143.

vista ambientale; i desideri, i bisogni e le capacità personali possono manifestarsi all'interno di esperienze educative. Dewey sostiene che bisogna rendere l'individuo attivo, capace di impegnarsi, e formare una conoscenza consapevole, in grado di pensare di maniera critica facendo così parte di una società sociale¹⁶³.

Il bambino dovrebbe essere considerato come presenza attiva nei contesti in cui abita, ma troppo spesso si ritrova nella condizione di non poter trovare nella città la funzione della scoperta e dell'esplorazione, di non poterla accostare attivamente e concretamente.

Dentro a questa povertà esperienziale, il paesaggio urbano rimane senza forma e significato. I bambini lo percepiscono lontano, sfuggente, indifferente, non avendo l'opportunità di poterlo sperimentare in prima persona.

È importante che la città torni ad essere valorizzata come spazio di esperienze uniche, luogo d'incontro e storie, di relazioni e di vissuti. I bambini e le bambine, incontrando la fisicità dello spazio urbano, devono avere l'opportunità di assaporare la bellezza simbolica e la forza trasformativa del fare domande, porsi domande, accedere ad un universo di significati.

Tramite le sue forme e i suoi simboli, la città non offre solamente "contenitori" esperienziali ma delle autentiche occasioni educative.

L'obiettivo è quello di rendere i nostri bambini soggetti trasformativi, significanti e non semplici consumatori di occasioni e spazi pensati da altri¹⁶⁴.

¹⁶³ MANCINI. C, (2023), *Educazione esperienziale. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*, autopubblicazione per Casa Elementare, p.98

¹⁶⁴ BERTOLINO. F, GUERRA. M (Eds), (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Parma, edizioni junior. p. 84.

3.3 Educazione esperienziale in città.

L'apprendimento non è il risultato di una conoscenza astratta, ma si connette al funzionamento integrale dell'individuo: pensare, sentire, percepire, agire e connettersi.

Imparare chiama in causa l'utilizzo di diversi modelli di adattamento, come ad esempio il metodo scientifico, il *problem solving*, il processo decisionale e la creatività. Con termine *educazione esperienziale* si fa riferimento ad una metodologia in accordo alla quale la conoscenza avviene per ricostruzione dell'esperienza personale, attraverso l'utilizzo delle risorse psicofisiche a disposizione.

Non si può non imparare, anzi s'impara sempre perché il processo dell'apprendimento è individuale e intimo, non è solamente il raggiungimento di un risultato.

L'itinerario di apprendimento avviene tramite l'alternarsi di esperienze intrecciate tra loro, durante le quali la conoscenza viene modificata e riformulata in modo continuo. Ogni apprendimento lo possiamo definire come un riapprendimento nel quale è possibile valorizzare le esperienze e i pensieri che riguardano un determinato argomento, permettendo di sviluppare e generare nuove idee, sempre più raffinate¹⁶⁵.

Joseph Luft, psicologo americano, sostiene che la società di oggi richiede all'individuo numerose competenze trasversali: ostentare sicurezza quando si entra in relazione con realtà sconosciute, avere la velocità/immediatezza di agire e interagire quando ci si misura con idee e processi di lavoro, ascoltare, discutendo e accettando le critiche e argomentando per far valere le proprie opinioni.

Inserendo l'educazione esperienziale all'interno di un contesto ludico, di avventura e di divertimento, si possono proporre attività volte a potenziare e sviluppare abilità utili all'interno del proprio contesto di vita, per esempio l'orientamento. Nell'epoca caratterizzata da *app*, non si dà per scontato che una persona sia in grado di orientarsi in un luogo, usando solamente il senso

¹⁶⁵ MANCINI, C. (2023), *Educazione esperienziale. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*, autopubblicazione per Casa Elementare, p. 43.

dell'orientamento. Non poter accedere a punti di riferimento familiari è il primo ostacolo da superare ma, allo stesso modo, costituisce il fondamento per poter innescare un nuovo processo di apprendimento¹⁶⁶.

Da questo punto di vista, un'esperienza emblematica, che può essere proposta a bambine e bambini, ragazzi e ragazze di diversa età, è quella di “perdersi” in città. Mettendo da parte i dispositivi di geolocalizzazione, si ha la possibilità di vivere insieme a loro l'avventura del perdersi e del girovagare: un'esperienza che molti non conoscono e che non hanno avuto la possibilità di vivere; è un evento con importanti significati che si nascondono tra le pieghe dell'orientamento che ha come punti di riferimento le architetture della città. Lasciarsi trasportare da sensazioni e percezioni, scoprire indizi e attivare il proprio corpo riconduce al senso profondo di sbagliare. Quando ci si perde, i tempi si dilatano, ci si ferma, ci si sofferma: anche questo è un modo per “attardare” e “attardarsi”, per sostare e ritrovarsi. È un percorso di errori dalle forti valenze identitarie ed emotivo-affettive, ma anche cognitive: dai canali sensoriali alla rielaborazione delle informazioni, i bambini possono avere l'occasione di vivere un'intensa esperienza d'apprendimento.

La conoscenza “per immersione” nella città si lega con l'esigenza di guardare in modo unitario l'impresa di apprendimento, condotta da mente e corpo, in uno spazio. Ciò che si configura è un apprendimento vitale e contestualizzato, olistico ed ecologico.

Ogni individuo cresce non solo “dentro uno spazio” ma anche “con lo spazio”. È fondamentale promuovere forme di scambio con la città, di relazione e di prossimità, di curiosità ed esplorazione: in questo modo essa entra nella memoria, tramite gli odori, i suoni, le sensazioni tattili e visive. Aggrapparsi ad uno spazio da un punto di vista affettivo, emotivo, corporeo e cognitivo non restituisce solo la conoscenza del luogo, ma, in maniera più profonda, un senso di radicamento in esso¹⁶⁷.

Le attività di educazione esperienziale in città ci permettono di essere consapevoli dell'influenza e dell'impatto che ognuno di noi può avere sugli altri,

¹⁶⁶Ivi, p. 57.

¹⁶⁷ BERTOLINO, F, GUERRA, M (Eds), (2020), *Contesti intelligenti, spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Parma. Edizioni junior, p. 85.

permettendo di metterci in discussione ed eventualmente di cambiare: dal bisogno di accordarsi con gli altri membri del gruppo al trovare una strategia adeguata per potervi partecipare attivamente.

L'educazione esperienziale in città può declinarsi attraverso il gioco: *problem solving*, gestione creativa di situazioni sfidanti, immedesimazione in ruoli differenti, ecc.

Prendere consapevolezza di aver raggiunto un obiettivo con le proprie forze, aumenta la sicurezza in sé stessi e il potersi confrontare con le reazioni degli altri rinforza e, allo stesso tempo, ridimensiona il proprio agire.

Durante le riflessioni di gruppo possiamo capire i comportamenti assunti, prendere consapevolezza e provare a cambiare atteggiamento verso le situazioni appena vissute¹⁶⁸.

3.4 Esperienza educative

Oltrepassare la soglia della scuola e uscire con i propri studenti per molti insegnanti sembra essere piuttosto complesso: molti si appellano alla questione della sicurezza, altri alla necessità di avere un'assicurazione, chi invece al Codice civile e penale.

Richiamando l'ordine scolastico che tutela la libertà d'insegnamento e l'autonomia delle scuole, sono presenti linee guida metodologiche per pensare ad ambienti di apprendimento che possono favorire l'esplorazione, la scoperta, sostenendo la singolarità di ognuno e promuovendo l'apprendimento collaborativo.

All'interno di ogni scuola pubblica è presente il Regolamento d'Istituto, che guida e comunica ai docenti come agire in sicurezza all'interno del proprio lavoro¹⁶⁹. La scuola è un'importante istituzione culturale della nostra società; è luogo d'incontro, di scontro, di dinamiche sociali, familiari e personali che possono portare a tensioni e spinte che, se ben indirizzate, possono trasformare la qualità della quotidianità delle bambine e dei bambini che lo vivono.

¹⁶⁸ Ivi, p. 60

¹⁶⁹ MANCINI, C. (2023), *Educazione esperienziale. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*, autopubblicazione per Casa Elementare, p. 79.

La scuola italiana è cambiata di pari passo con l'evoluzione della società civile in tutta la sua complessità: solamente nell'ultimo secolo il ruolo dell'Istituzione ha cambiato volto molte volte¹⁷⁰. Nelle indicazioni nazionali del 2012, viene dato spazio alle competenze, ai traguardi e al benessere, compiti di realtà e ambienti di apprendimento.

Negli anni si sono create realtà scolastiche ed educative che si sono poste come obiettivo quello di sperimentare metodologie e seguire filoni di pensiero che fossero in grado di dare importanza all'ascolto di ogni alunno, promuovere lo sviluppo di una sensibilità e valorizzare la capacità, il talento di ogni singolo. L'insegnante cambia ruolo, diventando un facilitatore di apprendimento circolare, in una logica di interazione reciproca¹⁷¹.

Una realtà educativa che ha cercato di concretizzare questi obiettivi è stato l'Istituto Comprensivo di Pegli (Genova) partendo da una classe prima della scuola primaria.

Attraverso il dialogo tra i membri dell'Istituto e della città, si è cercato di costruire e vivere una scuola a misura di bambino. Gli insegnanti hanno cercato di promuovere emozioni positive per nutrire l'apprendimento, stimolare curiosità e interesse, il senso di completezza di sé, la percezione di andare incontro ad una sfida commisurata alle proprie possibilità, la consapevolezza e la voglia di impegnarsi. Tutto ciò, non per creare una scuola "facile" ma una scuola autentica che riuscisse a far emergere il meglio di ogni studente¹⁷².

La stesura del progetto *Fuoriclasse* è nata dall'esigenza di rivedere il patto di corresponsabilità dell'Istituto, così da spostare il focus sulle caratteristiche metodologiche e didattiche del progetto. Fiducia e scelta sono state le due parole chiave che hanno accompagnato docenti e genitori all'interno degli incontri formativi partiti nel Gennaio 2021.

Docenti e genitori hanno cercato nuove strade insieme, instaurando un rapporto di fiducia reciproco: hanno collaborato insieme alla stesura del patto di corresponsabilità, il quale è in continuo aggiornamento.

¹⁷⁰ Ivi, p. 85.

¹⁷¹ Ivi, p. 86.

¹⁷² *Ibidem*.

Il patto educativo di corresponsabilità determina un rapporto collaborativo tra insegnanti, famiglie, alunni e alunne e per questo è stato deciso di co-costruirlo, ascoltando i bisogni emergenti e tenendo in considerazione l'opinione di ognuno.

Formalizzare questo patto è servito poi a promuovere un'azione educativa, appoggiare e incentivare iniziative didattiche nella natura, sostenere un clima sereno funzionale al pieno sviluppo d'apprendimento e di socializzazione, alla valorizzazione di rapporti di rispetto, fiducia, collaborazione e partecipazione¹⁷³.

Tutte le esperienze vissute al di fuori delle solite aule scolastiche permettono l'acquisizione di un'immagine realistica di sé e delle proprie potenzialità. Cresce nei bambini, e negli adulti, la percezione del sé in relazione non solo al rischio fisico ma anche al rischio cognitivo ed emotivo che implica: il diritto di sbagliare, di entrare in conflitto, di affrontare il cambiamento, di essere un pensatore critico¹⁷⁴.

La stessa capacità di gestire i rischi permette di mettersi in gioco per riuscire a prevenirli e superarli.

Con il passare del tempo, i genitori hanno compreso come l'apertura verso l'ambiente naturale o antropizzato, avesse favorito nei bambini un senso di intraprendenza, autoregolazione, capacità di mettersi alla prova; i bambini hanno appreso come affrontare situazioni complesse e inattese, a misurarsi con i propri limiti, con le proprie capacità e con i propri fallimenti.

Il progetto *Fuoriclasse* è riuscito a formare una comunità di adulti consapevole che i bambini abbiano il diritto di crescere e di essere educati tramite conoscenze ed esperienze autentiche, caratterizzate da scoperte, esplorazioni e sperimentazioni.

¹⁷³ Ivi, p. 88.

¹⁷⁴ Ivi, p. 91.

Questa comunità ha fatto scelte responsabili e coraggiose come educare al rischio che è connaturato alla vita e generativo di conquiste al livello della conoscenza e delle competenze utili alla vita.

All'interno dell'anno di sperimentazione didattica di scuola all'aperto, si è instaurato un rapporto di condivisione, fiducia e rispetto di sé stessi e dell'ambiente con i bambini. Tutto prende forma dalla curiosità che gli alunni rivolgono verso un oggetto, una situazione, un avvenimento da capire e un problema da risolvere. Gli insegnanti, attraverso strategie didattiche di collaborazione come il *Cooperative Learning* o il *Peer Tutoring* permettono agli studenti di apprendere in piccoli gruppi, di aiutarsi vicendevolmente per poter raggiungere obiettivi comuni.

Al fine di liberare il potenziale espressivo degli studenti e favorire esperienze di apprendimento produttive e di crescita, alla base delle discussioni ci deve essere un'organizzazione delle situazioni per il confronto e lo scambio di idee¹⁷⁵.

Durante il convegno "Fare scuola all'aperto del 30-5-2020 organizzato dall'associazione Biella Cresce, sono state presentate esperienze formative che hanno messo in atto il rapporto educazione-natura.

L'associazione si pone come obiettivo quello di apprendere, applicare e diffondere conoscenze scientifiche sempre aggiornate, al fine di promuovere la crescita di una generazione migliore. All'interno del convegno, è stata significativa l'esperienza riportata da Daniela Ghidini, pedagoga del Coordinamento pedagogico del Comune di Torino, e Marianna Vaccaluzzo, insegnante delle scuole dell'infanzia del comune di Torino. Hanno presentato l'esperienza educativa all'aperto della scuola "Vittorio Veneto" di Torino. Un prefabbricato circondato da asfalto che, grazie a un gruppo di persone visionarie, tra cui la pedagoga Maria Antonietta Nunnari, ha avviato i primi passi nel 1997 verso il progetto "la scuola in verde". Il progetto mira ad un'educazione ambientale e naturale in tutte le sue sfaccettature. Sono stati realizzati orti, serre, stagni e altre aree naturali. I bambini hanno l'opportunità di giocare in uno spazio verde anche

¹⁷⁵ Ivi, p. 101.

in città. L'ambiente che è stato creato e vissuto nella scuola permette di fare ricerche e scoperte. I bambini "sfogliano" il paesaggio come fosse un libro, attraverso i propri sensi e le proprie modalità. I bambini costruiscono teorie sul mondo mentre la natura sollecita le domande dei bambini e ne fa emergere le teorie. Le competenze sviluppabili in quest'ottica sono la cura, l'attenzione non catturata, ma formata anche con il silenzio, la fondamentale importanza delle soste e l'empatia. I tempi fuori sono distesi per tutti: la gioia di non far niente mentre si osservano le nuvole rappresenta un niente ricco poiché si ha la possibilità di ascoltare il silenzio della natura.

Importante, come espresso nel progetto sopra citato, è il rapporto con le famiglie: si lavora seguendo una coscienza ecologica profonda includendo anche gli adulti. Nel patto esteso alle famiglie si cerca di condividere questi valori di fondo.

Questo progetto permette di accedere, anche frequentemente, a luoghi considerati rilevanti per l'esperienza di crescita di un individuo e questo rappresenta una preconditione necessaria affinché le esperienze di relazione possano essere vissute¹⁷⁶.

¹⁷⁶ BIELLA CRESCE, *Fare scuola all'aperto*, ebook del convegno online 30 Maggio 2020, pp. 99-100.

3.5 Similitudini e differenze dei progetti: “Fuoriclasse” e “Scuola in Verde”.

All'interno dell'istituto comprensivo Pegli di Genova, la scelta di attuare il progetto “*Fuoriclasse*” è stata voluta e sentita da alcuni docenti che hanno ricercato altri modi di fare scuola, guardando a realtà scolastiche presenti a livello europeo, le quali da anni favoriscono l'esperienza educativa e didattica della scuola all'interno di ambienti naturali. Riscontrando risultati positivi in merito alla crescita degli studenti, alla motivazione ad apprendere e all'acquisizione di competenze sociali ed etiche, all'interno di questo contesto il bambino impara attraverso tutto il corpo. L'*outdoor education* viene considerata come opportunità per sostenere l'apprendimento e rafforzare il curriculum attraverso processi connotati da modalità attive, esperienziali e socializzanti, in contesti che favoriscono la conoscenza del territorio.

Tramite la meraviglia e l'esplorazione, il bambino impara a riflettere sulle proprie attitudini, a relazionarsi con i pari e con il contesto sociale e naturale.

Il progetto coinvolge alcune classi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado con modalità differenti in relazione alle inclinazioni dei docenti che vi aderiscono.

Il progetto mira a trovare un equilibrio tra dentro e fuori ed apre le porte dell'aula, cercando luoghi e spazi a cielo aperto dove i bambini possono diventare protagonisti attivi del loro sapere. Rappresenta un ponte tra l'aula e l'ambiente esterno, è un'occasione per scoprire il mondo e imparare dallo stesso, per tornare a scuola con la valigia piena di esperienze e riflessioni da rielaborare, approfondire e ridefinire.

L'idea è quella di creare una scuola sconfinata che faccia tesoro delle aule offerte dal territorio presente: la vicinanza al mare e alle montagne favorisce una pluralità di occasioni per vivere momenti significativi e formativi.

I contenuti, nell'esperienza all'aperto vengono ordinati e riordinati partendo dall'interesse e dalla curiosità dei bambini. Questa modalità riconsidera la didattica quotidiana, le discipline non vengono suddivise in modo strutturato, bensì si intrecciano in modo armonico e dinamico in base all'evolversi

dell'attività proposta. L'interdisciplinarietà promuove gli interessi dei bambini e consente loro di utilizzare al meglio le conoscenze e le abilità acquisite, promuovendo relazioni, analogie e confronti.

In base alle attività e all'intento educativo delineati in questo progetto, la classe potrà muoversi in maniera libera, scegliendo di trascorrere una parte o l'intera giornata nell'aula scolastica e/o nelle aule diffuse.

Le aule diffuse possono essere la base per intraprendere percorsi più lunghi ed itineranti sul territorio. Nella filosofia del progetto, le relazioni con il territorio sono in divenire e la ricerca di nuove alleanze favorisce il rafforzamento dell'offerta formativa rivolta ai bambini.

La scuola si relaziona con la comunità educante ovvero quell'insieme di attori che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi.

Gli attori territoriali sono quelle persone che abitano la zona di una città, di un quartiere, di un paese, che operano nel territorio con scopi diversi come le associazioni culturali e sportive.

La scuola, parte della comunità educante, diventa occasione di incontro delle diverse figure che mettono a disposizione i loro talenti in un'ottica di collegamento permeabile fra "il dentro e il fuori".

La comunità educante definisce il suo valore anche come spazio che soddisfa bisogni di appartenenza e si regge nei sentimenti di partecipazione, solidarietà e vicinanza emotiva. All'interno di questo progetto, compatibilmente con le esigenze formative emergenti dei bambini e le proposte didattiche, sono stati concordati momenti di scambio con le associazioni e gli enti presenti all'interno del territorio per favorire legami, progetti e patti che possano integrare ed arricchire le relazioni scolastiche.

L'apprendimento nasce da una motivazione interna, dalla curiosità naturale insita in ogni bambino e dall'emozione particolare che alimenta la curiosità e lo stupore che nasce quando ci imbattiamo nel nuovo, nello sconosciuto: è proprio in quell'occasione che sorgono le domande e che il processo di apprendimento trova il suo mordente.

Gli insegnanti cercano di proporre agli alunni materiali di qualità, dagli albi illustrati a materiali di recupero, i quali possono essere esplorati, indagati e

assemblati in modo libero creativo, con fantasia e immaginazione. Il materiale viene definito destrutturato, poiché può essere utilizzato anche in modo divergente per trasmettere informazioni, verbalizzare emozioni e stati d'animo. Lo scopo è quello di allenare lo sguardo per guardare le cose oltre la loro apparenza, per indagare e comprendere fenomeni partendo dalla vita reale, dalla quotidianità, imparando a confrontarsi, a cooperare ad accogliere imprevisti, soluzioni e punti di vista diversi dal proprio. L'approccio materico-riflessivo si dimostra inclusivo poiché agisce ed esplora secondo le proprie modalità e possibilità. Il compito dei docenti è quello di offrire le opportunità e promuovere lo sviluppo del pensiero divergente e l'attivazione di strategie efficaci. All'interno del progetto, il territorio viene guardato sotto un altro punto di vista e riscoperto come un contesto privilegiato per presentare argomenti e poter fare esperienze dirette e svolgere compiti di realtà affiancabili all'approccio pedagogico nel fare didattica all'aperto.

Il progetto ha permesso: di indentificare ambienti esterni alla scuola, progettando uno spazio e un tempo per una didattica attiva; le attività prevedono infatti un coinvolgimento attivo di studenti e studentesse all'interno di situazioni autentiche che attivano l'uso di tutti i sensi e coinvolgono tutte le dimensioni della persona¹⁷⁷.

Un'altra esperienza è quella della scuola dell'infanzia di Torino "Vittorio Veneto", scuola che nasce negli anni 70 all'interno di una vasta area e che nel 1977 ha favorito lo sviluppo del progetto "*Scuola in Verde: verso un'educazione sostenibile*" che rappresenta un'occasione formativa non usuale all'interno di un contesto urbano. L'aula a cielo aperto permette ai bambini di vivere esperienze sensoriali che invadono l'intera persona affinando la vista attraverso la realizzazione di installazioni naturali nella cura dell'estetica come opera d'arte, olfatto attraverso la realizzazione di percorsi aromatici, il gusto attraverso la creazione di una filiera corta: attraverso la piantumazione, il prendersi cura.

I bambini vivono per lo più all'interno di spazi artefatti; gli spazi che sono stati pensati all'interno della scuola hanno lo scopo di consentire ai bambini di riprendere il contatto con la natura e di riconquistare la possibilità di

¹⁷⁷ Progetto consultabile presso il sito : <https://icpegli.edu.it/263-2/>.

fare esperienze dirette. L'area esterna è anche l'esito di una collaborazione con il verde pubblico e soprattutto con le famiglie che negli anni si sono impegnate a realizzare e curare alcuni ambienti.

Nel 2017, il progetto “*Scuola in Verde*” ha fatto da filo conduttore per la realizzazione del progetto: *PROGETTO CO-CITY - Scuola in Verde immaginiamo un ponte ideale tra le generazioni*. In questo progetto, l'obiettivo era quello di valorizzare le tematiche dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile come strumento pedagogico e di aggregazione per le scuole del territorio e dei cittadini.

Attraverso la stesura di progetti mirati per considerare la scuola come un punto di riferimento, si è voluto contribuire in modo attivo allo sviluppo di una coscienza di cittadinanza attiva cercando di realizzare un ponte tra le generazioni: coinvolgere le generazioni più anziane, in maniera particolare le donne, le quali non hanno un luogo d'incontro all'interno della circoscrizione, vivendo così una situazione di solitudine. Vi è stata inoltre la necessità di fare rete tra le scuole del territorio al fine di condividere modelli educativi che fossero aperti alla sperimentazione delle tematiche dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile come veicoli di crescita culturale delle nuove generazioni e come strumento di educazione civica per consolidare aspetti culturali ed etici nei cittadini di domani.

E' stato fondamentale trovare un luogo d'incontro dove poter costruire un ponte ideale tra le varie generazioni al fine di coinvolgere in maniera attiva tutti i soggetti interessati nell'esperienza della condivisione e partecipazione a specifici progetti che possano trovare, a seconda delle sensibilità e delle competenze di ognuno, una opportunità di impegno personale¹⁷⁸.

Entrambi i progetti guardano l'educazione all'aperto, non solo all'interno di un contesto naturale ma anche all'interno di un contesto urbano. Far conoscere l'ambiente urbano ai bambini e alle bambine risulta fondamentale poiché hanno la possibilità di scoprire e conoscere gli attori che abitano il quartiere e la città. Promuovere un senso dell'orientamento nei bambini e nelle

¹⁷⁸ Progetto consultabile tramite il sito : http://www.comune.torino.it/benicomuni/bm~doc/progetto-co-city_scuola-in-verde_publicato.pdf

bambine è importante poiché li aiuta a trovare e cercare dei punti di riferimento familiari.

Il progetto “*Fuoriclasse*”, a differenza del progetto “*Scuola in Verde*”, non ha creato uno spazio naturale dentro i confini della scuola ma lo spazio naturale era presente al di fuori dei confini scolastici: vicinanza al mare e alle montagne hanno favorito la possibilità di vivere momenti significativi e formativi. Inoltre, le caratteristiche del territorio, dove ambiente naturale e ambiente urbano si intrecciano, ha permesso agli alunni e alle alunne della scuola di poter vivere e sperimentare varie caratteristiche del “fuori”.

Il progetto “*Scuola in verde*” ha portato l’ambiente naturale all’interno dei confini scolastici, elaborando e progettando un fuori che potesse fornire ai bambini opportunità per un apprendimento attivo in cui misurarsi con limiti, rischi e pericoli.

In ambo i progetti, si è registrata l’importanza di avere un’interazione con la città e con tutti i suoi attori.

Abitare i contesti urbani e fortemente antropizzati significa apprezzarne anche le qualità, non escludendo la possibilità di imparare ad apprezzare e addirittura amare luoghi che presentano caratteristiche diverse, purché frequentati in modo non solo significativo ma anche continuativo, in modo da riuscire a conoscere le caratteristiche, ad apprezzare le qualità e in ultima istanza ad attivare con essi una relazione. Non c’è un limite di età per costruire legami d’attaccamento con altri luoghi e con le comunità educative e scolastiche, le quali possono promuovere un legame, attraverso esperienze che si collocano sul piano individuale ma anche gruppale: in entrambi i casi si agisce un cambiamento culturale nel consentire un contatto continuativo con altri e differenti contesti¹⁷⁹.

¹⁷⁹ BERTOLINO, F, GUERRA, M, (Eds), (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare*. Parma, edizioni Junior, pp. 15-16.

CONCLUSIONE

Gli *Eugenio In Via Di Gioia*, band contemporanea torinese, in un loro brano scrivono: *mi perderò altrove a un passo dalla città chissà dove*. Nel verso dei giovani torinesi riecheggia la necessità di uscire fuori dal quotidiano per ritrovare finalmente sé stessi, lasciandoci immaginare che tornare indietro per riafferrare quel legame con l'ambiente esterno ci aiuta a vedere una nuova prospettiva per poter esplorare e apprendere. Non avendo paura del fuori e del correre rischi, si dà l'opportunità all'individuo di poter giocare liberamente, di sperimentare in maniera autonoma, d'incontrare l'ignoto, di potervi reagire creativamente e di prepararlo a quel mondo da cui lo si vuole proteggere.

Non temere il fuori e avere lo stesso sentimento di curiosità e di coraggio di Ulisse o del fuggitivo del mito della caverna ci permette di considerare il fuori necessario per le azioni educative che mettono le nuove generazioni in grado di riprogrammare sguardi, sensi e pensieri.

L'obiettivo dell'educazione all'aperto non è quello di ricreare all'esterno ciò che si fa all'interno di un'aula, ma di puntare alla realizzazione di percorsi educativi al di fuori delle mura scolastiche, utilizzando le risorse naturali, per motivare profondamente il bambino al fine di una formazione integrale dell'apprendimento. La figura dell'adulto all'interno di un contesto naturale ha l'opportunità di ricollocarsi e di ridefinire la propria relazione educativa e didattica che, avvenendo in un contesto differente da quello abituale ed essendo maggiormente destrutturato, dà alla figura dell'educatore o dell'insegnante l'opportunità di conoscere il proprio educando da più punti di vista.

Avere l'opportunità di accedere, e di accedere in modo frequente ai luoghi considerati importanti per il percorso di crescita dell'individuo, è una preconditione necessaria affinché le esperienze di relazione possano essere vissute. I luoghi che abitiamo sono quelli che assumono un'importanza particolare, sono quelli che ci consentono di definire alcune categorie che permettono di orientarsi in ambienti differenti da quelli abituali e di rispondere a bisogni fondamentali.

BIBLIOGRAFIA

- Antonietti M. (2022). *Educazione e natura, fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolino F. (2022). *Salvare Robinson, la dimensione del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma: edizioni junior.
- Bertolino F., Guerra M., (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: edizioni junior.
- Biella Cresce, *Fare scuola all'aperto*, ebook del convegno online 30 Maggio 2020, pp. 99-100.
- Carpi L. (2018). *Educare in natura*. Trento: Edizioni Erickson.
- Castorina R. (2013). Pensare a vivere il fuori. Etopolitica, ontologia e scrittura nella riflessione di Michel Foucault. *Lo sguardo*,11.
- Chiosso G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La scuola.
- Chistolini S., (Ed.). (2022). *Il nodo per una pedagogia della persona*. Cosenza: Falco Editore.
- Del Soldà. P. (2022). *La vita fuori di sé, una filosofia dell'avventura*. Venezia: Marsilio Nodi.
- Foucault M. (1998). *il pensiero del fuori*. Milano: Se.
- Guerra M. (2021). *Nel mondo pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2018). *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli
- Guerra. M, C. OTELLA (2016). Il diritto di stare fuori. *Bambini*, 11, pp 44-47.
- Guerra M. (2022). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra. M, Morsenchio. V. (2020), Bambini e adulti esploratori, *Bambini*, 6, pp 27-29.
- Grigenti F., (2017). *Architetture dell'anima*. Padova: Cleup.
- Kanizsa S., Tramma. S (Eds), (2017), *Introduzione al lavoro pedagogico*, Roma, Carrocci.
- Malvasi L. (2018). *Fuori mi annoio*. Trento: Zeroseiup.

- Mancini C. (2023). *Educazione esperienziale. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*. autopubblicazione per Casa Elementare.
- Mei S., (Eds.). (2020). *Dal rischio all'opportunità*. Parma: edizioni junior.
- L.Mori. (2023). *Educazione all'aperto con filosofia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Mulato R., Riegger S. (2013). *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*. Bari: edizioni La Meridiana.
- Robertson J. (2018). *Sporchiamoci le mani, attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*. Trento: Edizioni Erickson.
- Sapuppo. A, (2016), *Azzardo. L'etica del rischio tra paura e ragione*, Ariccia (RM), Aracne, p. 276-277.
- Schenetti M. (Ed.). (2022). *Servizi educativi a cielo aperto*. Parma: edizioni junior.
- Schenetti M. (2022). *Didattica all'aperto, metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Edizioni Erickson.
- Zavalloni G. (2010). *La pedagogia della Lumaca, per una scuola lenta e nonviolenta*-Bologna: Emi.

SITOGRAFIA

Uwc, Kurt Hahn, *open access* al sito: <https://www.it.uwc.org/hiddenarea/uwc-key-figures/kurt-hahn>.

Reggio Children, *Reggio Children promuove il Reggio Emilia Approach*, *open access* al sito: <https://www.reggiochildren.it/>.

Istituto Comprensivo Pegli, Progetto *Fuori Classe*, Maggio 2023, *open access* al sito: <https://icpegli.edu.it/263-2/>.

Città di Torino Direzione Servizi Educativi Circolo Didattico XV, Progetto *Scuola in Verde*, *open access* al sito: http://www.comune.torino.it/benicomuni/bm~doc/progetto-co-city_scuola-in-verde_publicato.pdf.