

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea in Culture, Formazione e Società Globale

**Ripensare i campi d'esperienza in natura: ricerca
con le educatrici e gli educatori d'infanzia in
Danimarca e in Italia.**

Relatrice:

Chiar.ma prof.ssa Silvia Mocellin

Laureanda:

Giulia Ceccherini

Matricola 2016817

Anno Accademico 2022/2023

Sommario

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1: COSA SIGNIFICA ESSERE EDUCATRICE, EDUCATORE D’INFANZIA IN ITALIA E PÆDAGOGER IN DANIMARCA.....	4
1.1 Sentire l’infanzia: indicativo presente.....	4
1.2 Perché le educatrici e gli educatori?.....	6
1.2.1 Sentire la didattica: dalla motivazione al progetto condiviso.....	7
1.2.2 La cura degli spazi.....	9
1.2.3 Parlare con il linguaggio delle cose.....	11
1.2.4 Lavoro in équipe: insieme e intersezione.....	12
1.2.5 Formazione: prendersi cura di chi cura.....	15
1.3 Perché i Pædagoger?.....	17
1.3.1 L’educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care) in Danimarca.....	21
1.3.2 I sei pilastri pedagogici danesi.....	23
CAPITOLO 2: UNA TERZA VIA MAESTRA: RIPENSARE IL LEGAME CON LA NATURA.....	30
2.1 Arne Næss e la Deep Ecology: un’ecosofia omnicomprensiva.....	33
2.1.1 Le radici del suo pensiero.....	34
2.1.2 Il sé ecologico.....	36
2.1.3 Deep Experience.....	37
2.1.4 Diagramma a grembiule.....	39
2.1.5 Livello 2: i fondamenti della deep ecology.....	41
2.1.6 Implementare i cambiamenti necessari.....	44
2.2 Wild Pedagogies: la natura come co-insegnante.....	45
2.2.1 Origini e sviluppi.....	46
2.2.2 Wild as will.....	48
2.2.3 Education as unpredictable risk.....	50
2.2.4 Six Touchstone.....	52
2.3 Deep Ecology e Wild Pedagogies: punti di cont-atto.....	59
CAPITOLO 3 LA RICERCA: UN’ANALISI NEI SUOI DIVERSI ASPETTI.....	61
3.1. Dall’Italia alla Danimarca: inizio dell’esperienza.....	61
3.2 Perché la ricerca?.....	62
3.3 Ricerca qualitativa nelle børnehav: l’importanza del gatekeeper e dei momenti critici..	63
3.4 Metodi della ricerca: Etnografia e Philosophy for Children.....	66

3.5 I risultati	67
3.5.1 Natura e routine del pasto.....	68
3.5.2 Natura e attività educative.....	70
3.5.3 Lettura dentro l'albero.....	72
3.5.4 L'uscita nella Skov	74
3.5.5 L'organizzazione degli spazi e la scelta dei materiali	76
3.5.6 Una ninna nanna dal vento	79
3.5.7 Il cartellone per pensare la natura.....	82
3.6 Limiti e prospettive future.....	84
CAPITOLO 4: RIPENSARE I CAMPI D'ESPERIENZA IN NATURA: UN PRIMO PASSO INSIEME AD UN MICRONIDO A VERONA	86
4.1 Il primo colloquio.....	86
4.2 Portare la natura all'interno.....	89
4.3 Alla scoperta di quello che ci circonda.....	91
4.5 Attività educative con la natura del giardino.....	94
4.6 Nodi di significato.....	96
CONCLUSIONI.....	99
BIBLIOGRAFIA.....	102
SITOGRAFIA	104

INTRODUZIONE

Questa ricerca nasce dalla mia passione per la natura che ha sempre avuto un ruolo cardine fin dall'infanzia. Le giornate trascorse in giardino con qualsiasi condizione atmosferica, le passeggiate tra le montagne e le colline di Verona, l'amore, tramandato da mio padre, per gli alberi e i boschi, hanno lasciato in me quel desiderio di integrare questa parte della mia vita con il mio lavoro di educatrice.

Dopo la pandemia di Covid-19, il rapporto con l'ambiente esterno è cambiato. Da un lato, c'è la voglia di riscoprire le connessioni profonde con la natura che ci sono state negate per tanto tempo; dall'altro, c'è una sorta di allontanamento e timore nei suoi confronti, perché la si associa alle catastrofi che hanno colpito la nostra vita negli ultimi anni. Queste visioni sembrano avere alla base una necessità comune: riscoprire il nostro rapporto quotidiano con la natura.

Applicando questa esigenza comune al campo educativo, con un pensiero etico e innovativo, sarebbe utile trarre ispirazione da paesi che hanno da secoli combinato la tutela della natura con la cura dei bambini e il loro sviluppo. Questo può essere un virtuoso modo di “fare e essere” scuola, inteso come una circolarità di saperi e di pratiche senza confini, che arricchiscono l'educazione e chi ha tra le mani il futuro.

Nell'ottica di trarre ispirazione, ho deciso di partecipare all'esperienza Erasmus in Danimarca, per osservare da vicino un'educazione che mette la natura al centro sin dalla prima infanzia. L'educazione scandinava, che riguarda paesi come Danimarca, Svezia, Norvegia e Finlandia, pone l'ambiente esterno come fulcro di ogni pratica educativa. Giocare, dormire e mangiare all'aperto sono routine quotidiane realizzate non solo quando possibile, ma piuttosto sempre possibili. La mia ricerca si è concentrata in particolare su un asilo nido danese: børnehave Skoven che, tradotto in italiano, è “l'asilo nella foresta”. Come si evince dal nome, esso si trova in prossimità di una foresta a cui il personale educativo assieme ai bambini e alle bambine accedono quotidianamente. Eppure, non è solo a partire dalle pratiche educative che l'asilo mostra questo legame tra natura e educazione, ma anche da un differente approccio etico ed emotivo che guida l'agire delle educatrici e degli educatori. Il metodo etnografico utilizzato durante la

ricerca è stato un valido aiuto per osservare e prendere nota delle giornate trascorse al nido e per riflettere sul mio sguardo culturalmente situato. Inoltre, ispirandomi al laboratorio “Modelli e pratiche curricolari” del mio corso di laurea a Padova, ho condotto un particolare focus group con le educatrici e gli educatori danesi ispirato alla *Philosophy for Children*, per far emergere ciò che per loro significa natura.

Una volta tornata in Italia, ho avuto modo di discutere assieme alle educatrici di un micronido veronese di quanto appreso durante la mia esperienza di osservatrice al *børnehave*. Ciò che emerso è che tali pratiche potevano essere un prezioso modello per ripensare ad un rinnovato progetto pedagogico che vedesse la natura come co-insegnante. Pensare ad una didattica in questi termini, richiede un personale educativo disposto a pensare altri-menti, a mettere in dubbio il quotidiano e pronto a meravigliarsi anche delle piccole scoperte. In breve, necessita di educatori e educatrici con occhi da bambini e bambine.

La tesi parte così dalla Danimarca, dalla *skoven*, la foresta da cui è iniziato il mio lavoro di ricerca, e continua in Italia, nella rinnovata quotidianità di un micronido. L’elaborato è arricchito con foto tratte dalla mia esperienza in queste due uniche realtà che, secondo me, trasmettono dal punto di vista visivo, e quindi in modo più diretto, ciò a cui ho avuto la fortuna di assistere e partecipare.

L’elaborato si articola in quattro capitoli:

- Il primo capitolo si concentra sulla figura professionale dell’educatrice e dell’educatore della prima infanzia in Italia, mettendo in luce i differenti incarichi che sono chiamati a gestire all’interno dei servizi educativi. Successivamente, un focus particolare viene riservato alla figura del *pædagog* in Danimarca, partendo dalla sua peculiare formazione accademica fino alle linee pedagogiche che guidano la sua pratica.
- Il secondo capitolo esplora le teorie che sostengono un cambiamento nell’ideologia basato su una connessione profonda tra gli esseri umani e la natura. In particolare, metterò in luce la teoria della “*deep ecology*” di Arne Næss e la “*wild pedagogies*” di Bob Jickling e dei suoi collaboratori. Tali studi possono essere un virtuoso esempio non

solo teorico, ma anche pratico, per fare la differenza sia in campo educativo che ambientale.

- Il terzo capitolo si concentra sulla ricerca condotta in Danimarca nel *børnehave skoven*, mettendo in luce le motivazioni, l'imprevedibilità e lo svolgimento concreto dell'indagine. Nella sezione finale si descriveranno le pratiche emerse dalle osservazioni oltre alle riflessioni sulla natura condivise dalle pædagoger.
- Il quarto capitolo prosegue in Italia, nel micronido "La tana dei cuccioli". Analizzerò ciò che è emerso dal primo incontro con le educatrici e come sono state riviste le esperienze in natura. Nella sezione finale trarrò le conclusioni e i possibili sviluppi futuri.

In conclusione, la tesi si propone di sperimentare nuovi cambi di prospettiva che coinvolgono le educatrici e gli educatori in merito all'educazione negli asili nido, ispirandosi al metodo danese che pone al centro la natura. Inoltre, vorrei provare che per fare questo, non occorre aderire ad un'ideologia, ma che il cambiamento può partire da noi, dai nostri sentimenti e dai nostri vissuti. Essendo la natura parte delle nostre vite, non serve vivere circondati dal verde per sentirla, ma serve un'anima pronta ad accoglierla e uno sguardo che sa stupirsi del particolare. Perché il "wild", come lo definiscono Jickling e i suoi collaboratori, è anche nel fiore che si fa strada tra il cemento, e noi come educatrici e educatori abbiamo il delicato compito di mostrarlo ai bambini e alle bambine, senza aggiungere altro se non la contemplazione.

CAPITOLO 1: COSA SIGNIFICA ESSERE EDUCATRICE, EDUCATORE D'INFANZIA IN ITALIA E PÆDAGOGER IN DANIMARCA

1.1 Sentire l'infanzia: indicativo presente

L'infanzia è un tempo di vita completo a cui è necessario dare la giusta attenzione e cura. Bambini e bambine sono membri della società alla quale partecipano attivamente e creativamente, in grado di produrre cambiamenti e di influenzare e ispirare la cultura degli adulti in molte questioni contemporanee.

Potrebbe sembrare un concetto banale quello di mettere nero su bianco l'idea d'infanzia che guida la mia ricerca, in realtà è un dilemma più contemporaneo di quanto si pensi.

I bambini “soggetti di diritti” sono riconosciuti ufficialmente con la Convenzione internazionale del 20 novembre 1989, secondo cui essi hanno diritto di far sentire la loro voce, diritto di essere ascoltati, diritto di prendere parte alle questioni che li riguardano¹. Accogliendo questa prospettiva, l'infanzia non è una fase della vita da superare o incompleta, ma un tempo da vivere pienamente dedito di attenzione e rispetto.

In tempi passati, le teorie classiche della socializzazione mettevano in luce un bambino che doveva essere educato a diventare membro funzionante della società. L'educazione serviva per interiorizzare valori e aspettative sociali, per trasformare il bambino e la bambina, al meglio possibile, in adulti capaci. In tempi moderni, a partire dagli anni '30 del secolo scorso, pedagogisti come Piaget² e Vigotsky³ mettono in luce, con i loro studi, un'infanzia attivamente presente, capace di partecipare ai suoi stessi apprendimenti e processi di sviluppo. Ciononostante, rimane ancora forte l'idea che essa sia un'età di passaggio, dove i più piccoli, come gli adulti che li seguono, sono chiamati a concentrarsi su “ciò che dovrà e potrà diventare” più che su quello che già è.

Qualsiasi azione, riflessione, intervento in educazione chiama in causa il “sentimento d'infanzia” di noi adulti, culturalmente e socialmente situato. È un punto di partenza essenziale che porta a successivi scenari. Qui di seguito,

¹Dozza L. e Olivieri S. (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, p. 103.

²Piaget J. (1936), *Origins of intelligence in the child*, London: Routledge and Kegan Paul.

³Vigotskij S. (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Milano: Giunti Editore.

una breve schematizzazione che mette a confronto le due visioni contrapposte⁴:

L'adulto al centro	Il bambino al centro
La vita scolastica è un training per la vita adulta.	La scuola è una comunità vitale dove bambini e adulti si influenzano reciprocamente.
I bambini e le bambine necessitano di direttive e sono socialmente immaturi. L'educatore e l'educatrice hanno funzione preparatoria.	I bambini e le bambine sono costruttori dei propri destini nel "qui e ora", necessitano di ascolto e di uno sguardo attento.
L'insegnante guida nelle attività e ci si aspetta che il bambino lo segua passo per passo.	I bambini e le bambine sanno stupire con idee e pensieri laterali, hanno bisogno di un adulto pronto ad ascoltarli empaticamente e a negoziare democraticamente decisioni e attività.
Il bambino deve acquisire una serie di capacità e nozioni predefinite, entro un certo periodo di tempo scelto dalla cultura degli adulti, gli unici che detengono il "vero sapere".	Il bambino e la bambina sono unicità, con tempi e linguaggi che vanno curati e rispettati. L'educatore e l'educatrice hanno il delicato compito di realizzare attività ed esperienze che contribuiscano a fare emergere le sue capabilities.
Il focus è su obiettivi che lo rendano socialmente competente in linea con curricoli specifici scelti dagli adulti.	Gli obiettivi sono ad ampio raggio, al centro c'è sempre "lo stare bene" il well-being ⁵ e "il sentire bene", il benessere emozionale.

⁴La seguente tabella è una rielaborazione della tabella realizzata da A. Bondioli (2018) in "Educazione permanente a partire dalle prime età della vita", Milano: FrancoAngeli, p. 102.

⁵Well being, tradotto in italiano, significa "benessere". A. Ferrara (2019) in "Well-being tra autorealizzazione e gratificazione" approfondisce il concetto affermando che è "[...] la vita umana «vissuta al meglio» o «vissuta al pieno delle sue potenzialità»", p.32. Nella filosofia occidentale, wellbeing viene usato sia per descrivere la vita del singolo, sia quella del gruppo in comunità. Anche Aristotele, nel suo libro "La politica" descrive il benessere come scopo ultimo della polis-dello stato. «per evitare eventuali aggressioni e in vista di scambi: tutto questo necessariamente c'è, se dev'esserci uno stato, però non basta perché ci sia uno stato: lo stato è comunanza di famiglie e di stirpi nel viver bene: il suo oggetto è una esistenza pienamente realizzata e indipendente» Aristotele (1280), *Politica*, 1280, pp. 31-35.

Ciò che mi preme sottolineare, in relazione al tema della mia ricerca, è che per ri-pensare la natura nelle scuole, è importante mettere in luce il cuore della questione: la nostra idea d'infanzia, la nostra etica, il nostro rapporto con la natura. Per queste ragioni profonde, il titolo del prossimo capitolo risuona ancora più forte: perché gli educatori e le educatrici?

1.2 Perché le educatrici e gli educatori?

“Gli insegnanti toccano il futuro”

Tratto dal film “Lunana, il villaggio alla fine del mondo”

La metafora citata è il pensiero a cuore della mia ricerca sul campo: l'educazione è cambiamento nel reale. Le educatrici dei servizi per l'infanzia lo incarnano quotidianamente, *conducendo i* bambini a prendere decisioni che hanno degli effetti, per poi accettarli o modificarli.

Interrogare e riflettere su scelte che possono presentare questioni globali o locali nel quotidiano, come la connessione con la natura e stili di vita che vanno contro il consumismo, è il cuore del significato antico di educazione: “*condurre fuori da*”⁶. Si evince la potenza politica insita nel suo ruolo, che ha le caratteristiche sensibili e riflessive, per mettere in crisi e condurre fuori da alcune pratiche odierne dannose per il futuro.

Come scrive Paolo Mai, padre della filosofia dell'asilo nel Bosco, “*quando educiamo portiamo il nostro sapere ma soprattutto il nostro essere*”⁷. Ogni azione educativa, gesto e parola è frutto di passioni, di motivazioni e di ricordi nonché di credenze e valori culturali e sociali il cui cuore centrale è il benessere e la realizzazione del bambino/a. Per attuare il cambiamento è essenziale partire da qui: da quell'essere e sapere che rende inimitabile ogni educatore ed educatrice.

I diversi modi di essere delle educatrici e degli educatori si incontrano nel lavoro in équipe che, in un'ottica di cura, dialogano e ascoltano le unicità di pensiero dando vita ad un *modus operandi* condiviso. Ascoltar-si e mostrarsi in équipe, è uno dei momenti più delicati e importanti all'interno di un servizio educativo che, molto spesso, non riceve il giusto tempo e l'adeguata attenzione. Come per l'arte, anche per gli elementi della natura e per i campi

⁶Educazione in *Treccani.it – Enciclopedie on line*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Def.1 [dal lat. *educatio-onis*, der. di *educare* “*trarre fuori, allevare*”]. - 1. [cura dello sviluppo intellettuale e fisico di una persona, spec. di giovane età, con l'insegnamento e con l'esempio].

⁷Cfr Mai P., tratto dalla pagina Facebook “*Accademia Pedagogia Viva*” Permalink: <https://www.facebook.com/AccademiadellaPedagogiaViva/>.

della scienza, ognuno di noi possiede delle competenze, ma anche, e prima di tutto, delle simpatie. È importante educare alla “simpatia” verso ciò che vogliamo far conoscere. Vorrei così riprendere una questione aristotelica molto importante in ambito educativo: la motivazione è da ricercarsi nel nostro stesso piacere e nelle nostre passioni. Con un tema educativo condiviso a monte dal gruppo, questo coinvolgimento emozionale può portare a sviluppi inediti e a grande impatto, come vedremo dalla ricerca. La personalità che rende ogni educatrice ed educatore unica/o nel suo ruolo, non emerge solo dalle attività educative quotidiane, ma anche nei differenti incarichi che è chiamata/o a gestire e che adesso andrò a illustrare nel dettaglio.

1.2.1 Sentire la didattica: dalla motivazione al progetto condiviso

Didattica è un termine “ombrello” che indica una serie di attività pensate secondo criteri e metodi educativi, rivolte a garantire un accrescimento di competenze e la piena realizzazione delle potenzialità del bambino/a.

“Sentire la didattica” è un auspicato sentimento morale che fa perno sul coinvolgimento emotivo dell’educatore e dell’educatrice che è chiamato ad attuarla e pensarla. A partire da Rousseau, Fenelon, Lambruschini, Montessori, si faceva riferimento a due forme di pedagogia: la pedagogia diretta e la pedagogia indiretta.

“L’educazione può presentarsi sotto due forme diverse: in maniera diretta, quando è operata dall’educatore sul discente in maniera consapevole, con un contatto personale e senza mediazioni; oppure può avvenire in maniera indiretta cioè tramite l’influenza dell’ambiente che plasma l’individuo⁸.”

Al giorno d’oggi, ritengo che questa linea di demarcazione netta sia superata per lasciare posto all’importanza dell’esperienza concreta. L’educatore e l’educatrice concepiscono la didattica partendo dalle linee guida del servizio, dai bisogni di cura del proprio gruppo di bambini in connessione con la fascia di sviluppo prossimale e con uno studio attento sulla conformazione ambientale del nido e del territorio in cui si trovano ad operare⁹, nondimeno, con una didattica sentita e vissuta profondamente, con percorsi di formazione

⁸Cfr Taroni P. e Zaganelli L. (2004), *Appunti di Storia della pedagogia*, Rimini: Edizioni Allori, 2004.

⁹Zerbato R. e Spillari C. (2021), *Tessere contesti educativi. Le cornici pedagogiche dei Nidi D’infanzia del Comune di Verona*, Comune di Verona, p. 129.

esperienziale in cui essi ed esse sono stati i primi “a sporcarsi le mani”. La didattica richiede perciò competenze poliedriche che, connesse alla motivazione interiore di chi ha il delicato compito di educare, possono avviare alla capacità di imparare¹⁰.

I principali strumenti della didattica a sostegno delle relazioni e degli apprendimenti sono tre: osservazione, progettazione e documentazione¹¹.

L’osservazione può avere diverse finalità, anche contemporanee tra loro, come quella di conoscere le unicità di un bambino o di una bambina, i loro stili personali, in quali processi di apprendimento sono immersi. L’osservazione richiede uno sguardo aperto anche sull’ambiente in cui ci si trova e su ciò che è a portata di occhio.

Può avere come intento anche quello di utilizzare quanto osservato come base per la (ri)progettazione di interventi educativi e fare riflessioni in merito.

Inoltre, esse possono trasformarsi in documentazione preziosa per capire le scelte delle educatrici e degli educatori, farne una base di confronto e dialogo all’interno del collegio e memoria per gli anni a venire.

“L’educatore e l’educatrice in asilo nido osserva nel corso dell’azione e riflette sull’azione: il modo in cui le osservazioni sono raccolte, documentate, organizzate e analizzate ne determinano il grado di scientificità, inteso come superamento di uno sguardo personale, per accedere ad una dimensione interpersonale e metacognitiva, realizzando le condizioni che Schon definisce “dell’insegnante riflessivo”¹².

Tutto questo può avvenire quando si ha chiaro che nel mondo dell’educazione l’essere viene prima del fare.

Infine, concludo con una questione che richiama la mia ricerca sul campo: la didattica in natura è “sentita” dalle educatrici? Come la sentono in Danimarca e in Italia? Lo scopriremo nelle prossime pagine.

¹⁰Fernè R. e Agostini F. (2018), *Outdoor Education*, video su Youtube

Permalink: <https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM&t=1181s>

¹¹Zerbato R. e Spillari C. (2021), *Tessere contesti educativi. Le cornici pedagogiche dei Nidi D’infanzia del Comune di Verona*, Comune di Verona, p. 124.

¹²Cfr Antolini E. (2010), *Osservazione e riflessività nella formazione degli educatori di Asilo Nido*, Tesi di Laurea Università di Verona, p. 35.

1.2.2 La cura degli spazi

Tra i compiti richiesti alle educatrici e agli educatori del nido, grande importanza ha la gestione degli spazi a disposizione, frutto di un intreccio di saperi, pensieri, passioni e competenze, di chi prepara gli ambienti con un'attenzione speciale alle esigenze e ai diritti dei più piccoli. Riflettere sullo spazio vuol dire riflettere su arredi, materiali e la loro disposizione, che interessa l'interno tanto quanto l'esterno.

In *“Democrazia e educazione”*, Dewey afferma che:

“«L'ambiente sociale forma la disposizione mentale ed emotiva della condotta degli individui, con l'impegnarli in attività che svegliano e fortificano certi impulsi, che hanno certi scopi e implicano certe conseguenze»”¹³

dichiarando la valenza politica insita nell'ambiente sociale per eccellenza: la scuola.

Proprio in tal senso, i luoghi dell'educare, non soltanto ripercorrono gli studi pedagogici sullo sviluppo nella loro strutturazione, ma divengono vero e proprio oggetto di innovazione, in ascolto delle trasformazioni socioculturali e primi ambiti di sperimentazione di valori quali la solidarietà, l'utilizzo di vari linguaggi, il rispetto, la condivisione, la disponibilità all'incontro, la responsabilità sociale ed ambientale¹⁴.

Dalla corretta risposta a queste esigenze deriva il sentirsi sicuri di muoversi, agire, pensare, scoprire, creare. Può divenire terreno di esperienza e di conoscenza del mondo che richiama tutti i cinque sensi del bambino e della bambina, e lascia spazio alla sua libera iniziativa.

- 1) La prima caratteristica che non può mancare nella cura dello spazio è la stabilità. Bambini e bambine, per ritrovare sé stessi, devono poter ritrovare uno spazio conosciuto¹⁵, base sicura per l'esplorazione di oggetti, persone e per vivere lo stupore delle trasformazioni. Stabile non è un sinonimo di immobile, ma richiama un equilibrio che

¹³Cfr Ferrari M. (2010), *Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico*, Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 13(1), p. 39-55.

¹⁴Fortunati A. di Consorzio Pan servizi per l'infanzia (2016), *Se lo spazio sostiene la qualità del fare dei bambini*, Firenze:Litografia IP, pag. 1-72.

¹⁵Zerbato R. e Spillari C. (2021), *Tessere contesti educativi. Le cornici pedagogiche dei Nidi D'infanzia del Comune di Verona*, Comune di Verona, p. 95.

dolcemente muta al mutare dei soggetti. Il giardino, con la stabilità degli alberi, dell'erba e delle rocce, insieme al susseguirsi delle stagioni e degli animaletti che imprevedibilmente possono fare la loro apparizione, è la sintesi perfetta di equilibrio e stabilità.

- 2) Una seconda caratteristica su cui riflettere è l'intimità dello spazio. Luoghi "tana" appositamente pensati per i bambini e le bambine che desiderano avere momenti di silenzio e di riposo dalla relazione intensa. Il giardino, per esempio, ha naturalmente questi luoghi: dietro un albero, vicino ad un cespuglio, seduti nell'erba alta.
- 3) L'ambiente, insieme agli oggetti e ai materiali che contiene, può essere pensato come flessibile e trasformabile, incentivando la naturale azione attiva ed esplorativa di bambini e bambine. Uno spazio sempre uguale con materiale rigido e "finito" non stimola la creatività né dei piccoli né dei grandi. Materiale semplice, quotidiano, destrutturato come quello che ci offre la natura è investibile in vari modi e apre a infinite e inedite trasformazioni.
- 4) Uno spazio comunitario, dove tutti i membri che lo compongono si sentano liberi di esprimersi, dagli educatori/educatrici ai bambini. Uno spazio co-costruito, che valorizza il percorso, lasciando traccia di tutto ciò che viene fatto insieme con cartelloni, fotografie, creazioni a portata di sguardi. Il giardino può essere il luogo per eccellenza che accoglie i diversi linguaggi e elogia il "fare insieme", per esempio, con l'attività dell'orto.

In conclusione, il setting educativo è sia una fonte significativa che un luogo privilegiato di cambiamento e come saggiamente afferma Zerbato: *"Ogni spazio conterrà comunque sempre anche la tonalità emotiva, il gusto estetico, la cultura e la storia profonda di ciascun adulto che l'ha progettato e strutturato"*¹⁶.

¹⁶Cfr. Ivi, p. 99.

1.2.3 Parlare con il linguaggio delle cose

La cura del linguaggio è tra i compiti quotidiani più sensibili degli educatori e delle educatrici che gli/le richiedono di mostrarsi, consapevole del proprio sapere e pronto ad arricchire i propri modi di comunicare.

Nominare il reale è, fin da tempi antichi, il modo che gli esseri umani usano per mettere ordine alla molteplicità dei fenomeni di cui fanno esperienza¹⁷. I bambini al nido entrano in questo mondo, tassonomicamente disorientati, affidandosi agli adulti per ampliare e capire ciò che osservano, sperimentano e vivono.

L'ecologista Aldo Leopold, nella prima metà del XX secolo, criticava lo studio della natura praticato ai suoi tempi, troppo incentrato sui libri e sugli esperimenti in laboratorio, mancando del contatto diretto sul campo, il solo metodo capace di dare una completa "comprensione del mondo vivente"¹⁸.

L'educazione nella prima infanzia avviene allo stesso modo: attraverso *il linguaggio delle cose concrete*¹⁹. Gli scambi con i bambini e le bambine dovrebbero avere come mezzo di comunicazione le cose che concretamente si fanno e le esperienze che si vivono insieme, concentrandosi sul "qui ed ora". A questo punto, l'educatore e l'educatrice possono stimolare la disposizione naturale di "esseri linguistici" dei bambini, stimolando un piacevole scambio di domande, riflessioni, problemi dove la base sicura è sempre il reale.

Traggo un esempio dalla mia esperienza corrente come educatrice in un asilo nido nella fascia di età un anno e mezzo- due anni. Durante una mattinata in giardino, alcuni bambini e bambine trovano delle mele tra l'erba. Mi chiamano per mostrarmi la loro scoperta prendendomi per mano. Alcuni pronunciano la parola "mela" e io la ripeto insieme a loro. Successivamente domando secondo loro, da dove possono essere cadute queste mele. Molti guardano in alto e altri esclamano "dall'albero". Non sapendo molto del melo, tornata a casa mi informo: sulle caratteristiche, sul frutto, su quanta acqua ha bisogno. La mattina seguente, torniamo in giardino e, riprendendo l'esperienza reale del giorno prima, racconto con semplicità le caratteristiche del melo e insieme ammiriamo i colori dei suoi frutti per poi assaggiarli. Una bambina chiede se l'albero beve quando piove.

¹⁷Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Milano: Edizione Laterza, p. 62.

¹⁸Ivi, p. 63.

¹⁹Fernè R. e Agostini F. (2014), *Outdoor Education, l'educazione si-cura all'aperto*, Bergamo: Junior Edizioni, p. 65.

Dal reale, affiorano ciò che Mortari definisce “domande legittime” ovvero domande di cui non esiste una risposta precostituita, ma che richiedono connessioni, ragionamenti e motivazione interna.

“Non solo domande tassonomiche, ma anche di relazione, perché dal punto di vista ecologico è importante trovare risposte a questioni del tipo: che relazione c’è fra questo organismo e quest’altro? E tra essi e l’acqua e il suolo? E tra tutti questi e gli esseri umani? È andando in cerca delle relazioni che s’impara l’ecologia, essendo questa definibile come la “scienza della relazione”²⁰”.

In conclusione, la cura del linguaggio è motore di cambiamento nel mondo educativo, si nutre nella relazione e in essa muta, sperimenta e mette in luce i limiti per ricavarne successivo sapere. L’esperienza all’asilo nido può divenire una base preziosa per stimolare con giocoso piacere, il pensiero critico e riflessivo nei bambini e nelle bambine: come afferma la massima di Bernard di Clairvaux, *“troverai più cose nei boschi che nei libri. Gli alberi e i sassi insegneranno cose che nessun uomo ti potrà dire”*. Come, a mio parere, aggiungerebbe il pedagogo Danilo Dolci dal suo poema *“Ciascuno cresce solo se sognato”²¹*: *“con qualcuno che insegni a guardarli, senza nascondere l’assurdo che c’è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma cercando di essere franco all’altro come a sé”*.

1.2.4 Lavoro in équipe: insieme e intersezione

Il valore dell’équipe di lavoro all’interno dei Servizi Educativi per la prima infanzia ha un’importanza fondamentale. Nel gruppo e dal gruppo emergono idee ed energie generative che animano la vita del servizio e il suo benessere emotivo è la base per esperienze sentite e di qualità.

Per queste ragioni, è essenziale avere cura del gruppo in tutti i suoi aspetti, emotivi e relazionali e identificarlo come una comunità di pratica aperta al dialogo.

Che cos’è un gruppo?

²⁰Cfr Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Milano: Edizione Laterza, p. 62.

²¹Cfr Dolci D. (1971), *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*, Milano: Edizione Laterza.

“Il gruppo è un organismo vivo, che funziona in modo non semplicemente sommativo rispetto alle diverse individualità dei membri che lo compongono [...]”²².”

Il gruppo è un sistema complementare che coinvolge attivamente tutti i membri, attraverso pratiche di ascolto, relazione, contrasti e nessi, che ne definiscono l'essenza e l'identità stessa.

Oltre ad essere complementare, il gruppo è un sistema complesso che invita a considerare, in ogni questione, i punti di vista in gioco, per confrontarli con umiltà e apertura. Come afferma la teoria ecologica²³ di Bronfenbrenner, l'ambiente esterno, a vari livelli, influisce su tutti i piani della nostra vita. Le sollecitazioni che provengono dall'esterno rispetto alle situazioni che attraversano la complessa quotidianità dei bambini, delle famiglie e dei contesti sociali in cui essi vivono, si sovrappongono con le sollecitazioni che provengono dal suo interno, a partire dagli educatori e dalle educatrici stessi e dai bisogni del Servizio. Questi stimoli sono infiniti, spesso complicati, e cambiano costantemente. Il gruppo è chiamato a ricercare la condizione migliore per riflettere su tali perturbazioni attraverso un confronto attento e sentito per farne risorse, anche in modo creativo e insolito.

È importante tenere a mente che la squadra di lavoro non si costituisce spontaneamente per volere dei soggetti e ha un obiettivo esterno che è il bene del Servizio e di chi ne usufruisce. Motivazione intrinseca ed estrinseca si alternano perciò assiduamente fino a trovare una sinergia auspicata che fa dell'agire educativo un'esperienza toccante.

²²Cfr Cugini C. (2021), *Avere cura di chi cura*, sito web Circo della Farfalla -Permalink: <https://www.ilcircodellafarfalla.it/blog/avere-cura-di-chi-cura>.

²³La teoria ecologica fu presentata nel 1979, in un'opera dal titolo *“L'ecologia dello sviluppo umano”*. Bronfenbrenner, psicologo statunitense, sostiene che l'ambiente è un insieme di sistemi interconnessi tra loro che concorrono ad influenzare lo sviluppo dei bambini. Da quello più vicino all'individuo a quello più distante, abbiamo: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e cronosistema.

- 1) Il microsistema è formato da gruppi di persone che hanno un contatto diretto con il bambino e la bambina, per esempio la famiglia e la scuola.
- 2) Con mesosistema si intendono le relazioni tra gli individui del primo gruppo. Per fare un esempio, la relazione tra genitore e insegnante avrà un impatto sullo sviluppo.
- 3) Nell'esosistema sono presenti tutti quegli elementi che non hanno un contatto diretto con il/la bambino/a ma possono avere un impatto significativo sulla sua vita. Per fare un esempio, il clima lavorativo dei genitori.
- 4) Il macrosistema è costituito dagli elementi culturali in cui la persona è immersa. Per esempio, l'esistenza di una religione ufficiale, determinati valori o tradizioni.
- 5) Il cronosistema è un livello aggiunto nelle teorie successive. Si riferisce a tutti quei momenti particolari che il soggetto sperimenta e che inevitabilmente hanno un grande impatto su di lei o lui. Per esempio, la morte di un familiare o di una persona cara.

Creare sinergia necessita di tempi e spazi adeguati in cui le singole unicità possano approfondir-si, ascoltar-si ed esprimere le proprie idee con libertà e sicurezza. È altrettanto importante sostenere e accompagnare il gruppo nella definizione della propria identità e nella costruzione di un senso di appartenenza, realizzabile solo se fatto giorno dopo giorno insieme.

Prendersi cura dell'équipe educativa potrebbe avere come punto di partenza proprio il sostantivo "insieme", che ci rimanda all'iconografia matematica del cerchio e il suo confine definito. Allo stesso tempo, questa definizione non vieta di far parte anche di un altro insieme. I confini degli insiemi sono netti, ma non per questo non possono intrecciarsi e dare vita a delle intersezioni. Nei Servizi per l'infanzia, l'équipe educativa è insieme e intersezione: un gruppo di lavoro con dinamiche e progetti condivisi e soggetti unici con vissuti particolari che *"abitano all'incrocio tra diverse appartenenze"*²⁴. Ed è proprio dal connettere le singole intersezioni che l'équipe coglie la sua forza.

Nella connessione tra i singoli, ci possano essere anche fraintendimenti, momenti di criticità e perplessità. Prendersi cura degli altri è un mestiere difficile che mette in gioco il nostro io a 360° e richiede fatica mentale, fisica ed emotiva.

Come sostiene Bobbo²⁵, ciò che decreta l'esito possibile di un conflitto all'interno di un gruppo è:

1. l'atteggiamento con il quale ciascun soggetto si avvicina all'idea dello scontro in sé e/o con il suo antagonista, mettendo in campo le sue risorse intrinseche;
2. la capacità o meno del responsabile esterno di gestire una situazione conflittuale con o tra i membri del suo gruppo di lavoro. Il gruppo fa affidamento sulle risorse estrinseche.

Superare questi momenti significa consentire lo scontro rispettando le regole di base del rispetto tra le persone. Se gestiti con tali risorse e sensibilità, anche i conflitti generano saggezza pratica, cambiamento e riflessività costruttiva.

²⁴Ludosofici (2020), *Stare insieme*, sito web Farfarfare Permalink: <https://farfarfare.it/stare-insieme-3-intersezioni/>.

²⁵Bobbo N. e Moretto B. (2020), *La progettazione educativa in area sanitaria e sociale*, Roma: Carocci, pp. 45-68.

“La responsabilità pedagogica nell’agire progettuale si definisce nel rifiuto di un pensiero unico, di una scelta metodologica preventiva e arbitraria, ma anche nella capacità creativa di dare forma a un agire che non ha precedenti, che si crea e si distrugge per ricrearsi subito dopo all’interno di un dialogo incessante con l’altro, nel confronto, nello contro e nella lotta inevitabile tra due esseri che devono comprendere in quale direzione, per entrambi, sia giusto procedere”²⁶.

È molto importante prendersi cura di chi ha cura. L’intervento di figure come coordinatori e coordinatrici, i referenti e le referenti è una sicurezza che amplia possibilità, perché porta uno sguardo nuovo sulle questioni. Anche figure esterne come formatori e formatrici consentono una riflessione intersoggettiva di grande valore. Per questo motivo, il prossimo paragrafo sarà dedicato a questo momento di cura e relazione delle educatrici e degli educatori dei Servizi per l’Infanzia: la formazione.

1.2.5 Formazione: prendersi cura di chi cura

“Un ambiente che “si prende cura di piccole e grandi persone” richiede una cura attenta e costante prima di tutto del Personale che all’interno ci lavora”.

Dal blog del Circo della Farfalla

Gli educatori e le educatrici dei Servizi per l’infanzia hanno il dovere, oltre che il diritto, alla formazione continua: spazio di cura per la loro professione. Perfezionarsi e aggiornarsi costantemente permette al gruppo educativo di lavorare con maggiore riflessività e innovazione, e di concorrere alla qualità del Servizio nei suoi diversi aspetti.

Cosa vuol dire formazione? Formazione è un termine poliedrico che nel linguaggio comune viene usato come sinonimo di educazione, di apprendimento e di istruzione; tra le varie definizioni, troviamo: *“processo integrativo dello sviluppo personale”²⁷*. Il focus è sulle potenzialità e le

²⁶Cfr Schwartz B., psicologo ed economista dell’Università della California, Berkeley (CA) (2013), *Usare la nostra saggezza pratica*.

Ted Talks video -Permalink: <https://www.youtube.com/watch?v=8HYB5T9uHv8>.

²⁷Cfr Nanni C. (2008) Dizionario di scienze dell’educazione, Facoltà di Scienze dell’educazione dell’Università Pontificia Salesiana, Roma.

Permalink: <https://dizionariofse.unisal.it/encyclopedia/formazione/>.

risorse che ognuno già possiede e che, grazie all'incontro con diversi professionisti e colleghi, possono emergere e dialogare con libertà. Il processo formativo può apportare anche dei cambiamenti nell'agire e nel pensare l'educazione e la propria figura professionale.

“La formazione rappresenta nel corso del cammino personale e lavorativo delle persone uno spazio-tempo di incontro con il non-noto, di sperimentazione di luoghi in cui incontrare elementi dissonanti e in cui sperimentare le modalità note di confrontarsi con l'incertezza e apprendere schemi e modelli nuovi”²⁸.

Gestire l'imprevedibile e essere aperti/e al cambiamento è tra le capabilities che educatori e educatrici quotidianamente mettono in campo. Tutto ciò rimanda

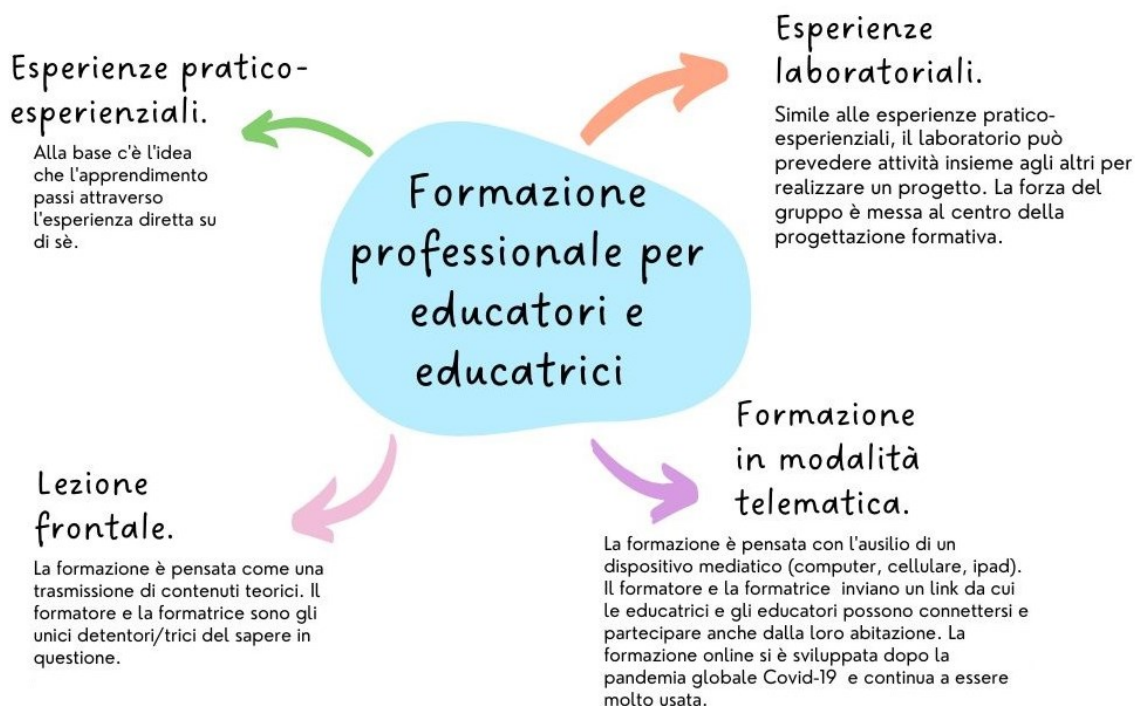
ad un concetto aristotelico, presente nel IV Libro dell'etica Nicomachea: la *phronesis*. La *phronesis* o saggezza pratica è l'abilità di decidere, guidati da giudizi orientati al bene, in situazioni particolari, per poi trasformare tali riflessioni in azioni concrete. Il team educativo è chiamato a impegnarsi personalmente per comprendere e decidere se il fine dato è buono di per sé, per gli altri e per la comunità sociale. I momenti di formazione alimentano la *phronesis* di ogni educatore e educatrice, perché alimentano la loro “conoscenza in azione”. Essa si genera dal connubio di esperienze pratiche e dall'acquisizione di una capacità di buon ragionamento, intesa come sintesi tra principi di base (la teoria) e i momenti di confronto e aggiornamento con gli altri professionisti²⁹.

Formatori e formatrici hanno l'arduo compito di proporre contenuti contemporanei, complessi, significativi e sfidanti. Essi promuovono una cultura dell'infanzia attenta ai bisogni degli attuali bambini e bambine e delle loro famiglie, in grado di affrontare le nuove sfide dell'educazione e in linea con paradigmi pedagogici innovativi e stimolanti.

²⁸Cfr Faccenda D., Manicardi L., Zaldini S. (2023), *La continuità nella formazione degli educatori e degli insegnanti*, Colorado Infanzia sito web.

²⁹Bobbo N. e Moretto B. (2020), *La progettazione educativa in area sanitaria e sociale*, Roma: Carocci, pp. 45-68.

In seguito, uno schema riassuntivo che evidenzia come una formazione può essere pensata e strutturata, nonché realizzata.



Da quanto finora emerso, la formazione è uno spazio di condivisione e crescita professionale che può avvenire in diversi modi, spazi e tempi. La scelta è nelle mani dei formatori e delle formatrici che, in base al tema e alla disponibilità, curano questo momento tanto importante e tanto necessario.

Come illustrerò nei capitoli dedicati alla ricerca, i temi educativi da cui la formazione può prendere avvio sono sentiti e richiesti dallo stesso team educativo. L'outdoor education, il materiale naturale, sguardi su altre realtà educative europee, sono esempi di tematiche che possono portare innovative considerazioni sulla pratica quotidiana nei Servizi per l'infanzia.

La *phronesis* si innesta quando educatori e educatrici condividono con il gruppo le loro esperienze vissute e le perplessità sulle azioni attuate o pensate.

Uno scambio continuo tra nuovi stimoli e riflessioni che toccano il reale: è qui che il seme del cambiamento può essere coltivato e curato.

1.3 Perché i Pædagoger?

La storia della formazione degli educatori in Danimarca (*pædagoger*) risale a più di cento anni fa. Il primo corso per educatori ed educatrici ebbe luogo

già nel 1855 negli asili Fröbeliani³⁰. Successivamente, presero avvio altri corsi come il programma di studio biennale del 1904 e un corrispondente programma di studio per professionisti che lavoravano nei centri di doposcuola (in danese “*fritidshjem*”). Un terzo programma di studio fu pensato per gli educatori e le educatrici che volevano lavorare in asili nido (in danese “*vuggestuer*”) o in strutture per adolescenti e bambini con disabilità fisiche e mentali.

È dal 1992 che i tre programmi di studio si sono unificati in un’unica formazione generale che si occupa dell’età dell’infanzia e dell’adolescenza. Successivamente, dai tre anni previsti, il governo danese ha deciso di prolungare di sei mesi la durata, cosicché il percorso attuale è di tre anni e mezzo.

Attualmente la Danimarca stima trentadue scuole di formazione, ed è probabile che alcuni istituti verranno agglomerati tra loro per formare unità amministrative più grandi chiamati “centri di formazione continua”, con l’aggiunta dei percorsi di formazione per i futuri insegnanti. Una delle ragioni può essere la grande diffusione sul territorio di questo mestiere: ci sono circa 90.000 educatori ed educatrici professionali ovvero il 3% di tutti i lavoratori danesi³¹.

La formazione dei *pædagoger* prevede contenuti teorici ovvero materie pedagogiche e sociali, materie basate su attività sperimentali oltre a quelle che sono definite le materie artistiche: falegnameria, lavorazione della ceramica, scultura e artigianato. Molta importanza hanno anche gli insegnamenti pratici legati soprattutto all’esterno: salvataggio in acqua, tecniche di arrampicata, orienteering nei boschi e via di seguito³². Sono materie che rispecchiano una visione ontologica dell’educazione che punta a sollecitare bambini e bambine alla scoperta delle proprie attitudini originali e che riconosce al territorio circostante il ruolo essenziale di accompagnatore e promotore.

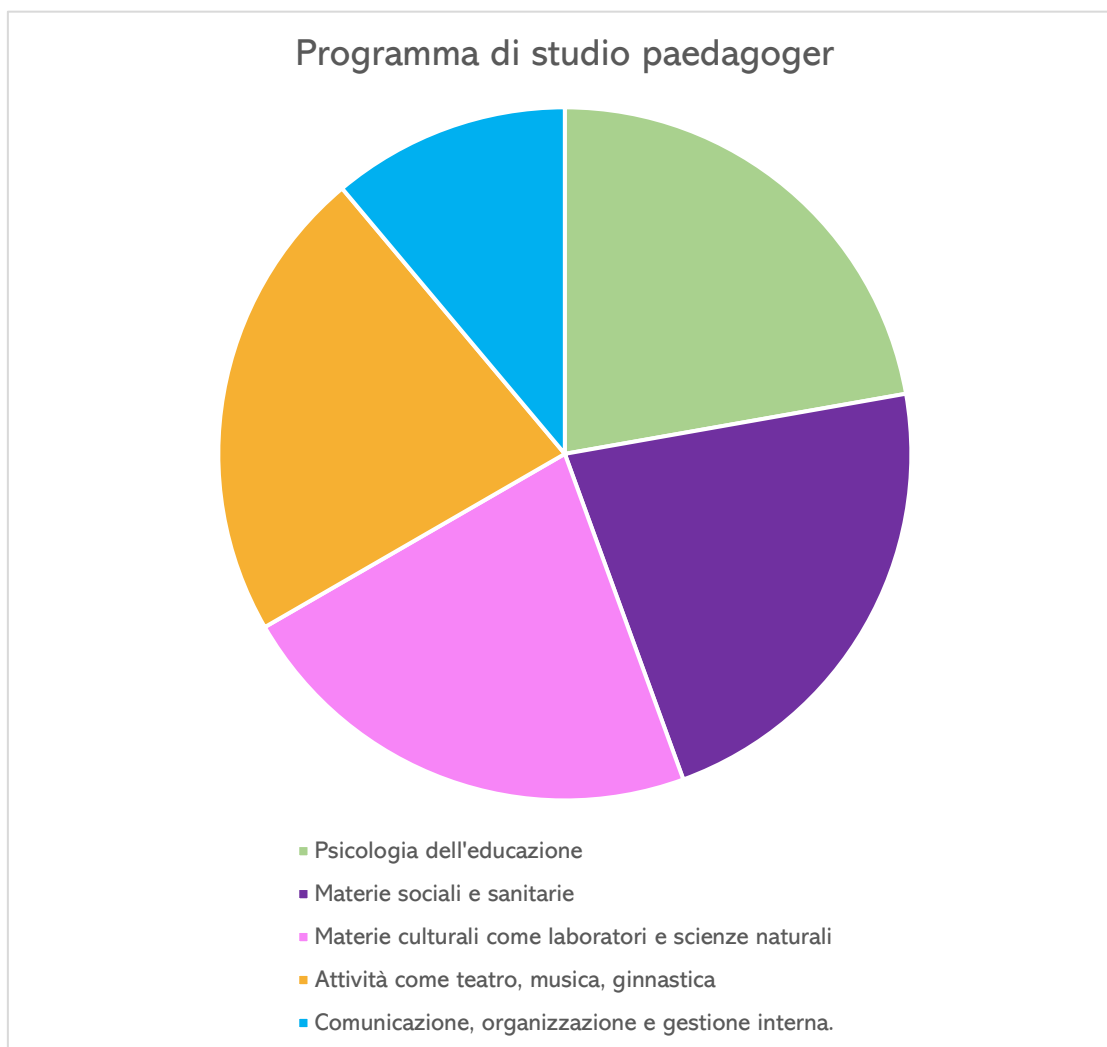
³⁰The Ministry of Social Affairs in consultation with the Ministry of Education, Early Childhood Education and Care Policy in Denmark (2000), Background Report, pp. 9-28.

³¹Skriver Jensen A., Broström S., Henrik Hansen O. (2010), *Critical Perspective on Early Childhood Education and Care- Between the technical and the political*, Aarhus Universitet, pp. 1-24.

³²Ungaro M. A. (2017), *Un viaggio nei servizi prescolari di Aarhus in Danimarca*, Bergamo: ZeroseiUp culture infanzie e società, pp 1-16.

I professionisti dell'educazione saranno così in grado di delineare spazi e attività di apprendimento di qualità, dove ogni bambino e bambina possano esprimere il loro potenziale secondo i loro “*cento linguaggi*”³³.

Qui di seguito, un grafico che mostra le discipline e le materie che devono necessariamente essere presenti nei percorsi di formazione danese.



Un'altra competenza che rientra nel curriculum di formazione dei pædagoger è l'*outdoor education*, base di tutte le progettazioni scolastiche nei paesi scandinavi fin dalla nascita³⁴. Conoscere la natura, le sue trasformazioni e le sue fasi, osservarla e rispettarla in ogni attività quotidiana, non come semplice contorno, ma come preziosa fonte educativa e di vita.

³³Edwards C., Gandini L., Forman G. (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo: Junior Edizioni.

³⁴Ungaro M. A. (2017), *Un viaggio nei servizi prescolari di Aarhus in Danimarca*, Bergamo: ZeroseiUp culture infanzie e società, pp. 1-16.

Il confronto e la connessione tra le materie disciplinari ha un'importanza fondamentale. Sono previsti frequentemente progetti e attività interdisciplinari in piccoli gruppi dove l'organizzazione e la gestione spetta ai singoli futuri *pædagoger*. Essi sperimentano il fare insieme, il dialogo e l'ascolto collettivo.

Un altro aspetto importante nei tre anni e mezzo di formazione è l'alternanza tra teoria e pratica. È previsto un periodo di pratica lavorativa di tredici mesi durante il primo anno, di sei mesi nel secondo anno e altri sei mesi nell'ultimo anno. Gli studenti vengono retribuiti durante tutta la pratica di "tirocinio". Tutte le scuole di formazione sono finanziate dal governo e gestite dal Ministero dell'Istruzione ed è prevista la formazione gratuita per tutti gli studenti.

Dopo il diploma, essi sono qualificati per lavorare:

- In strutture di assistenza diurna (in danese *dagtilbud*),
- In strutture scolastiche per il tempo libero (in danese *skolefritidsordninger*)
- In classi prescolari (in danese *børnehaveklasse*);
- Svolgere lavori educativi con bambini/e, ragazzi/e, adulti con disabilità fisiche, mentali o altre problematiche sociali.

In conclusione, la filosofia alla base dei programmi di studio è quella di formare *pædagoger* con diverse abilità e competenze che possano concorrere al futuro dell'educazione e al benessere della comunità.

La capacità di prendere decisioni sulla base del dialogo rispettoso con l'altro, la capacità di esprimersi sia intellettualmente che emotivamente, la capacità di assumersi la responsabilità del proprio agire, sono solo alcune delle competenze richieste e allenate.

Esse si basano sui principi cardine a cuore dell'educazione danese e, in generale, dei diritti umani: la democrazia, lo stare bene con gli altri (*fsellesskab*) e il rispetto delle capabilities di ogni singolo/a bambino/a³⁵.

³⁵ Mazzocchi S. (2018), *Ecco il metodo danese per la felicità dei nostri figli*, Milano:La Repubblica, pp 1-3. Permalink:
https://www.repubblica.it/rubriche/passaparola/2018/10/08/news/metodo_danese_bambini_felici-208481397/

1.3.1 L'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care) in Danimarca

I servizi di cura della prima infanzia in Danimarca comprendono strutture per bambini e bambine di età compresa tra 0 e 5/6 anni. Le strutture ECEC per questa fascia di età sono:

- strutture diurne, in danese *dagtilbud*;
- la classe prescolare facoltativa *børnehaveklasse*;
- strutture scolastiche per il tempo libero, in danese *skolefritidsordninger*,

Il Ministro degli Affari Sociali è responsabile principale di tali strutture, mentre il Ministro dell'Istruzione si occupa della formazione e dell'istruzione degli educatori (*pædagoger*) e degli insegnanti di scuola primaria e secondaria.

In Danimarca, un consistente numero di bambini e bambine tra 0 e 6 anni frequentano una struttura ECEC conferendo ad essa un ruolo unico nel supportare il benessere e lo sviluppo di tutti i bambini.

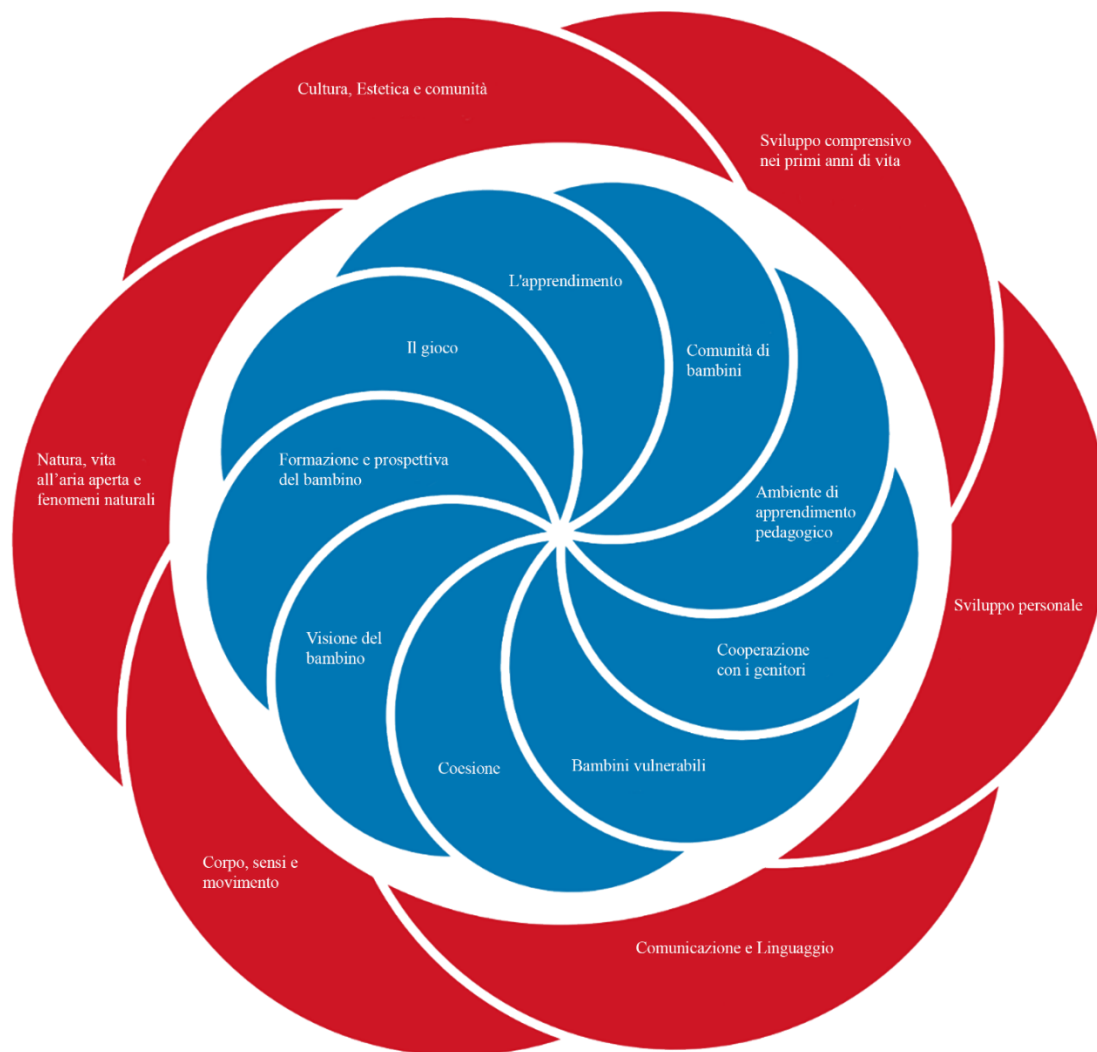
Ciò che accomuna le strutture ECEC è un curriculum pedagogico incentrato sul benessere, l'apprendimento, la cura e la felicità dei più piccoli, in ambienti di apprendimento sicuri e pensati con professionalità. Il bambino e la bambina sono al centro di ogni riflessione educativa a cui partecipano attivamente, essendo membri essenziali della società.

“ECECs should provide children with co-influence, co-responsibility and an understanding and experience of democracy. As part of this, ECECs should help develop children’s independence and their ability to take part in binding communities and should help children develop cohesion with, and integration into, Danish society”³⁶.

Il curriculum pedagogico danese, è incentrato su sei pilastri fondamentali, aggiornati grazie al nuovo quadro normativo del 2017, “*Stærke dagtilbud - alle skal med i fællesskabet*” (contesti ECEC forti - tutti devono far parte

³⁶Cfr Ministry of Children and Education (2022), *The strengthened pedagogical curriculum Framework and content*, p. 7
Permalink:https://emu.dk/sites/default/files/202103/8077%20SPL%20Hovedpublikation_UK_WEB%20FINAL-a.pdf .

della comunità) con l'obiettivo ultimo di aumentare la qualità dei servizi ECEC. Le innovative linee pedagogiche sono state adottate dal Parlamento danese (*Folketing*) nel maggio 2018³⁷. Il curriculum è preparato in conformità con i fondamenti pedagogici, base comune per educatori e educatrici. Qui di seguito uno schema riassuntivo dei sei pilastri interrelati con i principi base ECEC.



³⁷Ivi, p. 3.

1.3.2 I sei pilastri pedagogici danesi³⁸

Prima di descriverli nel dettaglio, preme ricordare che i sei temi del curriculum pedagogico non devono apparire frammentati. Al contrario, sono interrelati tra loro perché al cuore centrale c'è lo sviluppo e l'apprendimento del bambino e della bambina che necessitano di un'ambiente di qualità e all'altezza dei loro bisogni nelle loro diverse e uniche sfumature.

1. Sviluppo complessivo nei primi anni di vita



Con il termine sviluppo complessivo, il primo fondamento pedagogico mette in luce l'importanza di offrire ai bambini e alle bambine esperienze e opportunità di partecipazione comprensive dei loro bisogni e dei loro interessi.

“Children develop commitment when they form relationships in which they feel respected, looked after and appreciated by close, trusting adults³⁹”.

Il personale ECEC ha un ruolo fondamentale nel progettare contesti curati, adeguati allo sviluppo e felicemente giocosi. È proprio attraverso il gioco che nei primi anni di vita si cominciano a praticare le *life skills*, base sicura per il presente e per il futuro. L'asilo nido e i servizi ECEC in generale sono proprio questo: comunità di pratica in cui sperimentare lo stare insieme, il reciproco rispetto e l'affermazione della propria identità al cospetto dell'altro da sé. Il bambino e la bambina hanno l'opportunità di conoscere profondamente il loro io, di sentirsi, oltre che di essere, parte attiva in un gruppo, assieme a figure professionali empatiche e in costante ascolto. Tutto questo, circondato da un contesto studiato per lui e lei, in continuo cambiamento con (e come) lui e lei.

³⁸ Cfr, Ivi, pp. 32-47.

³⁹ Cfr, Ivi, p. 36.

2. Sviluppo personale



Per sviluppo personale si intende la capacità di un individuo di essere messo nelle condizioni tali da poter esprimere il proprio potenziale. Ampliare le esperienze e la partecipazione dei bambini e delle bambine sviluppando il loro impegno, le loro abilità e il loro entusiasmo, è un compito essenziale nei servizi ECEC. L'ambiente di apprendimento sostiene e stimola la sperimentazione attraverso il gioco e altre attività significative. Incoraggia il bambino all'esplorazione, al cont-atto con l'altro da sé per far emergere quel senso di appartenenza alla comunità democratica, base per la fiducia in sé stessi e per la cooperazione con gli altri.

Spirito e curiosità sono sentimenti che non possono mancare in loro, anche quando si trovano ad affrontare situazioni conflittuali o frustrazioni, altrettanto educative e importanti. La capacità di far fronte alle difficoltà e alle sfide è una competenza chiave che gli o le permetterà di vivere i contesti presenti e futuri con coraggio e determinazione. Il personale ECEC, in stretta collaborazione con i genitori, possono sostenere questi momenti di sviluppo, con attività e situazioni sfidanti, accompagnandoli sensibilmente e con cura.

3. Comunicazione e Linguaggio



I bambini acquisiscono la proprietà del linguaggio grazie alle strette relazioni che intrattengono con i genitori, il gruppo dei pari, le educatrici e gli educatori. Il personale ECEC riveste perciò un ruolo fondamentale di modello linguistico sensibile ed empatico. Nella quotidianità del nido, l'equipe educativa accompagna naturalmente gli sguardi, i balbettii e i gesti dei bambini e delle bambine, cercando un contatto visivo e un'attenzione condivisa. Questi sono momenti di intimità speciali, che permettono all'educatore di capire gli interessi, ciò che piace e che stimola la curiosità del suo gruppo, per poi nominarli con dolcezza. Anche le attività, gli oggetti e le routine quotidiane sono descritte con cura e concorrono allo sviluppo linguistico. Ciò che preme ricordare è che bambini felici sono bambini che imparano: il gioco, le esperienze con i pari,

organizzate o spontanee, sono momenti essenziali e propedeutici. Avvalersi di libri e albi illustrati è un altro ottimo strumento educativo che viene citato per incentivare il linguaggio, la riflessione e l'immaginazione. In conclusione, il personale ECEC ha il prezioso compito di predisporre ambienti ad alta qualità esperienziale, studiati e pensati con amore e intento. Non solo per un benessere presente di tutti i bambini e le bambine, ma anche futuro.

4. Corpo, sensi e movimento



“Children exist in the world through their bodies, and the basis of physical and mental wellbeing is formed when they are encouraged to use, challenge, experiment, feel and take care of their body through calmness and motion”⁴⁰.

Il personale ECEC dovrebbe incoraggiare i bambini a muoversi progettando esperienze e mostrando loro la gioia del movimento. Il gioco è il principale canale con cui essi possono sperimentare il loro corpo nello spazio. Ciò vale anche per bambini e bambine con ridotta capacità motoria. Corpi, sensi e movimento possono essere stimolati in maniera creativa e unica: è importante che le attività pensate siano inclusive e flessibili.

Partire da ciò che essi fanno quotidianamente è una base sicura per stimolarli con naturalezza e per concorrere alla loro autodeterminazione e autostima.

Il corpo è il principale canale di comunicazione nei primi anni di vita e concorre alla formazione dell'identità *“through bodily experience in social interaction”*. Insieme al corpo, i sensi sono la finestra sul mondo, per questa ragione l'ambiente di apprendimento dovrebbe essere progettato per soddisfarli e svilupparli, in modo creativo e intenzionale.

⁴⁰Cfr, Ivi, p. 42.

5. Natura, vita all'aria aperta e fenomeni naturali



Vivere esperienze in natura durante l'infanzia (e non solo) concorre allo sviluppo emotivo, corporeo, sociale e cognitivo.

“Nature is a space in which children can experiment with natural science phenomena and gain their first experiences of how to think about these phenomena and analyse them”⁴¹.

Secondo il quinto pilastro pedagogico danese, è nell'ambiente esterno che il bambino e la bambina possono sentirsi attivi co-costruttori del loro apprendimento. Essi, sono dei *problem poser* naturali, attenti e curiosi, si interrogano sulla natura e le sue trasformazioni formulando ipotesi, sperimentando con le mani e i sensi. Tutto il corpo è immerso nell'esperienza nell'ambiente esterno e anche la piccola foglia trovata in giardino è gioia e fascino.

“[...] the learning environment should make sure that all children, regardless of their background and where they grow up, are exposed to a broad experience of nature, both in the city and in the countryside.

Children should be exposed to natural habitats such as forests, beaches, bogs and watercourses as well as living organisms such as animals, micro-organisms and plants”⁴².

Tutto questo può avverarsi se le figure educative sentono questo coinvolgimento profondo con la natura. Essi devono essere pronti a incoraggiare all'avventura, all'esplorazione e agli esperimenti. Inoltre, si richiede una preparazione sulle scienze naturali alle educatrici e gli educatori, perché le domande dei bambini e delle bambine non rimangano senza risposte, ma facciano nascere uno scambio che coltivi il seme della curiosità e dello stupore. Anche la sostenibilità si intreccia con l'educazione: i materiali naturali come strumenti di gioco, l'arte del riciclaggio, del riuso creativo e della riparazione fai-da-te acquisiscono un valore educativo

⁴¹ Cfr, Ivi, p. 44.

⁴² Cfr, Ibidem.

essenziale per i bambini, le bambine e per il personale ECEC che sperimenta con loro.

“Knowledge about nature also concerns human impact on and interaction with nature, e.g. environmental issues and issues related to sustainability and exploiting nature’s resources. Consequently, the learning environment should offer an opportunity for children to consider their own “interaction with nature and its resources”⁴³.

Il quinto pilastro, ci fornisce un quadro accurato di cosa intende con *“learning environment”*:

-Lo spazio aperto e condiviso, come il prato, ideale per far volare aquiloni e giocare a palla;

-Lo spazio sicuro e delimitato come parco giochi e giardini pubblici, al cui interno ci sono altalene, scivoli e sabbiere;

-*“The wild and spacious room”*, come foreste, boschi, distese di sabbia e montagne, dove è possibile immergersi, correre e vivere avventurose e *“pericolose”* esperienze significative.

“Outdoor life is about giving children the opportunity to play and have experiences in and with nature, thereby allowing them to get to know themselves and nature better”⁴⁴.

Dall’erbetta che si fa spazio dal cemento all’immenso sistema solare, l’importante è accompagnare i bambini e le bambine ad intrecciare relazioni significative con l’ambiente, saranno poi loro a sviluppare la propria comprensione della natura intima e probabilmente rivoluzionaria.

⁴³ Cfr, Ibidem.

⁴⁴ Cfr, Ibidem.

6. Cultura, Estetica e comunità



“Culture is an artistic, creative force that activates children’s senses and emotions, and it denotes a set of cultural values acquired by children through their everyday life”⁴⁵.

Ambienti di apprendimento pensati e curati possono accompagnare i bambini e le bambine a scoprire nuovi lati di sé, nonché nuovi modi di comunicare e provare stati emotivi profondi. Sperimentare la propria cultura, con le sue norme, tradizioni e valori e connetterla con altre, acquisisce un grande valore pedagogico da sollecitare e accompagnare durante le giornate al nido.

“The pedagogical learning environment should ensure that all children have many different cultural experiences, as observers as well as active participants, stimulating the children’s involvement, imagination, creativity and curiosity”⁴⁶.

Per fare questo, il quinto pilastro cita diverse forme d’arte: lo spettacolo, la pittura, la musica, il canto e la letteratura. Diverse forme estetiche che stimolano già dai primi anni la creatività, l’immaginazione, mettendo in risalto il valore dell’unicità propria e degli altri. In armonia con la vita presente e futura nella comunità democratica.

L’estetica ha due dimensioni:

- di impressione, in cui i bambini e le bambine si trovano di fronte a diverse forme d’arte che suscitano in loro emozioni e sensazioni profonde;
- di espressione, in cui i bambini e le bambine sperimentano ed esplorano la propria forma d’arte, con il corpo e i sentimenti;

“For example, children may feel a tension in their body when they listen to a captivating story, or they may feel joy or sadness when they look at the colours of a painting”⁴⁷.

⁴⁵ Cfr, Ivi, p. 46.

⁴⁶ Cfr, Ibidem.

⁴⁷Cfr, Ibidem.

Da questo pilastro, emerge l'importanza del costante dialogo con i genitori. Loro sanno le usanze, le attitudini, i giochi e i materiali preferiti dei loro figli e figlie. Il personale ECEC costruisce con loro giorno dopo giorno un rapporto di fiducia dove il benessere del bambino e della bambina è al centro, avendo in mente che:

“Children should be supported in developing skills that make them creative and productive and enable them to navigate in society in ethically responsible ways in relation to themselves and others”⁴⁸.

⁴⁸Cfr, Ibidem.

CAPITOLO 2: UNA TERZA VIA MAESTRA: RIPENSARE IL LEGAME CON LA NATURA

“Benché l’uomo tenda a compiacersi del proprio ruolo prometeico di regolatore e dominatore dell’universo, la condizione umana è iscritta dentro dei limiti, limiti che quasi sempre è la natura a fissare”⁴⁹.

Silvia Mocellin

La riflessione che nasce leggendo il saggio *“L’ultima soglia: il paradosso del limite nelle relazioni tra economia e ambiente⁵⁰”* pone le basi per un pensiero sulla natura dell’esistenza e sui rapporti fra il mondo umano e quello animale, perenne oscillazione fra distruzione e timore che percepiamo e infliggiamo alle creature con cui condividiamo il pianeta.

Nel linguaggio comune sembra che la definizione di natura sia ben definita e confinata, tale da tratteggiare una sua immagine chiusa fino al punto di personificarla attribuendole delle intenzioni. Questo aspetto emerge con forza in occasione della pandemia di Covid-19: con un’eccessiva semplificazione, abbiamo spesso sentito dire: “la natura ci punisce” o “dobbiamo farci perdonare dalla natura”, sintomo di una tendenza molto rischiosa. Una visione antropocentrica che induce a pensare alla natura come qualcosa di diverso da noi, avente un valore estrinseco, qualcosa da cui noi siamo separati e l’unica relazione possibile è asimmetrica e dominante, per non essere appunto, dominati. A partire da questa soglia che inevitabilmente emerge, edificata con visioni rigide della supremazia umana e di un *logos* che ha eretto muri sempre più spessi, trovo possa essere interessante una visione alternativa che apre a possibilità di azione: quel che temi forse ti assomiglia⁵¹. Riscoprire la connessione profonda con la natura e i suoi elementi, riportare alla cura quel legame materno, armonioso, distante ma vicino, che ci unisce ma al quale non riconosciamo nulla, se non gli effetti negativi che ci sfuggono e che stridono.

⁴⁹Cfr Mocellin S.(2020), *L’ultima soglia: il paradosso del limite nelle relazioni tra economia e ambiente*, in Bottacin Cantoni L. e Tomatis F., *Sulla soglia. Pensare il limite e il confine*, Padova:Il Poligrafo, p. 181.

⁵⁰ Il volume "*Sulla soglia: pensare il limite e il confine*" di Bottacin Cantoni L. e Tomatis F. esplora la soglia e il confine da una prospettiva filosofica e diversificata, attraverso la riflessione sul pensiero di importanti filosofi del passato. La soglia è presentata come uno spazio ideale per ripensare e ridimensionare i limiti come spazi di opportunità e di cambiamento. Il volume è arricchito da contributi di professoressa e professori che hanno amplificato tale tematiche molto complesse nella società attuale.

⁵¹Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Milano:Laterza, p. 36.

L'umanità, tanto nel suo complesso quanto a livello individuale, ha dimenticato di essere responsabile, troppo occupata a fare cose, senza idea del perché le fa. In qualità di individui facciamo molta fatica a capire quale impatto ambientale e sociale abbia il nostro comportamento e le nostre azioni, in quanto non siamo mai stati citati in giudizio, e se è successo rispondeva alle nostre stesse leggi, perciò ci siamo auto-assolti.

Come può dipendere solo da me, che sono tanto piccolo e insignificante? È una domanda che ci poniamo spesso e che al solo esplicitarla ci deresponsabilizza.

È proprio in quel “*solo da me*” che la potenza generativa (insita nell’etimologia della parola “natura”, “nascere” participio futuro, che non si accontenta e crea ancora e ancora) viene a mancare: l’importanza di coltivare e portare in rilievo le connessioni e le relazioni tra noi, gli altri, la natura e il mondo è alla base per una rivoluzione ecologica, un “*ecocentrismo*” necessario e prezioso. I legami diventano reti salvifiche, attivo cambiamento dove la mia azione ha degli effetti, e la pandemia ci restituisce un’immagine tristemente concreta di questo effetto circolare. Razionalmente, dovremmo discutere di come ridurre la probabilità delle pandemie che, come afferma Felber, sono una mera “*esternalità della nostra economia insostenibile*⁵²”. Tuttavia, stentiamo a farlo perché è qualcosa di scomodo, che richiederebbe la fine delle deforestazioni, del bulimico accumulo di denaro, del commercio illegale di animali, della coltura intensiva etc.

Insomma, ridurre la probabilità delle pandemie ci obbligherebbe a cambiare un bel po’ di comportamenti, ma non solo: ci chiede di pensare altri-menti, di mettere a nudo le nostre fragilità, decolonizzare l’immaginario e i paradigmi del mondo. Per questo è più facile pensare che, qualunque cosa succeda, la scienza riuscirà a tirarci fuori dai guai.

Purtroppo, il limite dell’essere umano sta proprio nell’incarnare il limite, dove i suoi occhi ciechi diventano confini e il suo agire si fa fumo nel suo cuore e distruzione nella realtà, ma egli non riesce a ricondurlo alla sua mano.

Ritengo che la chiave per ri-edificare il nostro senso di interdipendenza con gli altri e con il mondo naturale possa avvenire attraverso l’arte

⁵²Cfr Felber C. (2021), *Economia del bene comune*, Macrolibrarsi.it in streaming su Youtube
Permalink: <https://www.youtube.com/watch?v=B1u2IDM2QC0>.

dell'educazione e dell'esempio etico, strumenti di cura per comprendere (nell'etimologia "ti prendo con me") la fragilità e la responsabilità insita in noi e nel mondo.

L'educazione ci insegni a porci in ascolto per ripensare la nostra vita e i nostri valori, a coltivare l'arte del pensiero critico, della pazienza e della semplicità. Gli esempi aprano spazi di scelta e di azione (pensiamo alla primavera silenziosa di Rachel Carson, alla pedagogia di Olivetti e alle realtà di imprenditrici e imprenditori che praticano la sostenibilità ambientale e umana, e che, oggi più che mai, si e ci fanno strada) per lasciare una traccia di bene, un sentiero percorribile, arioso e condivisibile, dove anche le generazioni future possano riconoscersi.

In *“Per un'ombra dal futuro”*, il filosofo inglese Morton scrive:

“«Studiare arte è importante, perché a volte l'arte dà voce a ciò che altrove è indicibile – temporaneamente: un giorno troveremo le parole; o intrinsecamente: le parole sono impossibili –. Essendo il pensiero ecologico così nuovo e così aperto, pertanto così difficile, dovremmo aspettarci che l'arte ci indichi un tratto della strada»⁵³.

Vi è sempre un'alternativa, una terza via maestra, la scelta possibile di vivere perfettamente integrati in un sistema naturale e la eterna possibilità di conversare con il creato, dove linguaggio e ascolto si con-fondono.

⁵³Cfr Bruno R. T. (2020), *Saggio chi Ascolta*, Milano:Farfarfare sito web
Permalink: <https://farfarfare.it/saggio-chi-ascolta/>.

2.1 Arne Næss e la Deep Ecology: un'ecosofia olistica

La via maestra si può trovare in uomini e donne che si sono impegnati nello sperimentare percorsi nuovi e ripensare delle nuove ontologie di vita. Arne Næss (1912-2009) è sicuramente uno di questi. Egli nacque in una famiglia benestante a Oslo. Ha studiato all'università di Oslo, Parigi e Vienna, con interessi filosofici che spaziano dall'epistemologia alla psicologia e all'etica. Nel 1939, a soli 27 anni, diventò il più giovane professore dell'università di Oslo e l'unico professore di filosofia del paese. Insegnò a Oslo per quasi 30 anni, dedicandosi non solo alla vita accademica ma anche all'attivismo ambientale e alla sua grande passione per la montagna. Næss fu anche un famoso alpinista e visse a lungo nella sua baita chiamata Tvergastein, costruita da lui stesso ai piedi del monte Hallingskarvet. Nelle sue opere, Næss spesso sottolineò il legame di appartenenza che provava per questo luogo e chiamò la sua filosofia personale "Ecosofia T", con la lettera T che sta per Tvergastein. Fu il più influente filosofo norvegese, noto sostenitore della nonviolenza, del pluralismo e dell'ecologia. È conosciuto a livello internazionale per essere il padre fondatore della *Deep Ecology*, in italiano "Ecologia Profonda", un nuovo paradigma ecologico che sfida i canoni del pensiero antropocentrico, come si evince dai suoi scritti:

“«col termine Ecosofia intendo una filosofia dell'armonia o dell'equilibrio ecologico. Una filosofia intesa come una forma di sofia, di sapienza, è dichiaratamente normativa e contiene sia norme, regole, postulati, asserzioni di priorità valoriale, che ipotesi riguardanti lo stato di cose nel nostro universo»⁵⁴.

Il termine *Ecosofia* racchiude i principi etici e le norme per vivere in modo sostenibile e rispettoso con l'ambiente e, una riflessione etica su come noi percepiamo il reale e le cose che ci circondano: un'alternativa totale di pensiero.

⁵⁴ Næss A. (1973), The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary, *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16:1-4, p. 99.

“Per Næss il pensiero della deep ecology è prima di tutto un’ontologia, e da un diverso approccio ontologico ne deriva un’impostazione etica radicalmente diversa”⁵⁵.

Il contesto culturale all’interno del quale si sviluppa la teoria di Næss è di urgenza e insoddisfazione e ha inizio a metà degli anni Settanta del secolo scorso, quando il *Rapporto sui Limiti dello Sviluppo*, noto come *Rapporto Meadows* (1972), metteva in guardia sull’(in)evitabile esaurimento di risorse e del dannoso impatto che stava avendo l’uomo sull’ecosistema: ciò che oggi intenderemo con il termine impronta ecologica.

Insomma, la sua riflessione emerge in un periodo in cui la necessità di ripensare il rapporto dell’uomo con la natura è urgente e per Næss quest’ultima è costantemente presente nella vita delle persone, in tutte le sue forme più o meno visibili o latenti.

2.1.1 Le radici del suo pensiero

Il pensiero filosofico di Næss trova le sue radici nella filosofia orientale, come il buddismo e l’opera di Gandhi. Egli scrive: *“esiste un’intima relazione tra alcune forme di buddismo e il movimento dell’ecologia profonda”⁵⁶.*

La sua visione si comprende maggiormente se lo si legge sotto la luce del pensiero orientale che tende a valorizzare l’azione collettiva rispetto a quella del singolo e il bene comunitario rispetto all’individualismo.

Un’altra radice del suo pensiero filosofico è l’approccio prettamente occidentale alla sistematizzazione, alla formalizzazione logica e alle regole di derivazione⁵⁷. Il Diagramma a grembiule (*apron*), citato in precedenza, illustra questa combinazione di elementi orientali e occidentali, creando un approccio originale e innovativo che unisce rigore sistemico (occidentale) con una ricerca più emotiva e empatica (orientale).

⁵⁵Cfr Odi L. (2019), *Dov’è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss*, RicercAzione Vol.11, n.2, p. 22.

⁵⁶Cfr Næss A. (1986), *The Deep Ecology Movement: Some Philosophical Aspects*, Philosophical Inquiry 8 (1/2):10-31, p. 26.

⁵⁷Næss A. (introduzione e traduzione di Valera L) (2015), *Introduzione all’ecologia*, Milano:Edizione ETS Philosophica, p. 40.

Dalla visione occidentale, importante è l'influenza che l'opera di Spinoza ha avuto su Næss:

“Il mio interesse per la filosofia è cominciato con l’Etica di Spinoza [...]. Sono stato riconoscente alla grandiosa visione di Spinoza e ho implicitamente creduto a lui come persona. Ho accettato il fatto che gli esseri umani possono, e devono, avere una prospettiva generale dello spessore di quella di Spinoza, ma ho capito che le nostre individuali visioni, su questa scala di grandezza, non saranno identiche. Durante gli anni ho realizzato che esiste una splendida varietà di interpretazioni di Spinoza [...]. I suoi testi sono straordinariamente ricchi”⁵⁸.

Tra i temi che Næss trae da Spinoza, analizzerei in particolare il tema della natura. La sua filosofia dell'ecologia può essere letta in base alla concezione spinoziana di natura:

“Omnicomprendiva, creativa (come la natura naturans), infinitamente ricca, e viva nel senso più ampio del pansichismo, ma che manifesta anche una struttura, le cosiddette leggi di natura [...] La Natura con la N maiuscola viene intuitivamente concepita come perfetta, secondo un senso che Spinoza e gli ecologi sul campo hanno più o meno in comune: non è una perfezione solamente morale, utilitaristica o estetica. La Natura è perfetta “in sé””⁵⁹.

Per Baruch Spinoza, la natura è l'essenza di tutte le cose, sia materiali che spirituali. Egli credeva che Dio e la natura fossero la stessa cosa, e che tutto ciò che esiste avesse la sua origine in Dio. Pertanto, comprendere la natura significa comprendere l'essenza di Dio e il modo in cui le cose esistono e si sviluppano nel mondo.

Spinoza sosteneva che la natura era governata da leggi necessarie e che tutte le cose fossero determinate da cause esterne. Sosteneva inoltre che l'uomo fosse parte integrante della natura e che il suo benessere dipendesse dalla comprensione della natura e dalla capacità di adattarsi ad essa.

Per Spinoza, la natura era anche fonte di gioia e beatitudine, poiché la consapevolezza dell'unità dell'essere umano con la natura portava a una

⁵⁸Cfr. Ivi, p. 14.

⁵⁹Cfr. Næss A. (traduzione a cura di Valera L.) (2015), *Introduzione all'ecologia*, Milano: Edizioni ETS Philosophica, p. 128.

maggior comprensione di sé e del mondo. Egli credeva inoltre che l'amore per la conoscenza, “*amor intellectualis*”, fosse un principio fondamentale per comprendere la natura e per progredire verso la vera felicità.

L'ontologia di Næss si fonda su un ordine di base che è quello della relazione. Noi siamo e viviamo di relazioni in cui umanità e ambiente si fondono, in un unico campo che accomuna esseri animati e non.

2.1.2 Il sé ecologico

L'ontologia di Næss ha una chiara visione antropologica che è importante sollecitare: egli riconosce l'uomo come un ente relazionale e, pertanto, il sé trova compimento esclusivamente in una dimensione ecologica. È in questo modo che il filosofo norvegese sostiene l'esistenza del sé ecologico.

La comprensione del sé ecologico implica una revisione del concetto di ambiente: non possiamo più considerare l'ambiente come ciò che si trova al di fuori del nostro corpo; scrive Næss in merito:

*“Pertanto, introduco tentativamente, forse per la prima volta, il concetto di sé ecologico. Si può dire che siamo nella -e della- natura, fin dalla nostra origine. La società e le relazioni umane sono importanti, ma il nostro sé è molto più ricco nelle sue relazioni costitutive. Tali relazioni non sono solo quelle che abbiamo con gli altri umani e con la comunità umana [...] ma anche quelle che abbiamo con altri esseri viventi”*⁶⁰.

Prima di addentrarci nell'argomento, è fondamentale chiarire un punto che potrebbe distorcere la comprensione del tema: Næss non vuole mettere in discussione l'individualità del vivente, e in particolare dell'uomo, con il concetto di sé ecologico, ma sottolineare la sua apertura. Næss propone il concetto di sé ecologico non tanto per superare la concezione di individuo ontologicamente chiuso, quanto per descrivere con precisione l'importanza della relazione e l'influenza reciproca tra sé e ambiente.

“Il pensiero ecologico presuppone un'identificazione con i particolari nelle loro relazioni interne con gli altri. Il processo d'identificazione conduce più a fondo nella Natura come una totalità, ma anche più a fondo

⁶⁰ Cfr, *ivi*, p. 106.

nelle caratteristiche singolari degli esseri particolari. Non distoglie dal singolare e dal finito. Non si presenta al pensiero astratto o alla contemplazione, ma all'interazione cosciente, intuitiva e intima”⁶¹.

Nel processo di identificazione, oltre ai nostri simili, l'essere umano deve avere un dialogo anche con la natura, che viene descritta come "*la nostra casa, il nostro ambiente immediato e il posto a cui apparteniamo come bambini*⁶²". Per svilupparsi, il sé ha bisogno dell'altro, ma questo viene impedito se l'autorealizzazione degli altri con cui ci identifichiamo viene ostacolata.

In conclusione, il filosofo norvegese nella sua teoria ci svela il concetto di sé ecologico inteso come l'essere autenticamente presenti e aperti ad una relazione profonda con il mondo. Ciò è strettamente connesso con il fine ultimo dell'uomo, che coincide con lo sviluppo delle sue potenzialità, possibile solo se l'autorealizzazione dell'altro-da-sé può fiorire.

2.1.3 Deep Experience

L'aggettivo "profonda" è ciò che contraddistingue la teoria ecologica di Næss, teoria che ha avuto una notevole influenza. Il termine è stato usato dall'autore per la prima volta in un articolo del 1973 intitolato "*The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary*⁶³". Næss ha definito l'ecologia profonda in contrasto con l'ecologia superficiale, che si concentra sulla lotta all'inquinamento e allo sfruttamento delle risorse per proteggere in primis la salute e il benessere umani. Al contrario, l'ecologia profonda propone un nuovo modo di vedere il mondo, basato su due principi fondamentali:

- la negazione dell'idea di separare l'uomo (e qualsiasi altro essere) dall'ambiente in favore di un concetto di "*relational totalfield*";
- un egualitarismo biosferico che sostiene il valore intrinseco di tutte le forme di vita⁶⁴.

⁶¹Cfr, ivi, p. 132.

⁶²Cfr, ivi, p. 105.

⁶³L'articolo in questione è una pietra miliare del Movimento dell'Ecologia Profonda. Næss espone le basi filosofiche della sua teoria "Deep Ecology" e mette in luce ciò che dovrebbe essere preso in considerazione per azioni impattate e di cambiamento ecologico.

⁶⁴Troiano A. (2019), *Arne Næss: un'ecosofia tragica*, Ethics in progress vol.10, p. 144.

Nelle intenzioni iniziali del filosofo, l'aggettivo si riferisce all'attitudine delle persone nei confronti delle questioni ecologiche e non tanto all'essenza della persona stessa.

Nell'articolo "*The Deep Ecology Movement: Some Philosophical Aspects*", Næss allude:

“Gli aderenti al movimento dell'ecologia profonda usano abbastanza frequentemente l'espressione “ecologisti profondi”, mentre, sono lieto di dire, quella “ecologisti superficiali”, è abbastanza infrequente. Entrambe le espressioni devono essere considerate arroganti e leggermente fuorvianti. Preferisco utilizzare l'espressione inelegante, ma egualitaria, “sostenitori del movimento dell'ecologia profonda (o superficiale)”, evitando ogni personificazione”⁶⁵.

Ciò che Næss si aspetta da una persona che agisce con profondità è un'argomentazione seria, che ricerchi le reali cause di un fatto o di un'affermazione senza dare per scontato nulla e che, con fare critico, miri ai fondamenti delle questioni. Profondità e serietà sono intimamente connesse. L'importante non sono le risposte date alle “domande profonde”, ma quanto queste domande vengono suscitate e affrontate seriamente. La ricerca di Næss era caratterizzata dalla profondità che ha cercato di trasmettere a coloro che credevano al movimento dell'ecologia profonda:

“L'aggettivo profondo sottolinea il fatto che noi ci chiediamo il come e il perché, mentre gli altri non lo fanno”⁶⁶ ha commentato David Rothenberg riguardo all'impresa filosofica di Næss.

Questa metodologia d'indagine acquista valore e coerenza in relazione all'obiettivo finale della ricerca del filosofo: restituire all'esperienza la profondità che si merita. Il suo pensiero deve essere intenso come una rielaborazione della natura nella sua globalità e dell'esperienza che viviamo con essa.

⁶⁵Næss A. (1986), *The Deep Ecology Movement: Some Philosophical Aspects*, Philosophical Inquiry 8 (1/2):10-31, p. 30.

⁶⁶ Cfr Rothenberg D. (1990), *A. Næss Ecology, Community, and Lifestyle: Outline of an Ecosophy*, Cambridge:Cambridge University Press, p. 12.

Rothenberg, fu il primo a tradurre in inglese l'opera di Arne Næss nel 1989.

La sua visione si allontana dall'idea oggettivista della scienza contemporanea che ha le sue radici in Galileo, che risulta essere non sufficientemente esaustiva per comprendere la natura. Nonostante il suo obiettivo sia quello di descrivere con criteri oggettivi la realtà, la scienza contemporanea non solo fallisce nell'idea di oggettività, ma anche nella completezza e profondità della descrizione stessa:

“Le “descrizioni oggettive della natura” che ci sono offerte dalla fisica, non dovrebbero essere viste come descrizioni della natura, ma come descrizioni di certe condizioni di interdipendenza, che perciò possono essere universali, comuni a tutte le culture”⁶⁷.

Emerge la necessità di stabilire un'adeguata fenomenologia dell'esperienza naturale, che a parere del filosofo deve essere un tentativo

“di difendere l'idea che la nostra esperienza della natura, così spontanea, ricca e apparentemente contraddittoria, sia qualcosa di più di una serie di impressioni soggettive: queste formano il contenuto concreto del nostro mondo”⁶⁸.

Sembrerebbe che il mondo dell'esperienza profonda sia molto più complesso di quanto sia stato compreso finora attraverso la scienza. Secondo Næss, dobbiamo ritornare all'esperienza così come ci viene data, ovvero all'esperienza spontanea, e dobbiamo riabilitare il nostro stato di "*mono esperito immediato*", cioè il nostro stato di essere una sola entità che sperimenta in modo istantaneo. Per esercitarci a tale profonda connessione con il mondo, la natura è la strada maestra.

2.1.4 Diagramma a grembiule

Secondo Næss, ciò che distingue il movimento dell'ecologia profonda da altri movimenti ecologisti è il suo "*modo di argomentare che mira ai fondamenti*"⁶⁹. In altre parole, l'ecologia profonda si concentra sulla logica e l'analisi di più livelli, che Næss ha sistematizzato nel suo famoso

⁶⁷Næss A. (1994), *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*, Red Edizioni, p. 58.

⁶⁸Ivi, p. 35.

⁶⁹Cfr Næss A. (traduzione a cura di Valera L.) (2015), *Introduzione all'ecologia*, Milano: Edizioni ETS Philosophica, p. 17.

“diagramma a grembiule” (*apron diagram*). Questo diagramma è composto da quattro livelli interconnessi tra loro da rapporti di derivazione:

1. il primo livello include le premesse ultime, le visioni del mondo e le “Ecosofie”. questo livello include le assunzioni filosofiche o religiose di base che stanno alla base della nostra comprensione del mondo e del nostro rapporto con esso;
2. il secondo livello include i principi della piattaforma dell'ecologia profonda: questo livello include i principi fondamentali condivisi dagli esponenti dell'ecologia profonda, che possono derivare da diverse visioni del mondo, filosofie e religioni;
3. il terzo livello include le ipotesi normative o fattuali e le politiche: questo livello include le norme e le ipotesi che derivano dai principi della piattaforma dell'ecologia profonda;
4. il quarto livello include le regole particolari, le decisioni e le azioni: questo livello include le decisioni concrete e le azioni specifiche che derivano dalle ipotesi normative o fattuali e politiche⁷⁰.

L'ecologia profonda considera tutti i livelli del suo diagramma e il loro rapporto, mentre l'ecologia superficiale si concentra solo sui livelli 3 e 4. Il livello 2 del diagramma di Næss dovrebbe includere i principi fondamentali condivisi dagli esponenti dell'ecologia profonda, che possono derivare da diverse visioni del mondo, filosofie e religioni (il paragrafo successivo mostra tali fondamenti). Il rapporto tra i livelli del diagramma è così spiegato dal filosofo:

“Se la validità di una norma o di un'ipotesi è giustificata in riferimento a un insieme di assunzioni di tipo filosofico o religioso, allora la norma o l'ipotesi sono in un certo senso deriva da queste assunzioni”⁷¹.

A seguito di questa concezione, si può dedurre che conclusioni simili o identiche possono derivare da premesse divergenti o persino incompatibili. In conclusione, il diagramma a grembiule di Næss viene utilizzato per

⁷⁰Ivi, p. 40.

⁷¹Cfr, Ibidem, p. 40.

esaminare il discorso ecologico in profondità e capire come le nostre scelte normative e politiche siano influenzate dalle nostre basi filosofiche o religiose e dalla nostra visione del mondo.

2.1.5 Livello 2: i fondamenti della deep ecology

Fondamento uno: *“Il benessere e la prosperità della vita umana e non-umana sulla Terra hanno un valore intrinseco. Tali valori sono indipendenti dall’utilità del mondo non-umano per scopi umani”*⁷².

Il primo principio si riferisce alla biosfera, o meglio, all'ecosfera nella sua totalità. Næss rimarca che la preoccupazione e il rispetto profondo deve essere dato a tutte le forme di vita in senso stretto. Il termine vita è usato in modo omnicomprensivo e non tecnico, riferendosi anche a ciò che i biologi classificherebbero come non vivente: fiumi, le culture, i paesaggi, gli ecosistemi.

Fondamento due: *“La ricchezza e la diversità delle forme di vita contribuiscono alla prosperità della vita umana e non-umana sulla Terra e sono a loro volta valori in sé stessi”*⁷³.

Il fondamento due è legato alla diversità e alla complessità. Le specie vegetali e animali considerate "semplici" o "inferiori" contribuiscono in modo significativo alla ricchezza e alla diversità della vita. Rifiutare di riconoscere che alcune forme di vita hanno maggiore o minore valore intrinseco rispetto ad altre va contro le idee di alcuni filosofi ecologisti e scrittori New Age. con questo secondo fondamento, Næss sembra sostenere una posizione politica contro le monoculture intensive e gli allevamenti intensivi. Ci richiama al valore di preservare la ricchezza della diversità, in linea con le idee dell'eco-femminista Vandana Shiva che vorrei citare con una frase tratta dal suo libro: *"La diversità è la base della sicurezza alimentare e della resilienza dell'ecosistema"*.

⁷²Cfr Næss A. (2021), *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda*, Prato: Piano B Edizioni, p. 96.

⁷³Cfr, Ivi, p.97.

Fondamento tre: *“Gli esseri umani non hanno il diritto di ridurre questa ricchezza e diversità se non per soddisfare bisogni vitali”*⁷⁴.

La formulazione vaga dell'espressione "bisogni vitali" è stata volutamente scelta per dare margine a diverse interpretazioni.

Fondamento quattro: *“Il prosperare della vita e delle culture umane è compatibile con una sostanziale diminuzione della popolazione umana. Il prosperare della vita non umana esige una tale riduzione”*⁷⁵.

Tale fondamento richiederà tempo e necessita, secondo il filosofo, di strategie provvisorie.

Fondamento cinque: *“L’attuale interferenza umana con il mondo non-umano è eccessiva, e la situazione sta peggiorando rapidamente”*⁷⁶.

Næss sostiene che gli esseri umani hanno influito sulla Terra e continueranno a farlo. Tuttavia, il problema non è l'interferenza in sé, ma il suo tipo e la sua portata. La lotta per conservare e ampliare le aree incontaminate o semi-selvagge dovrebbe quindi essere una priorità, poiché queste aree svolgono funzioni ecologiche fondamentali. Tuttavia, la maggior parte delle aree oggi classificate come selvagge o riserve non sono abbastanza estese per permettere questo tipo di speciazione.

Fondamento sei: *“Alla luce dei precedenti punti le politiche devono essere modificate. Queste politiche influenzano le strutture economiche, tecnologiche e ideologiche di base. Lo stato di cose che ne risulterà sarà profondamente diverso dallo stato attuale e renderà possibile un’esperienza più gioiosa della connessione di tutte le cose”*⁷⁷.

⁷⁴Cfr, Ivi, p. 98.

⁷⁵Cfr, Ivi, p. 98.

⁷⁶Cfr, Ivi, p. 99.

⁷⁷Cfr, Ivi, p. 99.

La crescita economica come viene attualmente intesa e attuata dai paesi industrializzati è in contrasto con i principi da 1 a 5. Sostenibilità significa ancora sostenibilità per le persone. Anche se l'autodeterminazione, la comunità locale, l'azione locale rimarranno i termini chiave nelle società umane, per attuare profondi cambiamenti sarà sempre più necessaria un'azione globale che vada oltre i confini del proprio essere.

Fondamento sette: *“Il mutamento ideologico è principalmente quello di apprezzare la qualità della vita (dimorare in situazioni di valore intrinseco) piuttosto che ricercare un tenore di vita sempre più elevato. Vi sarà una profonda consapevolezza della differenza tra il grande e l'intenso”*⁷⁸.

Nel settimo fondamento, Næss fa riferimento a una questione aristotelica di fondamentale importanza: il giusto mezzo. Non ha senso accumulare beni materiali e cadere vittima del consumismo sfrenato; ciò che conta davvero è la qualità della vita, ovvero tutte quelle esperienze che ci fanno sentire vivi e intensamente felici, e che hanno un valore intrinseco e emotivo di grande rilevanza. Il filosofo sottolinea che il concetto di qualità della vita viene criticato da alcuni economisti perché ritenuto troppo generico. Egli afferma che questa *vagueness* è dovuta al carattere non quantitativo del termine.

Fondamento otto: *“Coloro che sottoscrivono i punti precedenti hanno direttamente o indirettamente, l'obbligo di provare a implementare i cambiamenti necessari”*⁷⁹.

Nel suo ultimo fondamento, Næss sottolinea l'importanza di una accurata considerazione dei processi attraverso cui realizzare, sviluppare, adottare gli altri principi. C'è un ampio dibattito su quali siano le priorità. Egli conclude dicendo *“Dovrebbe esserci una certa varietà nella definizione di ciò che è considerato essenziale e comune”*⁸⁰.

⁷⁸Cfr, Ivi, p. 100.

⁷⁹Cfr, Ivi, p. 101.

⁸⁰Ibidem.

2.1.6 Implementare i cambiamenti necessari

La teoria ontologica di Næss rappresenta senza dubbio una vera e propria rivoluzione. Il suo approccio taglia decisamente alla radice ogni pratica che preveda il dominio di un essere su un altro, eliminando gli effetti di quella razionalità economica ormai diffusa che considera l'ambiente solo come una risorsa da sfruttare e il mondo come un luogo da consumare e ridurre a una logica che calcola tutto in termini di profitto e interesse⁸¹.

Questa portata rivoluzionaria può rappresentare una sfida a ripensare il nostro approccio all'educazione e immaginare come sia possibile modificare le nostre pratiche alla luce di questi paradigmi.

Lo stesso Næss cita l'importanza del mondo dell'educazione come terreno fertile di cambiamenti:

“È più facile iniziare dalle istituzioni educative nei Paesi materialmente ricchi; dagli asili alle università. Negli asili, il linguaggio del corpo di coloro che si prendono cura dei bambini è decisivo. La cura e il rispetto manifestati in ogni interazione con tutti gli esseri viventi hanno un effetto immediato e potente [...]. Lo stile in cui le forme di vita vengono insegnate è quello del punto di vista dell'osservatore, non di un partecipante. Le uscite didattiche sul campo sono raramente fatte in silenzio, in modo tale che gli studenti possano sentire chiaramente ciò che gli alberi, o i piccoli animali, le piante, stanno dicendo loro. Si concede loro di interagire con gli altri studenti, come se fossero soli e non convivessero con una moltitudine di esseri. Né viene insegnato loro come esprimere ciò che realmente esperiscono e a quali gestalt partecipano, tralasciando le relazioni soggetto-oggetto. Potrebbero ottenere il dottorato senza mai aver provato ciò di cui parlano, e se hanno acquisito cognizioni (non solo conoscenze) del terzo genere, non sono sollecitati a considerare come ispirare gli altri, come guidarli senza troppe parole ad acquisire il terzo genere, ovvero l'amore intellettuale e l'intelletto amorevole”⁸².

⁸¹Odini L. (2019), *Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss*, RicercAzione Vol.11, n.2, p. 24.

⁸²Cfr Næss A. (2021), *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda*, Prato: Piano B Edizioni, pp. 135-137.

Næss ci ricorda l'importanza di vivere esperienze profonde e significative, non per dovere, ma come un piacere. Esperienze intense che nascono da una motivazione intrinseca e che si allontanano dalla mentalità consumistica e dalla logica capitalista di produttività esagerata. Si tratta di raggiungere un benessere globale che ci permetta di vivere al meglio. Si tratta di un'esperienza che coinvolge il corpo, i sensi e l'intelletto, un'esperienza di cura e attenzione quotidiane che non richiedono necessariamente un mondo diverso, ma solo un modo diverso di guardare alle cose della vita.

2.2 Wild Pedagogies: la natura come co-insegnante

L'approccio antropocentrico⁸³ presente nelle istituzioni educative si manifesta a volte attraverso le linee guida, le attività standardizzate e universalmente accettate che plasmano specifici modi di essere⁸⁴. Un esempio può essere rappresentato dalle richieste legislative nazionali in materia di istruzione. Il mandato scolastico sancito dalle Indicazioni Nazionali italiane del 2017, recita nel paragrafo “*Prospettive future*” quanto segue:

“(...) Si tratta di dare una ancor più concreta risposta all’istanza già presente nelle Indicazioni 2012, quando affermano che è “decisiva una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo”⁸⁵.

Per “umanesimo” si intende una prospettiva spirituale che enfatizza la centralità dell'uomo, dei suoi valori e dei suoi diritti. Il linguaggio utilizzato nelle Indicazioni Nazionali sembra sottolineare che il pensiero guida sull'educazione debba porre l'uomo al centro, concentrandosi sulle sue capacità e su ciò che può modificare. Non è un caso che il documento abbia una maggiore enfasi sull'innovazione tecnologica e le competenze digitali, rispetto alla protezione ambientale. Chi aderisce alla *wild pedagogies*⁸⁶, al contrario, contesta questa idea di "saper stare nel mondo" preconfezionata dall'essere umano. Jickling, Sean, Nora e De Danann Sitka-Sage sono i

⁸⁴ Morse M. et. al (2021). *Wilding educational policy: Hope for the future*, Policy Futures Education.

⁸⁵MIUR (2017), *Indicazioni nazionali per il curriculum scuola dell'infanzia*, Ministero dell'istruzione, p. 17.

⁸⁶Il link per il sito web ufficiale delle wild pedagogies: <https://wildpedagogies.com>.

creatori di tale teoria, che suggerisce la possibilità di coinvolgere gli animali, la natura e gli elementi non viventi nell'educazione.

2.2.1 Origini e sviluppi

La *wild pedagogies* nasce in un periodo storico di urgenza, poiché gli studi indicano che il nostro pianeta sta attraversando un declino irreversibile. Il cambiamento climatico ha raggiunto un punto critico, alcuni scienziati e ambientalisti ritengono che la Terra stia entrando in una nuova era geologica chiamata l'Antropocene, ovvero l'era dell'impatto umano, in cui l'uomo ha avuto un impatto significativo sull'ecosistema del pianeta⁸⁷.

La concezione delle pedagogie selvagge si è sviluppata attraverso una serie di incontri e conversazioni con l'obiettivo di sostenere che queste pedagogie possono contribuire significativamente a trasformare la situazione attuale di crisi ecologica. Il primo incontro venne tenuto su una canoa lungo il fiume Yukon nel 2014⁸⁸. Era basato sull'idea che per stabilire relazioni alternative con il luogo e con il proprio lavoro, per gli studiosi era necessario adottare un approccio diverso. Solo in questo modo avrebbero potuto accedere a nuove prospettive di pensiero e di esistenza nel mondo. L'idea alla base era che le persone che partecipavano al colloquio si trovassero a dialogare in un luogo relativamente selvaggio, dove il dibattito si allontanasse da una centralità umana tipica della maggior parte delle attività scientifiche. Lo scopo era ispirare i partecipanti a interrogare le proprie norme culturali come emerge dalla citazione che segue:

“The earliest experiments with wild pedagogies were, at their core, about reimagining and enacting alternative relationships Given the sense of ecological urgency that increasingly defines our times, it seems important

⁸⁷Cfr Jickling B. et. Al. (2018), *Wild Pedagogies- Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, Palgrave studies in educational futures, p. 1.

⁸⁸Wild Pedagogies è iniziato come corso di laurea presso la Lakehead University nel 2012. Poi, nell'estate del 2014, un'ampia sezione trasversale di educatori si è riunita sul fiume Yukon per Wild Pedagogies: A Floating Colloquium. Il lavoro di quella riunione è stato pubblicato in un numero speciale della rivista di educazione all'aria aperta, *Pathways* (2016). Ulteriori presentazioni e conversazioni si sono svolte al World Environmental Education Congress in Svezia nel 2015 e all'incontro annuale della Canadian Network for Environmental Education and Communication nel 2016. Ci sono stati anche altri due incontri, uno piccolo nel maggio 2016 chiamato The Tetrahedron Dialogues e uno molto più grande, un colloquio galleggiante, nel maggio 2017. Quest'ultimo incontro ha portato a un libro, *Wild Pedagogies: Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, che sarà pubblicato nel 2018.

to look beyond present norms and worldviews for our responses. With this thinking in mind, our first aim was to re-examine relationships with places, landscapes, nature, more-than-human beings, and the wild”⁸⁹.

La questione centrale di questa teoria sembra essere: come si può stabilire una relazione diversa con il mondo? Ciò richiede non solo un diverso modo di pensare, ma anche un diverso modo di agire che coinvolga tutti. Come si evince dagli obiettivi della teoria:

1. Riformulare il nostro modo di vivere e di interagire con i luoghi, i paesaggi, la natura e gli esseri non umani.
2. Mira a coinvolgere gli educatori nella critica delle narrazioni educative dominanti, che spesso vengono imposte in modo autoritario e tendono a perpetuare uno status quo umano-centrico invece di una prospettiva ecologica.
3. Si propone di fornire agli educatori una guida per un percorso educativo alternativo.

Va precisato che, sebbene gli obiettivi si riferiscano alla figura professionale degli educatori e delle educatrici all'interno dell'istituzione scolastica, i teorici delle pedagogie selvagge sostengono che il cambiamento educativo può avvenire in qualsiasi ambiente, non solo nella scuola.

“Education takes place at home, at work, and in community activities with our children, our peers, our friends, and our neighbours. Education takes place in museums, aquariums, parks, playgrounds, summer camps, and social service agencies. And, of course, it takes place in schools, colleges and universities”⁹⁰.

In conclusione, tale approccio chiede alle persone di esaminare attentamente le proprie attività umane, analizzando gli ideali, i presupposti e le visioni del mondo che le guidano in profondità. Si spera che tali *wild pedagogies*, il cui nome è al plurale per sottolineare la molteplicità delle risposte possibili, ispirino risposte immaginative, creative, coraggiose e radicali.

⁸⁹Cfr Morse M. et. Al. (2018), *Rethinking relationships through education: wild pedagogies in practice*, Journal of Outdoor and Environmental Education n.21, p. 2.

⁹⁰Cfr Jickling B. et. Al. (2018), *Wild Pedagogies- Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, Canada:Palgrave studies in educational futures, p. 18.

Di seguito, esplorerò in maniera dettagliata i tre concetti fondamentali della teoria, poiché essi non possono essere considerati scontati vista la portata rivoluzionaria alla base di questo movimento educativo: wild, l'educazione e le pietre di paragone.

2.2.2 Wild as will

Ogni termine ha un'origine storica e un significato che è stato determinato dalla società. Il termine "*wild*" ha radici coloniali, ed è influenzato da una prospettiva culturale che include idee di ferocia, pericolo, primitività e vuoto⁹¹. Riconosciamo come la natura selvaggia sia stata percepita e trattata in una prospettiva coloniale, che ha avuto un impatto sulla privazione dei diritti civili di molte popolazioni e culture in tutto il mondo. Ancora oggi, purtroppo, può presentarsi come sfondo per scopi egocentrici incentrati sull'uomo.

Tuttavia, c'è la speranza che il termine "wild" e i suoi parenti come '*wildness*' e '*wilderness*' possano essere rivisti e ripensati alla luce di un cambiamento profondo del pensiero dominante. Ora, analizzerò nel dettaglio a cosa alludono questi termini.

In primo luogo, la parola "wild" ha alla base, la concezione di volontà (in inglese *will*). Wild si riferisce al significato antico inglese di deserto o terra ostinata. Non si tratta di luoghi vuoti o disabitati, ma di luoghi in cui le persone possono interagire in modo equo, dove tutti hanno l'opportunità di prosperare e di esprimersi. La natura selvaggia riguarda luoghi in cui ognuno è onorato per la propria unicità e il proprio contributo, dove le cose accadono per volontà di tutti quelli che vivono lì⁹². L'opposto di questo è la colonizzazione, ovvero essere controllati con la forza da altri, come Livingston (1994) ha definito con un termine: "addomesticati". Tuttavia, questi termini non sono assoluti e devono essere contestualizzati, con molte sfumature tra queste distinzioni.

⁹¹B. Jickling et al, (2018), *Wild Pedagogies: Six Initial Touchstones for Early Childhood Environmental Educators*, Australian Journal of Environment Education, 34(2), p. 161.

⁹²Ibidem.

Come afferma il professore John Hausdoerffer⁹³:

“Wildness is self-willed land. Wildness is the basic ability of anything living to renew itself”⁹⁴.

- Per "wilderness" si intendono quei luoghi ostinati (*in inglese self-willed land*), dove l'influenza dell'essere umano è assente. Sono luoghi essenziali per la biodiversità e per il benessere della terra.
- "Wildness", invece, è la caratteristica dell'indipendenza e della determinazione negli esseri, nei sistemi e nelle comunità. La loro capacità di fare le proprie volontà e di essere *self-willed*. È l'essenza della wilderness.

In Europa, dove esistono molte lingue diverse, trovare una definizione e una traduzione per i termini "wilderness" e "wildness" può essere difficile. Molte lingue e culture europee non hanno una parola precisa per "wilderness" e anche se esiste una traduzione, spesso il significato differisce e può essere interpretato in modo negativo, come caotico, pericoloso e ostile. Dal dizionario italiano Treccani troviamo i termini:

- Selvaggio: come aggettivo per descrivere una pianta non coltivata che cresce nelle selve o come animale, non domestico, che vive nei boschi o nelle foreste.
- Selvatichezza: intensa come comportamento spesso associato a tratti negativi come scontrosità, poca socievolezza.

Per quanto questi termini siano poliedrici e possano essere ripensati più in linea con la teoria della *wild pedagogies*, ritengo più consono per il momento usare il termine inglese wild, mettendo in luce la sua etimologia in inglese antico:

“We maintain that following its Old English etymology—leading us to see wilderness as “self-willed land”—a robust conception of wilderness exists which points to a deeper understanding of relationship capacity for self-will, or wildness, hints at concepts like inherent purpose, intrinsic value, and telos. For the wild pedagogy project, it also helps to problematize

⁹³John Hausdoerffer è preside della “School of Environment & Sustainability” presso la Western Colorado University.

⁹⁴Cfr. Rossberg M.A.E. (2014), *European Wilderness Definition*, European Wilderness Society sito web - Permalink: <https://wilderness-society.org/wilderness-and-wildness-are-not-synonyms/>.

ideas about control. Hence, we are arguing that within the concept of wilderness lies a kernel of the wildness and self-will that might provide pedagogical inspiration”⁹⁵.

Le pratiche educative possono essere ripensate per favorire l'emersione del "wild", ovvero della libertà e della volontà che si trovano dentro di noi, nel mondo più che umano e nei luoghi in cui viviamo. Sembra che praticare le *wild pedagogies* voglia dire avere un rispetto e una cura dell'altro, accettandolo così com'è senza modificarlo o adattarlo alle proprie esigenze. Questo orizzonte di pensiero permette di creare un rapporto più inclusivo e meno gerarchico: favorendo la *wildness* attraverso la *wilderness*.

“There are wild places; and wilderness is more than just a concept lacking embodiment. Physical wilderness exists in many places. And wild places are present close to home in urban and suburban areas, and in industrial zones. This is important; it means we can access wildness more readily than one would assume if the concept means only those places devoid of people and their impacts”⁹⁶.

2.2.3 Education as unpredictable risk

La teoria della *wild pedagogies* fa riferimento ad un'idea di educazione particolare. Con particolare intendo dire che essa si discosta dal paradigma educativo dominante che, come viene descritto dagli aderenti alla teoria, è strumentale e meccanicistico, incentrato su un modello prestabilito da seguire rigidamente.

“Now, educational thinking, purpose, policy and practice has been squeezed. And it has been reduced to two dimensions. Horizontally, the bandwidth of what counts as important and legitimate has narrowed. So the arts are seen as increasingly marginal in the drive towards “harder” and “more technical” subjects. The vertical dimension is the depth of the learning experience. Here, the emphasis is on first order learning—content-based learning that is examinable and assessable”⁹⁷.

⁹⁵Cfr B. Jickling et al, (2018), *Rethinking relationships through education: wild pedagogies in practice*, Journal of Outdoor and Environmental Education, n.21, p. 245.

⁹⁶Cfr, Ibidem.

⁹⁷Cfr Jickling B. et. Al. (2018), *Wild Pedagogies- Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, Palgrave studies in educational futures, p. 69.

La teoria delle *wild pedagogies*, si oppone all'educazione "prescritta" e mette al centro un'educazione basata sull'esplorazione e la sperimentazione, senza obiettivi precisi o prestabiliti. L'enfasi è sulle opportunità di apprendimento e l'importanza di restare in ascolto autentico di ciò che ci circonda. Esplorare il luogo, sperimentare con le proprie mani e i propri sensi, è la dimensione più profonda dell'educazione (la dimensione verticale), un'esperienza che cambia la percezione, tocca i valori, il senso di sé e il rapporto con la natura e gli altri⁹⁸.

Come afferma Jickling:

“A key point is that focus shifts to creating good learning environments where outcomes arise from a combination of activities and context such that educators cannot possibly pre-determine everything that will happen and what learners might take away”⁹⁹.

Attività e contesto sono gli aspetti principali che l'educatore e l'educatrice possono curare per un'educazione di grande qualità. Il termine educazione *wild*, non fa riferimento ad un'educazione "fuori dal controllo", in quanto le attività sono selezionate con attenzione e premura, quindi mediate. Al contrario, i bambini e le bambine possono sperimentare la propria autoregolazione, la propria innata curiosità e sentire i limiti e le possibilità del proprio essere: sperimentando un controllo interiore.

Per aiutare i bambini e le bambine ad esplorare la loro volontà indipendente, un altro principio importante che la pedagogia selvaggia sottolinea nel suo paradigma educativo è l'importanza del rischio. Spesso si dimentica che i bambini hanno sempre esplorato la loro naturale abilità psicomotoria nei luoghi aperti, sia da soli che con i coetanei, attraverso il gioco spontaneo. L'educazione dovrebbe rispettare questa dimensione biologica e creare le condizioni adatte per consentire ai bambini di esercitarla senza costrizioni e imposizioni.

Sebbene il termine "rischio" sia spesso associato a quello di "pericolo", in realtà non sono sinonimi. In particolare, nelle attività ludico-esperienziali dei bambini, questi termini possono essere facilmente confusi nella mente degli adulti. Il professore Fernè spiega accuratamente nel suo libro:

⁹⁸Ibidem.

⁹⁹Cfr, Ivi, p. 65.

“Anche se possiamo riconoscere che tra i due termini vi siano zone di contiguità e di parziale sovrapposizione, rischio e pericolo non sono sinonimi. Nel nostro linguaggio comune diciamo “correre il rischio” (anche in inglese to run the risk), ma non diciamo “correre il pericolo”; di fatto il rischio è una situazione che, valutata dal soggetto, si attraversa “correndo”, mentre il pericolo è una situazione che, riconosciuta come tale, si evita”¹⁰⁰.

Difatti, una certa esperienza riconosciuta come "rischiosa" può essere pericolosa per un bambino o una bambina ma non per un altro/a, che, con il suo *self-willed* e la sua capacità di autoregolarsi, è pronto/a correre il rischio.

In sintesi, la teoria delle *wild pedagogies* si impegna a incoraggiare gli educatori e le educatrici a adottare un'educazione libera, senza pre-concetti, ricca di opportunità, di esperienze stimolanti e curate. Un'educazione dinamica, aperta al cambiamento, che incoraggia all'ascolto e al pensiero divergente. Ci chiede di provare ad essere ricettivi ad una moltitudine di voci e ad aprirci all'esperienza autentica con il mondo per sperimentare la vera libertà.

2.2.4 Six Touchstone

Le pietre miliari stilate dai sostenitori delle *wild pedagogies* sono una guida per educatori e educatrici, per ispirare e sostenere pratiche educative coraggiose in linea con il bene della natura e di tutta la comunità che ne può beneficiare.

Il termine "pietre miliari" ha origine durante un viaggio nelle isole Ebridi interne, un arcipelago al largo della costa occidentale della Scozia, dove quindici studiosi delle *wild pedagogies* hanno tratto ispirazioni dalla maestosità del paesaggio. Le isole scozzesi, derivanti da un passato antico, ricco di storia ed evoluzione, attirano geologici e appassionati di rocce da tutto il mondo per ammirarne la loro bellezza e unicità.

¹⁰⁰Cfr R. Fernè e Agostini F. (2014), *Outdoor Education, l'educazione si-cura all'aperto*, Bergamo:Junior Edizioni, p. 19.

Così come le rocce che compongono tali isole, anche le pietre miliari delle *wild pedagogies* hanno una narrazione che può evolvere, mutare e arricchirsi grazie alla diversità delle persone a cui possono giungere:

*“They stand as reminders of what we, as wild pedagogies, are trying to do. And they challenge us to continue the work. We offer these touchstones, to all educators who are ready to expand their horizons, and are curious about the potential of wild pedagogies. Touchstones can become points of departure and places to return to. We suggest reading, responding, and revising them as part of an evolving, situated, and lived practice”*¹⁰¹.

Prima Pietra miliare: La natura come co-insegnante

*“We believe that education is richer, for all involved, if the natural world and the many denizens that co-constitute places, are actively engaged with, listened to, and taken seriously as part of the educative process”*¹⁰².

Il concetto espresso dalla prima pietra miliare è quello di considerare l'apprendimento come un processo in cui gli insegnanti possono lavorare in sintonia con le forze naturali. Questo significa che l'apprendimento non è solo basato sull'acquisizione di conoscenza dal mondo esterno, ma anche sull'interazione con esso. Questo approccio decentra il ruolo degli educatori e delle educatrici umane e ricentra l'importanza delle voci della natura, come l'acqua, la vita vegetale e la geografia, nell'educazione. In questo modo, l'esperienza educativa diventa più ricca e completa, poiché tutti gli esseri partecipano al processo di conoscenza del mondo e di noi stessi all'interno di esso.

Per fare questo, chi si occupa di educazione è incoraggiato a dare tempo e spazio a momenti di co-insegnamento in natura, che inevitabilmente portano a scostarsi dai convenzionali contesti educativi. Può portare a trascorrere più tempo all'aria aperta, con tempi più dilungati e a portare dentro la classe materiale nuovo, naturale e prezioso. Richiede di accogliere l'inaspettato e di lasciarsi sorprendere, esattamente come afferma la seconda pietra miliare.

Seconda pietra miliare: Complessità, ignoto e spontaneità

¹⁰¹Cfr Jickling B. et. Al. (2018), *Wild Pedagogies- Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, Palgrave studies in educational futures, p. 79.

¹⁰²Cfr, Ibidem.

“We believe that education is richer for all involved, if there is room left for surprise. If no single teacher or learner can know all about anything, then there always remains the possibility for the unexpected connection to be made, the unplanned event to occur, and the simple explanation to become more complex. Knowledge, if given space, is wondrously dynamic”¹⁰³.

La seconda pietra miliare critica l'educazione tradizionale, vista come un processo di trasferimento di conoscenza da coloro che la possiedono a coloro che non la possiedono. Tuttavia, questa visione limita la comprensione dell'apprendimento come un processo complesso e dinamico. Le *wild pedagogies* esplorano nuovi modi di abbracciare la complessità e la spontaneità nell'educazione. Ciò significa accettare l'imprevedibilità e la dinamicità del mondo, in opposizione a visioni statiche e deterministiche. L'educazione tradizionale lavora su un terreno sicuro e prevedibile ma, è proprio dagli spazi interstiziali che emerge la possibilità di rinnovarsi e migliorare: correndo il rischio.

“For example, what might spontaneously arise, unpredictably and unplanned, from interactions between learners and nature?”¹⁰⁴

Questa resistenza alle soluzioni facili e preconfezionate potrebbe richiedere una riflessione critica sulle metafore, le pratiche e le concezioni attuali dell'apprendimento e della conoscenza. Inoltre, questo richiede un superamento della dipendenza dai risultati prefissati, dalle conoscenze standard e dalle misurazioni tradizionali. L'educazione potrà essere più sentita, flessibile e adattata alle esigenze individuali.

Terza pietra miliare: Individuare la natura “wild”

“We believe that the wild can be found everywhere, but that this recognition and the work of finding the wild is not necessarily easy. The wild can be occluded, made hard to see, by cultural tools, by the colonial orientation of those doing the encountering, and, in urban spaces, by concrete itself”¹⁰⁵.

La terza pietra miliare evidenzia la possibilità per gli insegnanti di scoprire la natura selvaggia nei loro territori, ma sottolinea che per farlo è necessario

¹⁰³Cfr, Ivi, p. 84.

¹⁰⁴Cfr, Ivi p. 86.

¹⁰⁵Cfr, Ivi, p. 88.

superare gli schemi culturali e le influenze della società neoliberista, che soffocano il suono della natura e colonizzano le terre, impedendo l'esplorazione e l'immersione nella bellezza del mondo naturale. Un'analisi di questo genere implica coinvolgere gli educatori e le educatrici in un progetto complesso che non si limita a fornire ai bambini occasioni per entrare in contatto con la natura, ma anche aiutarli a comprendere i propri privilegi alla luce dei danni causati dalla cultura occidentale umano-centrica al mondo.

In un mondo sempre più urbanizzato, la realizzazione della terza pietra miliare sembra essere una sfida. A questo dilemma, gli autori delle *wild pedagogies* rispondono citando una conversazione avvenuta proprio con il filosofo norvegese Arne Næss:

“In the schoolyard itself, you find a corner where there is just one little flower. You bend down—you use your body language—and you say: “Look here.” And some answer: “There is nothing there.” And then you talk a little about what you see: “This flower here, it’s not the season for it. How can it be there this late in the year? And look at it. It certainly has need of a little more water; it’s bending, look at the way it bends. What do you see when it’s bending like this?” I call teachers who behave like this “nature gurus.” It is a little more like an Eastern kind of education. More in terms of personal relations. Try to make them see things they haven’t seen before. Use your body language. And even inside the schoolyards you find nature’s greatness”¹⁰⁶.

Come suggerisce Næss e le *wild pedagogies*, bisogna imparare a educare il proprio sguardo a ricercare quella natura che resiste, quel particolare che si fa strada nell'ordinario. Per coloro che lavorano nell'educazione, mostrare questo ai bambini/e e ragazzi/e, riflettere insieme e ascoltare in silenzio, può aiutare a costruire una nuova narrazione del mondo e a seminare azioni positive che potranno essere raccolte nel futuro.

¹⁰⁶Cfr Næss A. e Jickling B. (2000), *Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Næss*, Canadian Journal of Environmental Education, vol.5, p. 54.

Quarta pietra miliare: Tempo e pratica

“We believe that building relationships with the natural world will, like any relationship, take time. We also believe that discipline and practice are essential to this process”¹⁰⁷.

Gli studiosi della *wild pedagogies* propongono due elementi chiave per aiutare le persone a cambiare: il tempo e la pratica. Per gli obiettivi di questa pedagogia, il tempo deve essere considerato in due modi diversi: da un lato, c'è il tempo cronologico, ovvero il tempo che scandisce il movimento degli orologi, che è fondamentale per costruire relazioni con gli esseri, le cose e i luoghi. È un tempo che si trascorre dialogando e imparando con, da e sul mondo naturale.

Il secondo, è un tempo più profondo e meno lineare, come un processo organico e vivente che non può essere scandito dal ticchettio dell'orologio. È un tempo dilatato, dove l'intuizione dell'essere umano sovrasta sulla ragione culturalmente situata. Un tempo profondo perché profonde sono le riflessioni sul mondo che ne posso scaturire.

In relazione al tempo, gli inviti all'agire incoraggiano gli insegnanti a sviluppare la propria pratica per approfondire le relazioni con i luoghi e gli esseri locali. Questo lavoro, simile alla pratica meditativa, richiede un ascolto attento e una sintonia con i co-docenti non umani. Può essere un passo importante verso una rielaborazione radicale delle relazioni. Il secondo invito alla pratica consiste nello sviluppare la volontà e la capacità degli educatori e delle educatrici di adattare le proprie metodologie didattiche, rimanendo flessibili e aperti a cambiamenti imprevisti. Il successo del gruppo dipende dalla capacità degli insegnanti di prestare attenzione.

Quinta Pietra Miliare: cambiamenti socioculturali

“We believe that the way many humans currently exist on the planet needs changing, that this change is required at the cultural level, and that education has an important role to play in this project of cultural change. We also believe that education is always a political act, and we see wild pedagogues embracing the role of activists as thoughtfully as they can. Current norms of the dominant Western culture, many of

¹⁰⁷Cfr Jickling B. et. Al. (2018), *Wild Pedagogies- Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, Palgrave studies in educational futures, p. 91.

which infuse mainstream education, are environmentally problematic. In response, we seek *wild pedagogies* that are actively and politically aimed towards telling a new geostory of a world in which all beings can flourish”¹⁰⁸.

La quinta pietra miliare cerca di rispondere ad un dilemma: se il compito degli educatori e delle educatrici è accompagnare e preparare gli studenti al futuro, cosa succede quando il futuro non è più prevedibile? Per affrontare questa sfida è necessario mettere in discussione le idee dominanti sull'educazione, che spesso portano a perpetuare società e culture che causano squilibri ambientali e perdita di biodiversità. Per preparare gli studenti a un futuro incerto e sconosciuto e interrompere le tendenze attuali, è necessario un cambiamento radicale dei valori e delle priorità educative. Questo cambiamento è essenzialmente politico nello scopo e nella sua attuazione. È necessario un dialogo che promuova una motivazione e una convinzione più profonde negli studenti, che li porti ad abbracciare consapevolmente il loro ruolo di esseri politici. Riconoscersi come soggetti politici o attivisti significa riconoscere che le scelte che facciamo hanno implicazioni di potere. Questa posizione può essere vista con diffidenza dagli educatori e dalle educatrici professionali, poiché c'è sempre una preoccupazione per l'introduzione della politica nell'educazione, soprattutto in un'epoca di ideologie e demagogia. Gli insegnanti temono giustamente di imporre le proprie idee politiche o religiose agli studenti in modo tale da influire sulla loro capacità di scegliere per sé stessi in una società laica e inclusiva. Tuttavia, è importante notare che qualunque scelta fatta in classe dagli insegnanti è politica e ha implicazioni per il mondo presentato agli studenti.

Se il compito degli educatori e delle educatrici è quello di insegnare agli studenti a comprendere il mondo, allora devono aiutare gli studenti a vedere e a capire la politica che forma la nostra società. Gli insegnanti possono rimanere neutrali in termini di partito politico, ma non possono essere neutrali in termini di politica nel loro lavoro. Quando compiono scelte sui contenuti da condividere, sulla pedagogia da utilizzare, sulle idee da seguire e considerare valide, sulle dinamiche di potere da tollerare o interrompere nella classe e sulle storie da raccontare, stanno esercitando potere e valori. Nonostante le molte restrizioni imposte dai programmi di studio, dalle

¹⁰⁸Cfr, Ivi, p. 97.

politiche e dalla burocrazia, il lavoro dell'equipe educativa, può ancora essere una forza per il cambiamento culturale.

Sesta Pietra Miliare: Costruire alleanze e comunità umane

“We believe that the colonial ethos of resource extraction is not separate from, but is yet another shade of the many hierarchies of dominance that exist amongst humans. For this reason wild pedagogues seek alliances and build community with others not only in the environmental world but across all people and groups concerned with justice”¹⁰⁹.

Questa pietra di paragone serve a ricordare agli educatori e alle educatrici che la loro pratica è interconnessa con le comunità. Di solito, pensiamo alla comunità come composta solo da esseri umani, e ciò ha senso dato che, come molte altre creature, gli esseri umani dipendono dalle relazioni sociali con i propri simili per amore, sostegno e protezione. Eppure, non possiamo agire senza le comunità di persone ed esseri naturali che si prendono cura di noi e ci permettono di vivere. I modi in cui gli esseri umani possono interagire tra di loro possono variare e possono anche essere “*wild*”. Gli insegnanti interessati alle pedagogie selvagge potrebbero cercare questi spazi interstiziali, dove possono esprimersi liberamente e non sentirsi soffocati. I gruppi che si riuniscono in questo modo hanno maggiore autonomia e un senso di empowerment, così come gli individui coinvolti. Questo processo è “*wild*”, caratterizzato dall'equa rappresentanza di tutte le voci e dalla necessità che le decisioni vengano prese collettivamente da tutti gli interessati.

Spesso, in una cultura prevalentemente individualista, le comunità vengono dimenticate o trascurate. Il primo passo per gli insegnanti è quello di identificare le molteplici comunità di cui fanno parte e la complessa interdipendenza tra di esse, compresi gli esseri non-umani. Una volta identificate, gli insegnanti possono riconoscere e mantenere quelle positive, aiutare quelle in difficoltà e persino allontanarsi da quelle negative e distruttive. In questo modo, essi possono ampliare le possibilità per i loro studenti e studentesse di comprendere sé stessi come parte di e responsabili per un gruppo. Comunità sane e “*wild*” sostengono i loro membri e li

¹⁰⁹Cfr, Ivi, p. 102.

incoraggiano a crescere e cambiare in modo positivo. Esse possono essere luoghi dove rischiare e sperimentare nuove idee o pratiche.

Infine, le comunità sono luoghi fondamentali in cui si svolge il lavoro di cambiamento e trasformazione descritto nelle pietre miliari precedenti. Da soli, siamo limitati dalla nostra prospettiva individuale e spesso ricreiamo gli stessi sistemi e relazioni che vogliamo cambiare. Le prospettive multiple ci permettono di vedere oltre i nostri limiti personali. La quinta pietra miliare incoraggia gli educatori e le educatrici a identificare alleati e alleate provenienti da differenti campi del sapere e, a cercare sinergie che aiutino a rispondere alle sfide con saggezza e sensibilità.

2.3 Deep Ecology e Wild Pedagogies: punti di cont-atto

Tra queste due teorie vi è un legame stretto che presenta punti in comune molto validi e interessanti. Esse sottolineano l'importanza delle relazioni al posto dell'individualismo tipico delle società neoliberiste, per promuovere un'idea di comunità dove il benessere è condiviso e complementare. L'insieme è formato da mondo umano e mondo naturale, dove il primo si impegna per il bene del secondo, non per dovere, ma per voglia (*will*) di prendersi cura.

Questo significa che non è possibile cambiare totalmente il nostro modo di agire culturalmente situato, ma significa dialogare con Gaia e chiederci come, sinceramente, possiamo cambiare certi modi di essere dannosi per Lei. Tali teorie mettono in campo i sentimenti come motore di ogni trasformazione, in quanto, come afferma lo stesso Næss, essi guidano ogni decisione, anche la stessa “crescita economica” può essere frutto di emozioni, così come lo è il rispetto della natura. Significativa è una conversazione avvenuta tra i due padri fondatori di queste teorie: Næss e Jickling. Quest'ultimo pone un dilemma al filosofo norvegese, in merito a come poter parlare agli studenti scettici. Nonostante l'ecologia profonda sia molto apprezzata da molti ambientalisti e educatori, afferma, bisogna considerare che viviamo in sistemi culturali ed economici che causano molti problemi ambientali ed è impossibile isolarci da questi sistemi. La risposta di Næss è quell'utopia realizzabile insita, a mio parere, nelle due teorie:

“Arne Næss: Well, here I learned from Gandhi [...] he said: “One step is always enough for me. One step and then another one.” We have this one step as a major thing to accomplish. And having accomplished that little step then take the next step. “I am a compromiser, except on the fundamentals,” he said. You may be a revolutionary in two senses, either try to make things happen fast and with violence, or make things happen more slowly and with nonviolence. Nonviolent revolutions are long-term revolutions. A revolution is thought to be something really important”¹¹⁰.

Sono cambiamenti sentiti, concreti e quotidiani che passano attraverso l'arte dell'educare, perché essa è quell'insieme di gesti e di azioni che sono sempre rivolti al bene. L'educazione incarna la nonviolenza di Gandhi. Le esperienze profonde possono concretizzarsi attraverso educatrici e educatori, come possono avverarsi gli otto fondamenti di Næss e le sei pietre miliari della *wild pedagogies*. Essendo teorie aperte e flessibili, possono essere applicate con differenti sfumature, è proprio da queste che si arricchiscono e traggono la loro forza. Esse sono una continua fonte di ispirazione creativa, ma alla base ci dovrebbe sempre essere quella sincera onestà con noi stessi, con la nostra comunità umana e più che umana.

¹¹⁰Cfr, Næss A. e Jickling B. (2000), *Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Næss*, Canadian Journal of Environmental Education, vol.5, p. 59.

CAPITOLO 3 LA RICERCA: UN'ANALISI NEI SUOI DIVERSI ASPETTI

3.1. Dall'Italia alla Danimarca: inizio dell'esperienza

Da gennaio a luglio 2022 ho partecipato all'esperienza Erasmus a Copenaghen, in Danimarca, presso la Aarhus Universitet: un'università internazionale, dinamica e moderna, con centri di ricerca all'avanguardia in ambito pedagogico e non solo.

Ciò che mi ha portato a scegliere tale destinazione è la mia grande passione per la natura e l'*outdoor education*¹¹¹, la volontà di approfondire l'educazione scandinava, rinomata a livello internazionale, e il desiderio di immergermi in un'esperienza accademica nuova e sfidante.

Per queste ragioni, non mi sono fatta scoraggiare dal differente corso di laurea a cui avrei preso parte: "*Anthropology of Education and Globalisation*¹¹²". L'antropologia educativa si costituisce negli Stati Uniti tra il 1950 e il 1960, grazie alla spinta teorica di antropologi come Franz Boas, impegnato a mettere in luce le contraddizioni esistenti tra l'ideologia culturale americana che elogiava la libertà e la democrazia, e un sistema scolastico coercitivo e contraddittorio¹¹³. L'impatto di Boas sulle politiche e sulla pratica educativa a New York fu così sostanziale da richiamare l'attenzione e la riflessione di insegnanti americani in tutto il paese.

Lo studio dell'antropologia educativa è lo studio critico, comparativo ed etnografico delle questioni e delle politiche educative, delle decisioni pedagogiche e dei processi di apprendimento culturalmente e socialmente situati. I contesti su cui lo studio educativo-antropologico si concentra sono ampi: dalle classiche istituzioni pedagogiche come asili nido, scuole,

¹¹¹ L'educazione all'aperto si è sviluppata nel secondo dopoguerra nei paesi del Nord Europa, a causa dei mutamenti nello stile di vita della popolazione dagli anni 90'. La prima scuola nel bosco è stata creata da Ella Flatau, nata in Danimarca a Søllerød, negli anni 50'. Con una collaborazione con i genitori, creò questo primo esemplare di scuola chiamato in danese Skovbornehave (Schenetti M, et al.(2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento:Erickson Edizioni, p. 15).

¹¹²Per la pagina web del corso: <https://kandidat.au.dk/uddannelsesantropologi-og-globalisering>

¹¹³ Z. Burkholder, (2006) *Franz Boas and Anti-Racist Education*, *Anthropology news* vol.47 Issue 7, pp. 24-25.

università e colleghi, ad associazioni di volontariato, gruppi religiosi, famiglie, imprese locali e internazionali e altri tipi di collettività sociali¹¹⁴.

Grazie all'esperienza di scambio internazionale, ho appurato il grande valore dell'interdisciplinarietà. Con il termine interdisciplinare si intende il punto di contatto e la reciproca armonizzazione tra due o più discipline¹¹⁵. Le materie antropologiche si sono rivelate altamente stimolanti e formative per la mia futura figura professionale, ed essenziali nelle riflessioni condotte durante tutta la mia ricerca sul campo.

3.2 Perché la ricerca?

Come già è stato osservato nel capitolo precedente, la concezione di natura è culturalmente differente e socialmente data. Nella mia esperienza in Danimarca sono rimasta stupita di come il comportamento comune nelle persone fosse di completa connessione e accettazione dell'ambiente e della sua imprevedibilità. Per fare un esempio, nonostante le giornate di pioggia forte, vento e fango, ci si muove in bicicletta, bambini, bambine e adulti, vanno al parco sull'altalena, i giardini delle scuole sono popolati: si accetta e si "passa in mezzo". Per questo motivo, la domanda che guidava la mia ricerca era: "Come si pratica un'educazione che mette al centro la natura negli asili nido?". Dopo un'analisi successiva e un confronto con le materie antropologiche, il mio quesito iniziale è stato ampliato con una domanda a monte: "Cosa significa natura per le educatrici e gli educatori in Danimarca?". La concezione etica di natura, che sia antropocentrica o ecocentrica, passa nella nostra idea di educazione. Attuare un pensiero critico su termini complessi che spesso diamo per scontati, capire come essi ci guidano poi nella pratica quotidiana e nel nostro modo di interagire merita un'attenzione particolare. Il termine natura è proprio questo: un termine poliedrico, la cui concezione cambia da persona a persona, ma che nel mondo dei servizi per l'infanzia necessita di essere messo in chiaro, discusso e condiviso. Ascoltare il pensiero che guida le pratiche di realtà educative

¹¹⁴ Danish School of Education, 2022,

Permalink: <https://dpu.au.dk/en/about-the-school/organisation/departments-of-educational-anthropology/>

¹¹⁵Interdisciplinare, Treccani vocabolario, 2023

Permalink: <https://www.treccani.it/vocabolario/interdisciplinare/>.

vicine può condurre a riflessioni nuove o già esistenti, ma che non sanno come emergere. Trarre ispirazione è quella spinta all'azione per cambiamenti quotidiani possibili e sostenibili, che, come mostrerò più avanti, ha interessato anche un micronido a Verona.

Mentre mettevo a punto queste riflessioni durante i primi mesi a Copenaghen, ho iniziato a famigliarizzare con la città, i suoi quartieri e i possibili asili nido (in danese: *børnehave*) presso i quali avrei potuto informarmi per dare inizio alla mia ricerca sul campo.

3.3 Ricerca qualitativa nelle børnehave: l'importanza del gatekeeper e dei momenti critici

La ricerca dell'asilo nido in cui condurre la mia indagine sul campo è stata un'impresa complessa. Non avendo ancora nessun contatto in Danimarca, ho contattato delle scuole basandomi sui pochi dati che avevo a disposizione:

-Asili nido pubblici presenti vicino al mio dormitorio;

-L'uso che facevano degli spazi esterni durante le ore di attività in giardino facilmente osservabili dalla strada;

Alla fine di marzo, ho inviato cinque e-mail a cinque diversi asili presenti a Copenaghen. Nella mail mi presentavo formalmente (da dove venivo, la mia esperienza accademica, il mio status di studentessa Erasmus...), delineavo la mia tesi con le dovute ipotesi e questioni da approfondire, e chiedevo la loro disponibilità a condurre un'osservazione partecipante nella loro struttura. In conclusione, promettevo di condividere i risultati e rimarcavo la mia disponibilità per ogni loro richiesta. Purtroppo, nessuna delle strutture che ho contattato era disponibile in quel periodo e rimandavano a data da destinarsi.

Nel frattempo, le mie lezioni presso la Aarhus Universitet proseguivano, rivelandosi illuminanti rispetto alla situazione di stallo in cui mi trovavo. Durante il corso "*Ethnographic Methods*¹¹⁶", si parlò dell'importante figura del "*gatekeeper*" come chiave di accesso nelle ricerche qualitative. Come scritto dal "*Social Research Glossary*":

¹¹⁶Il sito web del corso: <https://ps.au.dk/en/research/fall-methods-workshops/ethnographic-methods>.

“Gatekeeper: The person who controls research access. For example, the top manager or senior executive in an organization, or the person within a group or community who makes the final decision as to whether to allow the researcher access to undertake the research. Gaining access to undertake social research is often problematic. Friends, contacts and colleagues and others may be willing to vouch for a researcher and the value of the research and act as research sponsors. However, unless permission has been granted by a gatekeeper from within the group, community or organization in which it is planned to undertake the research, it is unlikely that access will be allowed in practice”¹¹⁷.

In Danimarca, è molto comune che gli studenti di lauree triennali e magistrali facciano ricerche presso strutture lavorative di loro interesse, specialmente all'estero. Grazie alle mie compagne di corso, ho ricevuto utili consigli in merito a come scrivere la mia lettera di presentazione, come descrivere la mia ricerca e, soprattutto, sull'importanza di presentarmi di persona, creando un clima rilassato e conviviale. Ed è grazie ad una di loro, collega e amica, che a metà maggio, ho trovato un asilo nido disposto a collaborare alla ricerca. Entrate dentro la struttura, ho conosciuto la direttrice del servizio, che mi ha accolto con molto entusiasmo e curiosità. La lingua di comunicazione principale era l'inglese, alternato con il danese laddove vi erano incomprensioni. Per questa ragione, avere con me la mia compagna di università durante tutto il colloquio è stato un prezioso aiuto: potevo comunicare con chiarezza e trasparenza con il *gatekeeper*.

Qui di seguito, una tabella panoramica di quanto è stato pattuito e attuato per la ricerca sul campo:

Il sito della ricerca	Børnehavn “Skoven”, Copenhagen, Danimarca.
La durata	Dal 9 maggio al 20 maggio dalle 9 alle 12.15
Metodi usati	Osservazione partecipante, particolare focus group ispirato alla philosophy for children, conversazioni informali con le

¹¹⁷Cfr Harvey L., 2012-23, *Social Research Glossary*, Quality Research International.

	educatrici e gli educatori, documentazione fotografica.
A cosa avrò accesso	Ho avuto accesso alla fase di sistemazione dell'ambiente per l'inizio delle attività e alle giornate di lavoro con i bambini, oltre ai momenti di pausa pranzo.
Domande guida	<ul style="list-style-type: none"> • Attività educative e natura <p>Che tipo di attività “in natura” sono realizzate dagli educatori e dalle educatrici?</p> <p>Che materiale viene usato?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universo simbolico <p>Cosa significa per loro il concetto “natura”?</p> <p>Che termini usano quando parlano di natura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogie Selvagge <p>Ci sono momenti imprevisti nelle attività educative in natura?</p>

3.4 Metodi della ricerca: Etnografia e Philosophy for Children

La scelta di condurre una ricerca qualitativa di tipo etnografico è data dalla volontà di produrre interpretazioni dettagliate e argomentate di determinati comportamenti. Ciò che mi preme è mettere in luce la relazione che sussiste tra il pensiero e l'azione delle educatrici e degli educatori sull'educazione in natura; essa passa non solo attraverso il parlato, ma anche attraverso il linguaggio non verbale, la predisposizione del setting e dei materiali: richiede una polisensorialità. Il diario, l'osservazione partecipante e la documentazione fotografica sono strumenti di ricerca tipici del lavoro etnografico di cui mi sono avvalsa.

In secondo luogo, ho deciso di condurre uno "speciale" focus group con gli educatori e le educatrici. Particolare è la modalità di conduzione, perché mi sono ispirata al metodo della *Philosophy for Children*.

La *Philosophy for Children* o P4C, è una tecnica educativa ideata alla fine degli anni 70' da Matthew Lipman. Tale tecnica stimola lo sviluppo profondo dei bambini e delle bambine attraverso il dialogo, la critica costruttiva e la riflessione tra gli alunni¹¹⁸. La classe viene trasformata in una "comunità di ricerca" in cui il moderatore (in questo caso l'educatore e/o l'educatrice) non offre risposte, ma si limita a facilitare i processi logici e la comunicazione interpersonale¹¹⁹. In seguito, la conversazione condotta in classe prevede l'uso di un cartellone sul quale vengono appuntate prima le domande aperte dei partecipanti, suscitate dai testi/stimolo, poi le parole chiave nate da un'approfondita riflessione.

Nell'asilo nido danese, ho deciso di usare tale tecnica con i dovuti adattamenti. Ho preparato un cartellone molto grande nella stanza adibita alle pause con pennarelli e una domanda scritta al centro del foglio: "cosa significa per voi natura". Visto le giornate frenetiche e non avendo potuto condurre interviste individuali, ho pensato che potesse essere un metodo partecipativo valido per stimolare una discussione e capire meglio l'idea di natura sottostante le pratiche del personale educativo. Tale tecnica ha significativi vantaggi: nel poco tempo a disposizione, ho ottenuto un quadro di opinioni sull'argomento della mia ricerca, inoltre, ho potuto osservare le

¹¹⁸Lipman M., Sharp A. M. (2017), *Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children*, Lessico di etica pubblica, p. 9.

¹¹⁹Ibidem.

forme di interazione sociale, i discorsi che sono successivamente emersi e l'universo simbolico esistente al riguardo.

Un altro vantaggio che questa tecnica partecipativa può portare è la libertà di espressione. Poiché il concetto di natura è così complesso, gli educatori e le educatrici possono sentirsi liberi di esprimere quello che pensano anche con disegni, frasi e metafore. Allo stesso tempo, preme evidenziare uno svantaggio dato da tale modalità: errori di elaborazione e interpretazione dei dati raccolti. Ho ritenuto opportuno scrivere la domanda/stimolo in danese, facendomi aiutare con la traduzione dalle mie compagne di corso. Le risposte sono state altrettanto in danese, così da non intralciare il flusso di pensiero delle educatrici con traduzioni non esatte. Molto importante è stato chiedere successivi approfondimenti, osservare con molta attenzione e, soprattutto, tenere un diario giornaliero.

3.5 I risultati

Il børnehavn in cui ho condotto la mia ricerca si chiama “*Skoven*”, si trova a Copenaghen, in Danimarca, in un quartiere fuori dal centro città. Nel seguente paragrafo, vorrei mettere in luce le osservazioni formulate in linea con le domande guida tratte dal diario giornaliero che ha accompagnato tutta la mia esperienza al børnehavn. Mostrerò come esse sono state un valido e prezioso aiuto per orientare il mio sguardo e i miei pensieri, e allo stesso tempo, come sia importante lasciarsi sorprendere e andare oltre alle aspettative che inevitabilmente ci creiamo rispetto ad una data realtà.

“La maggior parte del tempo trascorso al nido è all'esterno.”

Così, la direttrice dell'asilo nido “*Skoven*” mi presenta la sua realtà educativa. *Skoven* in danese significa “la foresta” e la motivazione è a portata d'occhio: l'asilo si trova di fianco ad una fitta foresta, con grandi alberi, laghetti glaciali e vari animali.

Anche l'esterno del børnehavn è formato da un vasto giardino, ci sono alcune parti in erba con grandi alberi e alcune parti in sabbia, panche e tavolini di legno, giochi strutturati e un sistema idrico fatto in legno in cui simulare un corso d'acqua.

3.5.1 Natura e routine del pasto

Nel giardino del nido, sono presenti tante panche con tavoli, quante sono il numero dei gruppi: rispettivamente otto. I bambini assieme alle educatrici fanno colazione, spuntino e pranzo sempre in giardino, salvo casi di forte pioggia o neve. Nei giorni in cui sono stata ospite, ha piovuto solo una volta con grandine, in quel caso, i bambini sono stati portati all'interno nell'ora dei pasti ma, il giorno dopo, erano di nuovo all'esterno tra pozzanghere, terra bagnata e aria fresca.

Qui, un estratto dal mio diario giornaliero:

“Alle 9.21 fanno colazione, sono seduti fuori su delle panche di legno. Le educatrici hanno vicino a loro un carrellino con la frutta, la tagliano e la danno ai bambini in mano o direttamente sul tavolo di legno. Mangiano anche loro. È una routine continua ciò che cambia è l'esterno: ieri alla stessa ora c'era un uccellino vicino a loro che oggi non c'è più. Oggi fa caldo ma il sole è coperto dalle nuvole”.



Figura 1: Tavolo del pranzo all'aperto. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Con la domanda “che tipo di attività in natura sono organizzate dalle educatrici e dagli educatori?”, nelle mie aspettative non c'erano i pasti. Eppure, attraverso uno sguardo attento, ho capito quanto questa routine educativa, fondamentale punto fermo per i bambini, acquisisca una nuova luce pedagogica e innovativa se fatta quotidianamente all'esterno: le

dinamiche cambiano, lo sguardo dei bambini cambia, il benessere delle educatrici e degli educatori muta.

Sempre dal mio diario giornaliero:

“Oggi per pranzo c’è la zuppa di verdure, ceci e pasta accompagnato con questo burro vegetale spalmabile e pane di segale. Non ci sono tovaglioli tutto viene mangiato sul legno tranne la zuppa nel piatto.

L’acqua che non si usa viene data ai fiori e alle piante che ovviamente sono presenti in grande quantità attorno alla tavola e i bambini mangiano e vedono uccelli, fiori: tutti invitati sulla tavola.”

L’esperienza in natura passa anche attraverso il cibo. La scelta di cosa mangiare, il modo in cui si offre il companatico, scegliere di ri-utilizzare ciò che viene lasciato, come l’acqua, sono tutta una serie di azioni che possono diventare habitus, che hanno a cuore il rispetto e la relazione di comunità con gli altri, ma soprattutto con il mondo naturale.

L’esperienza del cibo connessa alla natura mi è stata sottolineata da un’educatrice durante una giornata al børnehave. Mentre stavamo parlando, J. mi chiese informazioni sulla mia ricerca e, quando le spiegai che la mia domanda iniziale era “cosa significa natura?”, lei cominciò a parlarmi della sostenibilità del cibo:

“Io faccio un master che non c’entra niente con l’educazione ma con la sostenibilità, eppure venire qui fa bene al cuore. Anche per me è interessante perché anche nelle scuole c’è sostenibilità: qui al nido ci sono opzioni vegane sul menù, il cibo è freschissimo. Il burro è vegano, anche il porridge che i bambini mangiano alla mattina è vegano e il pane è di segale è fatto a mano se non ogni mattina, quasi”.

(J. educatrice, comunicazione personale, giugno 2022)

Un solo senso non basta per descrivere la natura, essa necessita di un corpo che la esplori con tutti i cinque sensi, che viva esperienze infinitamente possibili così che ogni suo dettaglio vedrebbe riconosciuto la giusta dignità.

3.5.2 Natura e attività educative

Durante la ricerca, ho avuto modo di osservare e di prendere parte alle attività pensate dalle educatrici, durante le mattinate al nido. Ciò che preme sottolineare in questa parte è che il børnehavn Skoven, si fonda sulle basi pedagogiche del Reggio Emilia Approach, che considera il bambino e la bambina come soggetti di diritti con inestimabili potenzialità, che apprendono attraverso i cento linguaggi che appartengono a tutti gli esseri umani¹²⁰. La figura centrale di questa filosofia educativa è Loris Malaguzzi, pedagogista che ha contribuito insieme ai cittadini e alle cittadine di Reggio Emilia alla rivoluzione degli asili comunali, con un metodo innovativo che parte dai bambini e con i bambini.

Di seguito, la poesia che descrive i cento linguaggi, offrendo una lettura profonda dell'infanzia:

Invece il cento c'è¹¹

Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento ~~cento cento~~)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura

gli separano la testa dal corpo.

Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.

Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.

Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.

Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice: invece il cento c'è.

Loris Malaguzzi 121

¹²⁰Reggio Emilia Approach, (2022), <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach>.

¹²¹Cfr Malaguzzi L.(1996), *Invece il cento c'è*, Reggio Emilia:Reggio Children.

Ed è dallo spazio educativo che il cento può emergere, uno spazio studiato per promuovere creatività e conoscenza, capace di far nascere domande e suggestioni. L'atelier è il setting educativo che il Reggio Emilia Approach usa per far nascere i cento linguaggi.

"L'irruzione dell'atelier e dell'atelierista (insegnante con formazione artistica) perturbava volutamente il vecchio modello della scuola del bambino, già rimosso dalla compresenza di due insegnanti di sezione, dalla collegialità del lavoro, dalla partecipazione delle famiglie attraverso la gestione sociale. La genesi dell'atelier coincideva pertanto con la genesi di un nuovo progetto educativo, sistemico, laico, moderno"¹²².

Loris Malaguzzi

In linea con la formazione dei pædagoger danesi, l'atelier educativi previsti nell'asilo "skoven" consistevano in punti di interesse dove l'atelieriste, ovvero le educatrici, organizzavano attività uniche e creative, a cui i bambini potevano scegliere di loro spontanea volontà se prendere parte, per quanto, come: seguendo i loro cento linguaggi.

Dal mio diario giornaliero:

"Ogni educatrice come in un segreto accordo, crea il proprio atelier nel giardino: c'è chi fa dondolare su un'altalena a cesta molto grande, c'è chi esplora gli alberi e i fiori denominandoli e toccandoli, chi su un tavolo ha preparato legnetti e colori, la sabbia. Intanto si canta, si parla piano o non si parla proprio, si osserva e si lascia fare: il bambino e la bambina può scegliere in quale atelier andare, quando e come...e va bene così."

¹²²Reggio Children, 2022, <https://www.reggiochildren.it/atelier>.

3.5.3 Lettura dentro l'albero

*“Atelier di lettura dentro l'albero:
in mano un albo illustrato e
l'educatrice indica dove si fa
l'attività (non si obbliga, non si
comanda) e il bambino sceglie...
ovviamente gran parte dei bambini
lo sceglie (i bambini che rimangono
da soli viene solo indicato e basta
poi decidono loro). Il libro stimola
canzoni, l'educatrice canta è
comodamente seduta e i bambini
sono attorno a lei. Il canto viene
fatto anche con mani. Gli uccelli
sono presenti tantissimo e c'è un bel
vento freddo oggi che fa dondolare
le foglie della capannina!”*

*(dal mio diario giornaliero, giugno
2022)*



Figura 2: Albero della lettura. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Questo è un esempio di attività estratto dal mio diario che a mio parere ha a cuore ciò che la *deep ecology* e la *wild pedagogies* auspicano interamente: l'esperienza profonda con il mondo naturale. Ciò che crea un'attività educativa di questo tipo è una connessione sentita che prende atto tra benessere emotivo e i cinque sensi dei bambini e delle educatrici e degli educatori: l'esperienza di eco-saggezza. Osservare il giardino attentamente e pensare a modi creativi e allo stesso tempo fortemente educativi per connettere il bambino con l'ambiente è un compito essenziale e per nulla scontato che richiede alle educatrici un pensiero altro. Posso pensare di leggere l'albo dentro l'albero per una serie di motivi importanti che riguardano interamente lo sviluppo dei bambini, oppure, in questa riflessione, posso includere il bene della natura, del suo essere rifugio sicuro esattamente così com'è, senza cambiare nulla, ma solo stando al suo cospetto.

È un universo di pensiero che cambia inevitabilmente il nostro modo di stare nel mondo perché ogni atto può essere intriso di cooperazione e scambio comunitario tra esseri umani oltre che con il mondo più che umano. È un percorso di introspezione che ha basi semplici e famigliari: ciò che quotidianamente ci circonda, ma pensato profondamente. Ogni morale impartita dall'esterno sarebbe un inutile sforzo come ben sottolineato dalla psicologa Molly Young Brown nel libro di R.T. Bruno:

*“Ciò che l'essere umano è capace di amare soltanto per dovere o esortazione morale è, sfortunatamente, molto limitato. L'uso intensivo di messaggi moralistici nell'ambito delle campagne ambientaliste ha dato alla gente la falsa impressione che le sia richiesto di sacrificarsi, di dimostrarsi più coinvolta, più responsabile, più etica. Ma le qualità richieste per la cura ambientale emergono spontaneamente, una volta che la consapevolezza individuale si allarga al punto di sentire la protezione della Natura come la protezione della propria identità più autentica”*¹²³.

In sintesi, il nostro sé sociale ed ecologico¹²⁴ può maturare quando spontaneamente ci sentiamo a nostro agio dentro ad una capanna di alberi, a leggere un libro con altri esseri umani.

¹²³Cfr Bruno R. T., (2020), *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*, Milano:Topipittori, p. 48.

¹²⁴Naess A. (2015), *Educare al pensiero ecologico*, Pisa:Edizione, p. 57.

3.5.4 L'uscita nella Skov

Durante le mattinate trascorse al nido, vi era un'esperienza educativa che di certo non è passata inosservata: le uscite didattiche nella foresta. Qui di seguito, riprendo le parole dal mio diario giornaliero per spiegare di cosa si tratta:



Figura 3: Cargobike per le uscite. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

“Alle ore 10.10 l’educatrice si dirige verso il capannone presente nel lato sinistro del giardino adibito per tenere bici e carretti per trasportare i bambini molto comune qui in Danimarca soprattutto attaccati alle bici (detti cargobike). L’educatrice prende il carretto, i bambini salgono sopra, gli mette l’imbragatura ed escono dal cancello. Sono quattro e si dirigono verso la skoven, la foresta che è presente dietro al nido. Intanto i bambini che sono rimasti al nido sono sull’altalena a cesta e vedendoli partire, li salutano con la mano. L’educatrice esce e porta il suo atelier personale nella natura”.

(dal mio diario giornaliero, giugno 2022)

Avere la foresta nei pressi dell’asilo è un privilegio che ha concesso all’equipe educativa la possibilità di pensare la giornata al nido con l’aggiunta di un’esperienza indescrivibile: l’uscita in natura. Ogni giorno un’educatrice o un educatore parte con un gruppo di bambini che possono variare di numero, per circa 30 minuti.

Ho avuto modo di dialogare con loro per capire cosa pensassero di tale attività e dalle loro parole sono emersi degli spunti interessanti:

“Andare fuori è molto bello, andiamo ogni giorno nella foresta. Siamo dei privilegiati rispetto alle scuole del centro che per spostarsi devono noleggiare bus o mezzi e andare lontano per andare in natura. I bambini possono vedere due realtà completamente diverse: quella del nido e quella della foresta incontaminata. Quando vanno fuori i bambini nominano tutto e si divertono tantissimo, ci sono anche tanti animali nei laghi come oche, anatre e anatroccoli”

(R. educatrice, conversazione informale, giugno 2022)



Figura 4: La "skov". Tratto dalla mia documentazione fotografica.

L'uscita didattica giornaliera è uno dei cardini dell'asilo nido *skoven*, tanto che, durante le conversazioni informali, la foresta mi è stata nominata da tutte le educatrici e gli educatori connessa al tema natura. È un'immersione totale, dove tutti i sensi sono stimolati:

- la vista che scruta i singoli dettagli, gli alberi maestosi, gli uccelli e l'acqua cristallina del laghetto;
- l'udito, tra i suoni degli animali, il fruscio del vento danese e tutto ciò che con naturalezza cade dai rami;
- l'olfatto, altamente stimolato tra erba, fango, foglie, fiori ma anche odore forti di escrementi di animali, manto bagnato;
- il gusto: la bocca sperimenta con ciò che la natura ha donato. Dalla gita molti bambini rientrano con la faccia sporca di terra o con qualche filo d'erba tra la bocca;
- tatto, per toccare tutti i tesori imprevisi che si trovano nella foresta, per mostrarli all'educatrice e viceversa, manipolare, studiare attentamente, anche una piuma di anatra è un tesoro inestimabile da far vedere agli amici e alle educatrici al rientro.

Le parole dell'educatrice H. racchiudono questa esperienza che può avere radici profonde e infinite:

“Andare con i bambini nella foresta è speciale. A me ricorda molto quando anche io ero piccola come loro o forse un po' di più e andavo in questa natura selvaggia che è molto presente qui in Danimarca e correvo, saltavo. Certe volte tornavo a casa completamente sporca di fango ma ero molto felice”.

(H. educatrice, conversazione informale, giugno 2022)

L'esperienza in natura può essere pensata partendo dai sentimenti felici della nostra infanzia, perché ciò che l'educatrice trasmette con passione ed emozione è ciò che educa i bambini a fare altrettanto oggi e in futuro.

3.5.5 L'organizzazione degli spazi e la scelta dei materiali

Organizzare lo spazio e scegliere i materiali didattici significa pensare ad un luogo in grado di accogliere e soddisfare il percorso di sviluppo di tutti i bambini, di promuovere lo stare bene insieme adattandosi alle esigenze di ciascuno, in linea con un contesto stimolante, reale e accogliente.

Osservare gli spazi e il materiale presente nelle varie sezioni del børnehavn è stato molto significativo perché riflette molto la cultura d'infanzia di un paese e le idee pedagogiche sottostanti.

La struttura del nido è a semicerchio con un giardino interno e un giardino al lato destro della struttura. Sul primo, si affacciano tre sezioni aventi ognuna la propria stanza. Ciò che le accomuna è l'uscita verso tale giardino che riunisce tutte le sezioni in un unico grande spazio. Le classi sono molto diverse tra loro come diverse sono le educatrici e gli educatori che ci lavorano.

Ciò che ho trovato interessante e di grande ispirazione è stato il materiale che era presente in tali stanze: essenziale e quotidiano.

Il materiale destrutturato è a portata di bambino e bambina prevalentemente fatto in legno di forma diversa mentre il colore resta quello originale. Ci sono anche cestini di pigne, di foglie e di sassi anche molto pesanti. Inoltre, ci

sono delle zone di gioco simbolico come la cucina, il bagno con bambole e una zona morbida con albi illustrati e cuscini.



Figura 5: Fotografia reale di lumaca. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Un altro aspetto interessante che ho potuto osservare sono le pareti dei muri della classe. Esse erano coperte da una gigantografia di una foresta con alberi verdi e maestosi e si poteva scorgere un laghetto sul fondo: era la *skov* dietro al nido. Tale immagine richiama un'esperienza che i bambini quotidianamente vivono, così che anche con gli spazi interni del nido vi sia una continuità e non una separazione.

Nelle varie sezioni, ho trovato molte foto a portata di bambino/a inerenti alla fauna e alla flora che si trova nella *skov*. Come mi spiegò successivamente un'educatrice, sono foto reali fatte da loro, che hanno un significato profondo:

“Queste sono foto che abbiamo fatto noi durante delle passeggiate. Questo fiore che vedi qui è molto comune anche nelle strade di Copenaghen. Le anatre e i cigni li abbiamo fotografati direttamente nel laghetto della foresta. I bambini si divertono molto a indicarli e nominarli”.

(J. educatrice, conversazione informale, giugno 2022)

Queste parole hanno suscitato in me una riflessione profonda che ho riportato sul mio diario dopo tale dialogo con l'educatrice e che ora vorrei riportare.

“I bambini nei primi anni di vita necessitano di routine, di facce familiari, dell’essenziale che entrerà a far parte delle loro vite per sempre. Non c’è bisogno di foto di posti lontani, flora o fauna esotica importante ma per il momento, troppo distante. I bambini nei primi anni di vita necessitano di questo, di scoprire la comunità profondamente, di arricchirsi gli occhi del quotidiano. Un po’ come un esperimento scientifico che necessita di essere analizzato nel dettaglio.”

(dal mio diario giornaliero, giugno 2022)

Sono attenzioni che racchiudono un intento pedagogico rivoluzionario, di cura del proprio luogo e dei bisogni di sviluppo dell’infanzia. Ci chiede una postura da *problem poser*¹²⁵ su ciò che molto spesso diamo per scontato, in contrasto con la cultura del nostro tempo, impegnata a pensare in grande senza aver prima analizzato il piccolo.

“La sindrome della fretta non è un destino ineluttabile, ma una realtà storico-sociale e dunque è possibile, individuando le strategie efficaci, invertire la tendenza. Non si tratta di ridurre la velocità, cosa molto difficile al momento, né di contrapporsi al sistema “internettiano” che comunque non va demonizzato ma sfruttato al meglio. Quello che serve è ripensare alcuni spazi educativi per contrastare il consumismo cognitivo. I



Figura 6: Materiale naturale del nido danese. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

¹²⁵Tale termine venne coniato dal pedagogista Paulo Freire, nel suo testo “Pedagogia degli Oppressi” del 1970. Il problem-posing, promosso da Freire come alternativa all'educazione tradizionale o banking education, sottolinea l'importanza del pensiero critico e dell'autonomia intellettuale nell'apprendimento. In questo modello didattico, il focus è sulla riflessione e sullo sviluppo delle capacità di pensiero indipendente invece che sulla semplice trasmissione di conoscenze (Wikipedia, 2019) -Permalink: https://en.wikipedia.org/wiki/Problem-posing_education.

piccoli chiedono di imparare a leggere il mondo intorno e dentro sé stessi.”¹²⁶.

La continuità tra interno ed esterno negli spazi del nido, può creare quell’armonia cognitiva che permette ai bambini e alle educatrici e gli educatori con loro, di leggere il mondo intorno e dentro sé stessi.

3.5.6 Una ninna nanna dal vento

“Verso le 11.45, cominciano ad apparire tutti questi passeggini con attaccato un cuore con diversi nomi scritti. Ogni bambino e bambina ha il suo passeggino. È bellissimo vedere questa distesa che prende spazio in tutto il giardino della scuola ma non solo: anche nella capannina degli attrezzi, sotto un albero, sotto la tettoia ma non dentro, il dentro è per le educatrici che prendono il loro tempo per fare altre cose. La scuola ha di fianco la foresta ma l’entrata si affaccia su dei condomini abitati. Ci sono rumori, uccelli che camminano e svolazzano prevalentemente corvi. C’è tanto vento oggi e qui in Danimarca il vento fa tanto rumore, non è silenzioso. Le educatrici spingono avanti e indietro i passeggini per qualche minuto e poi, lasciano la natura a fare da ninna nanna.”

(dal mio diario giornaliero, giugno 2022)



Figura 7: Riposino pomeridiano all'esterno. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

¹²⁶Cfr Bruno R. T, (2020), *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*, Milano:Topipittori, p. 38.

Il momento del sonno è delicato e bisognoso di rispetto e cura. Richiede ai bambini di “lasciarsi andare” e di saper rilassarsi, atteggiamenti e capacità non sempre facili da raggiungere. Il metodo scandinavo, ormai famoso a livello internazionale, prevede che i bambini dormano fuori all’aperto, in quanto il contatto con la natura può donare un sonno sereno, armonico e rigenerante. Per questo momento, i bambini sono vestiti a dovere, seguendo il proverbio “non esiste il cattivo tempo ma solo cattivo e buono equipaggiamento”. Ognuno nelle proprie culle e, in caso di pioggia, i passeggini vengono posizionati sotto a tettoie, dove il rumore della pioggia che cade fa da ninna nanna.

Durante le mie osservazioni, ho potuto osservare l’ora della nanna sia nelle giornate di sole, di vento e di pioggia abbondante. È stato un privilegio che mi ha lasciato a bocca aperta, oltre che ad orecchie aperte. I suoni presenti erano molteplici e spaziavano dai rumori quotidiani delle case abitate, agli uccelli, al vento. Tale pratica l’ho poi notata anche nei giri in centro. Fuori dai bar, dai ristoranti e dai negozi, è molto facile trovare carrozzine con bambini che dormono sereni mentre i genitori sono dentro ma, indubbiamente, sempre a portata di sguardo.

Riporto le parole di un’educatrice durante una conversazione informale:

“Parlando con l’educatrice dice che il dormire fuori è un metodo scandinavo e che sa che da fuori si rimane stupiti ma che per loro è naturale. Mi dice che anche in inverno con la neve i bambini dormono fuori, basta vestirli con abiti più pesanti. I genitori che possono lo praticano anche a casa e anche i nonni lo fanno.”

(dal mio diario giornaliero, giugno 2022)

Dopo la nanna, anche il risveglio è un momento delicato all’asilo nido. Nelle børnehavne è sicuramente speciale e unico:

“Sono le 13.35 e una bambina si è svegliata e si è alzata con la schiena e appoggiato sul manubrio del passeggino c’è un corvo. Si fissano per un tempo abbastanza lungo poi arriva l’educatrice che a vedere la scena sorride anche lei. Non ho mai visto una scena simile. È un risveglio che acquisisce tutto un altro sapore”.

(dal mio diario giornaliero, giugno 2022)



Figura 8: Corvi durante il riposino. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Per quanto tale pratica educativa sia culturalmente distante dalla nostra, questo non vuol dire che non ci sia modo di trarre ispirazione e augurarsi, in futuro, di poterla acquisire totalmente. La ninna nanna della natura è una sinfonia unica, un rumore bianco che intrinsecamente ci rasserena, serve solo ricordare l’arte di ascoltare.

3.5.7 Il cartellone per pensare la natura

Come precedentemente affermato, nei giorni di ricerca nell'asilo nido danese, mi sono ispirata alla tecnica della Philosophy for Children per approfondire il tema della natura con le educatrici e gli educatori. Il risultato finale è un cartellone con parole chiave, frasi e riflessioni in lingua danese prodotto da loro, che ha permesso di capire più profondamente il loro pensiero e ciò che guida il loro agire educativo.

Ecco una foto del cartellone realizzato:

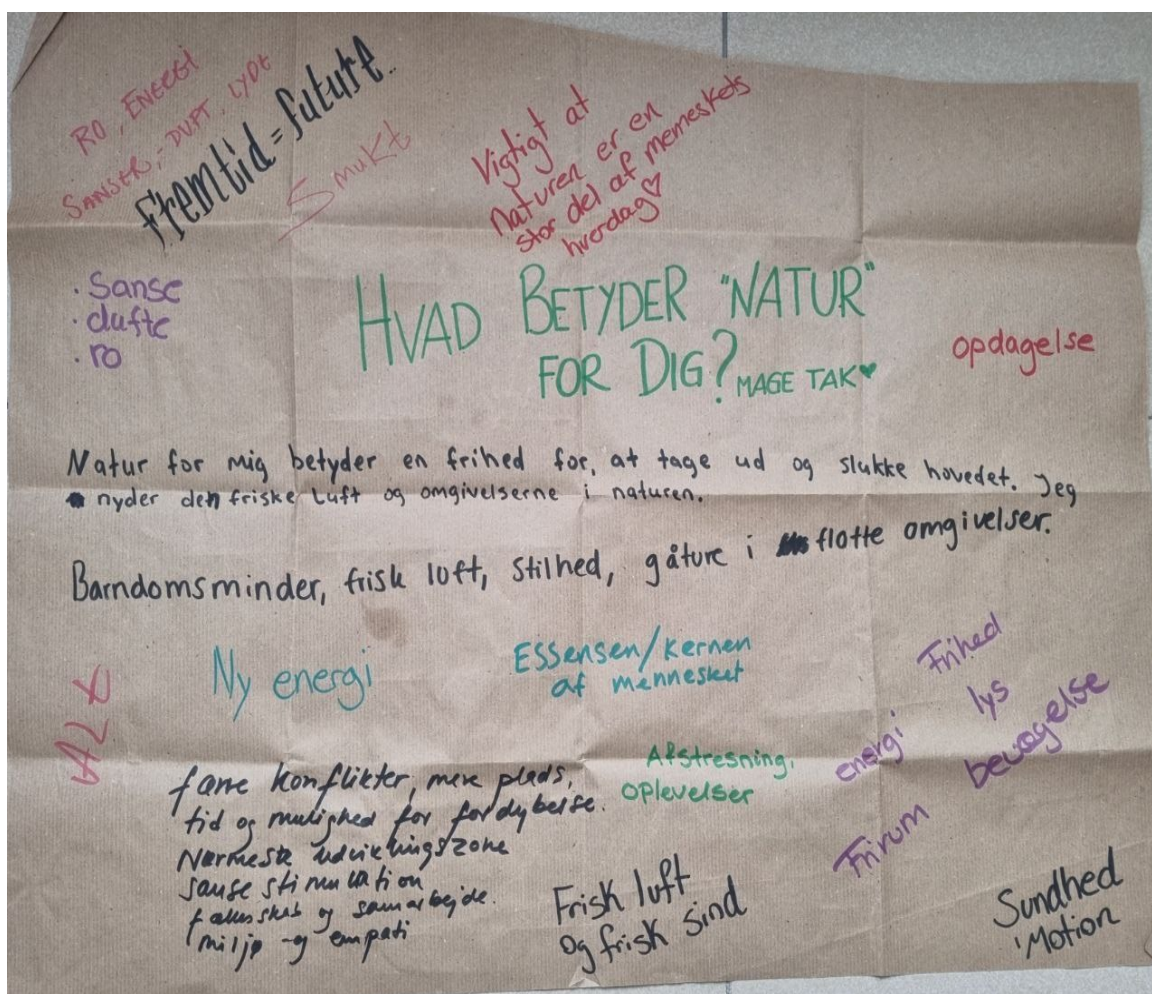


Figura 9: Cartellone scritto dalle educatrici e gli educatori danesi con il metodo della Philosophy for Children. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Poiché il cartellone era scritto in danese, ho chiesto aiuto alle mie compagne di corso per tradurlo in inglese, in modo che il suo significato non venisse alterato da un traduttore online. Ora vorrei analizzare ciò che è emerso, riportandolo in italiano.

- Calma, energia, cinque sensi, odori e suoni
- Futuro
- Sensi, odori e calma
- Bellezza
- È importante che la natura sia una grande parte della nostra vita ogni giorno
- Ricordi d'infanzia, aria fresca, silenzio e camminare all'esterno
- Per me natura significa esperienza di libertà di andare fuori, spegnere la mente e mi piace gioire dell'aria fresca all'esterno
- Nuova energia
- È tutto
- Aria fresca e mente fresca
- Esplorare
- L'essenza e il cuore dell'essere umano
- Un'esperienza pacifica
- Libertà e spazi aperti per fare movimento con energia e luce
- Salute e movimento del corpo
- In natura si hanno meno conflitti, più spazio, tempo e opportunità per esplorarci più profondamente. I sensi sono stimolati. Esperienza di cooperazione, collettività ed empatia con l'ambiente.

Da tale testimonianza possiamo cogliere quanto i pensieri profondi delle educatrici e degli educatori sul loro intimo rapporto con la natura, passi inevitabilmente attraverso le pratiche educative e il loro intento pedagogico. Notiamo come la parola esperienza sia molto spesso ripetuta, intesa come un andare fuori e vivere pienamente con i cinque sensi ciò che scopriamo. Anche la parola libertà è molto presente, ad indicare sia lo stato emotivo interno che la natura dona, sia la libertà di potersi muovere, scoprire e corporalmente sperimentare. La pratica dell'uscire quotidianamente nella *skov* è sicuramente quella linea di coerenza tra pensiero e azione, dove esperienza e libertà di uscire diventano realtà assieme ai bambini.

Un'altra parola chiave molto sentita è: aria fresca, un elemento che in Danimarca è presente ogni giorno grazie al vento, una sensazione che viene esperita ogni giorno dalle educatrici. L'importanza che ha per loro passa dal pensiero alla pratica educativa: i bambini vivono costantemente il giardino, con il vento fresco che accarezza il corpo, il naso e il suo suono li

accompagna fino all'ora del riposo. Una parola chiave di grande valore comunitario.

Calma e pace sono parole chiave utilizzate dalle educatrici per descrivere la loro esperienza di lavoro nella natura. Durante i miei giorni di osservazione, mi sono resa conto che le educatrici parlano sempre a voce bassa, emanando una sensazione di calma e tranquillità sia con i bambini che tra di loro. Questo ha un effetto molto rilassante e dona un senso di pace. Nel giardino, è stato facile sentire i rumori della natura rispetto alle voci delle educatrici e ho notato che i bambini erano liberi di sperimentare senza l'intervento costante delle educatrici e degli educatori. Vedere che alcune di loro hanno scritto queste parole chiave mi fa pensare che trascorrere del tempo all'aperto le aiuta a sentirsi serene e a godersi ogni singolo momento, lasciando parlare la natura.

In conclusione, ciò che vorrei sottolineare è che ciò che le educatrici e gli educatori hanno riportato sul cartellone sono esperienze, sentimenti vissuti e provati. La domanda che dice “cosa significa natura” poteva avere diversi riscontri, più scientificamente oggettivi, o più generali. Il punto di partenza è ciò che dentro sentivano le educatrici e gli educatori in quel momento, magari dopo una mattinata di lavoro spesa all'esterno tra alberi, foglie e clima imprevedibile. Noi siamo la natura, siamo le esperienze che facciamo con essa, siamo ciò che proviamo al cospetto di essa. Una dicotomia che non esiste, mentre la vera connessione emerge, quando spontaneamente riflettiamo dopo giornate all'aperto costellate di esperienze profonde.

3.6 Limiti e prospettive future

Nella ricerca, mi sono trovata di fronte a diverse limitazioni e mancanze che hanno potuto influire sui risultati ottenuti. In primo luogo, non ho potuto organizzare delle interviste individuali con le educatrici e gli educatori al di fuori del loro orario di lavoro: ciò avrebbe permesso di capire più approfonditamente il loro punto di vista e avrebbe donato un quadro più chiaro sulla questione. In secondo luogo, il campione di un solo asilo nido a Copenaghen è relativamente piccolo per delineare una prassi educativa uniforme in Danimarca sul rapporto con la natura per le educatrici e gli educatori. Inoltre, non ho avuto accesso a tutti i dati, come la

documentazione dell'attuale progetto pedagogico o di quelli passati oltre che all'organigramma del personale educativo. Per completare tali informazioni ho dovuto basarmi su fonti secondarie come conversazioni informali quotidiane. Un altro limite importante da tenere in considerazione è la lingua. Per quanto nei mesi del mio Erasmus abbia cercato di imparare il danese, il limite linguistico non mi ha permesso di riflettere con accortezza sulle importanti conversazioni che avvenivano tra educatrici e bambini e tra colleghe.

Tali limitazioni e mancanze possono essere una grande risorsa per pensare a sviluppi futuri della ricerca. Sarebbe significativo eseguire uno studio su un campione più ampio, con metodi più precisi di raccolta dati, avendo a disposizione un tempo più prolungato attraverso una collaborazione internazionale tra università. Come è emerso dalla ricerca, trarre ispirazione da pedagogie internazionali è un modo per migliorare il mondo dell'educazione e per adottare un approccio creativo e rinnovato. Inoltre, sarebbe interessante ampliare la ricerca, chiedendo alle altre figure significative per il/la bambino/a cosa significa per loro natura: i genitori e il nucleo familiare. Mettendo in luce quell'alleanza essenziale che esiste tra loro e la scuola, perché dietro ad ogni azione, ci sia un pensiero di cura per i protagonisti del futuro: i bambini e l'ambiente.

CAPITOLO 4: RIPENSARE I CAMPI D'ESPERIENZA IN NATURA: UN PRIMO PASSO INSIEME AD UN MICRONIDO A VERONA

“Se si desidera profondamente avviare un cambiamento, questo non potrà che essere lento, in una relazione stretta con la quotidianità, sudato con il lavoro sul campo”¹²⁷.

Partendo dalla quotidianità, il Micronido "La Tana dei Cuccioli" a Verona si impegna a promuovere un cambiamento che metta al primo piano la natura e l'educazione. La scuola si trova a San Massimo, a Verona, e accoglie diciotto bambini e bambine di età compresa tra i 19 e i 36 mesi. Il personale educativo è composto da due educatrici, le titolari e una cuoca. Svolgendo il lavoro come parte di un gruppo, l'équipe pianifica insieme il percorso da seguire. In sintonia professionale, hanno concordato di pianificare il progetto educativo dell'anno 2022-2023, con un'attenzione particolare alla natura, intesa come co-insegnante. Durante il mio soggiorno in Danimarca, ho parlato con la titolare del mio interesse per la natura e il metodo educativo scandinavo applicato negli asili nido. Da queste conversazioni è emerso che tale ricerca poteva essere di grande utilità per ripensare le pratiche all'interno del suo micronido. Per questo, si è deciso che, ad esperienza Erasmus conclusa, ci saremo trovate insieme all'équipe di lavoro a condividere idee, riflessioni e possibili cambiamenti.

4.1 Il primo colloquio

Il mio primo incontro con loro si è svolto ad agosto, presso la loro sede a Verona. Prendendo come esempio il primo incontro degli studiosi della *wild pedagogies*, abbiamo deciso di svolgere la conversazione all'aperto, seduti su dei bancali di legno e utilizzando delle bobine come tavoli. Potrebbe sembrare ovvio, ma questi piccoli cambiamenti di prospettiva sono preziosi poiché stimolano un dialogo più profondo. In quell'occasione, avevo portato con me anche il mio cane, che ha immediatamente contribuito ad eliminare

¹²⁷Manes E. (2018), *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Milano: Tlon, p. 17.

qualsiasi imbarazzo iniziale, sostituito da una conversazione aperta e serena, in linea con l'argomento che stavamo per affrontare insieme.

Per l'occasione ho preparato una presentazione sulla mia esperienza in Danimarca, su ciò che ho osservato nel *børnehave* intercalandola con delle domande aperte per ascoltare il loro punto di vista su come la mia ricerca potesse essere utile e su quali stimoli potessero essere approfonditi. Qui di seguito, una diapositiva tratta dal PowerPoint utilizzato:



Figura 10: Slide del PowerPoint.

Ciò che è emerso dalla conversazione è molto stimolante poiché mi ha consentito di capire le motivazioni profonde di questa scelta pedagogica, oltre a ciò che a loro parere ostacola la riuscita e ciò che invece può aiutare a rendere possibile un cambiamento verso un'educazione più rispettosa della natura.

- Motivazione: la pandemia del virus Covid-19 ha fatto riflettere sull'importanza del contatto con la natura, in particolare su come la sua mancanza possa essere una grande privazione per bambini, bambine e adulti. Stare chiusi in casa per periodi molto lunghi ha permesso di riflettere sui cambiamenti che, una volta passata l'emergenza, potevano essere realizzati. Grazie ad un sentimento interno, connesso agli stili educativi delle educatrici, ciò ha permesso

di ripensare le pratiche e di apportare delle quotidiane e lente trasformazioni, come scritto nel loro progetto educativo:

“Per questo motivo il nostro team educativo, dopo essersi riunito per pensare e riflettere sulla scelta del progetto didattico e delle attività da seguire, ha deciso di intraprendere un percorso che avesse come protagonista la Natura. La grande protagonista dell’educazione dei bambini sarà dunque la Natura insieme ai suoi piccoli, grandi, immensi doni che ci regala ogni giorno lasciandoci sempre meravigliati e senza parole. La natura infatti è ricca di segreti ed offre un’infinità di cose da esplorare”¹²⁸.

- Ostacoli come punti di forza: Per realizzare le attività educative, è necessario che i genitori non solo si sentano affini al progetto pedagogico ma che partecipino attivamente alla sua riuscita. Per esempio, possono equipaggiare il proprio bambino o bambina con il vestiario *outdoor* adatto anche per i giorni più freddi o piovosi. Possono donare materiale naturale o di riciclo, mettersi a disposizione per eventuali uscite o attività, in linea con lo spirito comunitario che sottende ogni contesto di cura e di sviluppo. Secondo le educatrici, i genitori sono molto spesso dubbiosi sul portare fuori i bambini, soprattutto nelle stagioni più fredde, per paura che essi si ammalinino e si facciano male. Il professore Fernè afferma che l'opinione diffusa è che la vita all'aperto metta a rischio la salute dei bambini rispetto a quella al chiuso, ma non ci sono prove scientifiche a supporto di questa affermazione. Inoltre, in città dove i nidi e le scuole dell'infanzia hanno spazi all'aperto con sabbiere, non ci sono evidenze che i bambini siano a rischio di infezioni¹²⁹.

È molto importante coinvolgere i genitori in queste esperienze, documentando le attività e mostrando quanto siano preziose per lo sviluppo dei loro bambini e bambine. Inoltre, durante la presentazione del progetto educativo, le educatrici del Micronido hanno accolto i dubbi e le perplessità dei genitori, accompagnandoli alla comprensione profonda del loro intento anche con letture e dati

¹²⁸Paragrafo tratto dal documento contenente il progetto educativo 2022/2023 del Micronido La Tana dei Cuccioli, stilato nel 2022, p. 1.

¹²⁹Fernè R. e Agostini F. (2014), *Outdoor Education, l’educazione si-cura all’aperto*, Bergamo: Junior Edizioni, p. 27.

scientifici sull'argomento. La fiducia dei *caregiver* e la loro collaborazione è sicuramente il punto di forza più prezioso.

- Vantaggi come ostacoli: durante il colloquio, è emerso un dibattito molto interessante tra le due educatrici, che vorrei riportare:

Educatrice E.: *“Sì è bello che i bambini vivano il giardino senza che noi interveniamo con attività, ma secondo me dopo un po' si stufano perché sono sempre le stesse foglie, sempre lo stesso prato...”*.

Educatrice M.: *“Ricordo ai miei tempi, che giocavamo per strada con sassi o cose trovate per terra. I bambini di oggi sono cambiati tanto, in passato non avevano niente e si inventavano molte cose. Ora hanno sempre bisogno di stimoli se no da soli non sanno come immaginare. È come se il privilegio di avere tanti giochi a disposizione, sia in realtà uno svantaggio¹³⁰”*.

L'immaginazione, la libertà di sperimentare e meravigliarsi della realtà sono qualità che il bambino e la bambina hanno spontaneamente. Può succedere che in un contesto iper-organizzato e iper-fornito (seppur creato con amore), essi siano inizialmente sgomenti in uno spazio dove questo “iper” non è presente. Eppure, accompagnati da educatrici e educatori pronti a lasciarsi stupire dal particolare insieme a loro, essi possono ritrovare subito la loro spontanea indole di anime curiose e creative.

Alla fine della presentazione, ho chiesto alle educatrici di catturare con la macchina fotografica la natura all'esterno del loro nido, senza dare indicazioni precise. Questa era la fase iniziale di ciò che sarebbe diventato poi il primo lento cambiamento: portare la natura all'interno.

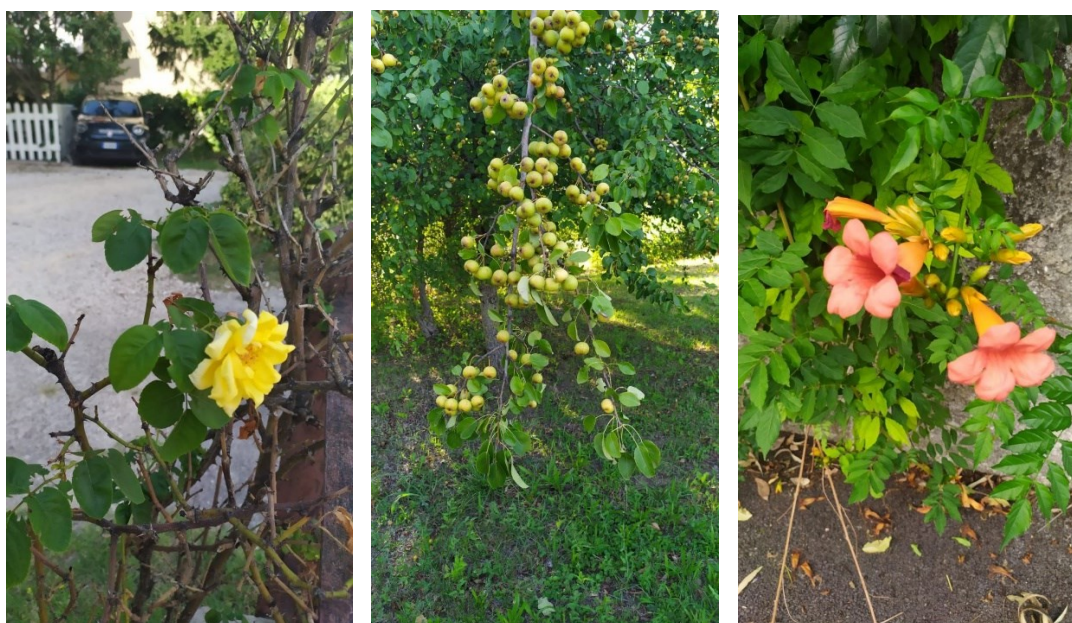
4.2 Portare la natura all'interno

Nel *børnehave* “*Skoven*”, le stanze erano tappezzate di fotografie che rappresentavano la natura quotidiana presente al di fuori dell'asilo: la foresta,

¹³⁰ Conversazione tratta dalle mie annotazioni durante il colloquio con le educatrici.

i fiori comuni, gli alberi che solitamente si trovano per le strade di Copenaghen. Ogni foto era un rimando a ciò che bambini e bambine osservano nella loro vita quotidiana. Ispirandosi a tale pratica, le educatrici del micronido hanno catturato con i loro cellulari la natura presente all'esterno, cambiando punti di vista e cogliendo i dettagli a portata di sguardo di bambino e bambina. Ciò che guidava questa esperienza era il loro significato profondo di natura, prezioso e differente, che è emerso dalle stesse fotografie.

Qui alcuni scatti:



Le foto sono state scattate ad agosto, le rose erano fiorite, le bigonie sbocciate e il pero cordato aveva dato i suoi frutti; esse hanno catturato la ciclicità della natura con le sue sorprese e i suoi doni. Anche durante l'uscita in inverno, hanno fotografato i dettagli di quell'esperienza per dare un senso di continuità e di ricordo gioioso. Le foto possono essere stimolo per curiose domande insieme ai bambini e alle bambine, per esempio: *“chissà come sarà l'albero di ghiande questa primavera: ci saranno ancora le ghiande sul prato?”*.

Il gruppo ha deciso di posizionare le foto nelle sezioni del nido, negli spazi che quotidianamente frequentano durante le attività di gioco o di relax. Sono tutte a loro portata così da poterle osservare a loro piacimento insieme agli amici e alle amiche:



Figura 11: Foto dell'esterno all'interno degli spazi del micronido. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

In conclusione, la pratica di trasportare la natura dentro le stanze, con fotografie posizionate con cura alla giusta altezza, è un cambiamento in linea con l'idea pedagogica pensata dalle educatrici. Una continuità armoniosa tra fuori e dentro che stimola da una parte i bambini e bambine a stupirsi dei tesori del proprio luogo e della natura, e dall'altra le educatrici, a cambiare prospettiva e a soffermarsi sul particolare, sempre mantenendo il loro tocco creativo.

4.3 Alla scoperta di quello che ci circonda

Uscire dal nido è un'avventura unica, che fa vivere ai bambini e alle bambine esperienze reali e preziose, e alle educatrici e agli educatori la possibilità di esplorare con nuovi occhi l'ambiente esterno. Trarre ispirazione dalle uscite nel *børnehave* ha significato anche questo: una gita fuori dal nido, a gennaio, dopo giorni di pioggia e neve. La pratica di uscire in giardino anche nelle giornate più fredde, è ormai assodata nelle esperienze da fare a scuola, eppure, paure e dubbi sono all'ordine nel giorno tra educatrici, educatori e famiglie.

Le educatrici del micronido “La Tana dei Cuccioli” hanno applicato il motto che ripeteva il fondatore del movimento scout Powell: “*non esiste buono o cattivo tempo, ma esiste buono e cattivo equipaggiamento*¹³¹”. Vestiti i bambini e le bambine con le tute impermeabili e gli stivaletti, sono partite per un’uscita negli spazi verdi attorno alla struttura.

L’asilo è costeggiato da una pista ciclabile nella parte posteriore, con alberi, aiuole e in lontananza si scorgono molto bene le montagne innevate. Per arrivarci, bisogna passare su un marciapiede a lato di una strada molto trafficata. Essendo i bambini in cordata, una è posta davanti, una dietro e io nel lato esterno per fare rallentare le macchine. La cordata è un metodo per accompagnare i bambini e le bambine fuori dal nido in modo sicuro, consentendo loro spazio d'azione e di osservazione, rimanendo uniti con il gruppo e aperto all'esplorazione. La corda è posta al centro, come un tronco di un albero, e ai suoi lati si ramifica in tante impugnature a cui i bambini e le bambine si aggrappano durante l'uscita. In alcuni casi, come nel micronido, viene utilizzata una cintura di diverso colore da indossare in vita per maggiore sicurezza.

Arrivati all’inizio della pista ciclabile incomincia l’avventura. I bambini e le bambine camminano osservando e nominando tutto ciò che vedono, dal cane, al motorino, al tronco dell’albero. Le educatrici richiamano l’attenzione sui suoni delle campane, degli stivali che passo dopo passo fanno rumore a contatto con i differenti tipi di terreno. Dopo una camminata di dieci minuti, arriviamo alla meta: un parco molto grande, con un grande prato dove nel lato est ci sono anche giochi strutturati come scivoli e altalene. I bambini e le bambine lasciano la corda e corrono sull’erba ridendo e gridando. Le educatrici richiamano quelli che si allontanano troppo e aiutano le più piccole del gruppo tenendo loro la mano. Sono otto bambini, di cui due della classe dei piccoli, all’incirca di un anno e mezzo, gli altri/e hanno due anni/due anni e mezzo.

¹³¹Fernè R. e Agostini F. (2014), *Outdoor Education, l’educazione si-cura all’aperto*, Bergamo: Junior Edizioni, p. 10.



Ad un certo punto anche un'educatrice comincia a correre nel prato in questo clima di completa libertà e scoperta. Infine, si ferma e mostra ai bambini cos'ha scoperto: una pozzanghera. La neve dei giorni scorsi ha lasciato queste rotonde sorprese come raccontano le educatrici e tutti sono in silenzio ad ammirarle. Dopo questa mini-lezione preziosa sul circolo della natura, iniziano i salti, tuffi, piroette, dentro e fuori. La caccia alle pozzanghere continua e poco più in là se ne trovano altre in cui correre con gli stivaletti.

Figura 12: Salti nelle pozzanghere. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Successivamente, un'altra educatrice mostra cosa si può trovare sotto un albero di quercia: le ghiande. Ha con sé un sacchetto in cui raccogliere piccoli tesori da portare nella loro stanza del nido. I bambini e le bambine si divertono a mettere dentro tutto ciò che trovano: ghiande con la cupola o senza cupola (citando un'educatrice *“con cappello o senza cappello”*), foglie, sassolini, legnetti.



Figura 13: Sperimentare con le ghiande. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Il ritorno al nido è intonato con canzoni, tratte da un albo illustrato “*A caccia dell’orso*”¹³²:

*“A caccia dell’orso andiamo,
di un orso grande e grosso,
ma che bella giornata,
paura non abbiamo.”*

I bambini e le bambine si divertono, osservano salutano tutti i passanti che si fermano felici ad ammirarli e a parlare. L’uscita è anche questo, scoprire la comunità e il quartiere. È passare dal parco, alla chiesa con il grande campanile, alla pista ciclabile percorsa in precedenza e che è rimasta nella mente perché “*è di fronte al cane che prima abbaiva*”, citando le parole di una bambina.

Entrate al nido, le educatrici mi hanno rimandato il loro entusiasmo, la loro gioia nel vederli così felici e la loro voglia di farlo ancora, magari a stagioni diverse nello stesso parco, per osservare i cambiamenti della natura che li circonda. Non nascondono che, essendo stata la prima uscita, all’inizio non erano molto serene, sia nella fase di preparazione che durante il primo tratto di strada trafficata. Le comprensibili paure delle educatrici sono state sostenute e affrontate grazie, in primis, alla fiducia dei genitori, al sostegno di un’equipe educativa che aveva un obiettivo e un’organizzazione condivisa, e soprattutto grazie alla felicità che trapelava negli occhi dei bambini e delle bambine.

4.5 Attività educative con la natura del giardino

Le educatrici del micronido progettano attività nel giardino della struttura frequentemente, usando materiale naturale, materiale di recupero oltre che secchielli, lenti e molto altro ancora. Le attività sono pensate seguendo le stagioni: si passa dall’esplorazione delle castagne in autunno, al succo di fragola d’estate, tutto in armonia con la curiosità dei bambini e delle

¹³²Rosen M. e Oxenbury H (2013), *A caccia dell’orso*, Milano: Mondadori, p. 2.

bambine. Il materiale è portato direttamente da casa dalle educatrici o viene donato dai genitori oppure procurato dal centro di riuso di Verona.

Ispirandosi al *børnehave "Skoven"*, le educatrici hanno sperimentato un cambio di postura educativa: preparare un atelier naturale con il materiale già presente nel giardino e lasciare successivamente al gruppo la libertà di esplorare e manipolare, senza programmare l'attività in anticipo.

Spontaneamente si sono creati dei centri di interesse in varie parti del giardino: sotto la tettoia c'erano le pigne, le foglie e i tubi riciclati da manipolare, osservare e creare, vicino alla cucinetta c'era un lavabo con dell'acqua rimasta dalla pioggia dei giorni passati, in cui far galleggiare i legnetti e in fondo, c'erano dei bancali perfetti per fare salti.

In queste zone creative, le educatrici seguivano i bambini e le bambine nella loro sperimentazione, incoraggiandoli nelle loro stesse idee e aiutandoli al bisogno. Ad un certo punto, l'attenzione è ricaduta sulle noci che giacevano tra il prato, alcune chiuse, altre ancora aperte a metà. Un bambino ne mette una nelle mani dell'educatrice e insieme la analizzano e la osservano interessati. Successivamente, lei indica il grande albero da cui provengono e spontaneamente si arrampica sullo scivolo per coglierne altre, quelle più in alto, e poi le offre al gruppo. Un bambino corre verso il tavolo-bobina, prende un sasso e incomincia a schiacciarla: la prima noce è marcia; allora ne apre un'altra, mentre una bambina lo guarda interessata. La seconda noce è buona e la assaggia direttamente dal tavolo. La seconda educatrice lo osserva e gli pone delle domande su ciò che sta sperimentando:

"Ti piace la noce?"

"Questa volta com'è? marcia o buona?"

È un momento unico, nato spontaneamente e imprevisto. È un'esperienza di apprendimento preziosa perché è stimolata dai cinque sensi: il sapore della noce, la sua consistenza nelle mani, il rumore del sasso che la schiaccia, l'odore di terriccio impregnato nel suo guscio. Emerge così la natura come co-insegnante, in grado con i suoi doni di far apprendere ai bambini e alle bambine come superare certe sfide con ciò che hanno a disposizione, stimola la motricità fine essenziale nei primi anni di vita, arricchisce il linguaggio con nuove parole dal mondo naturale e crea nuove dinamiche di relazione sia con il gruppo dei pari che con le educatrici.



Figura 14: Schiacciare le noci con i sassi. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

4.6 Nodi di significato

Scegliere di impegnarsi in un'educazione più in armonia con la natura mostra quanto le educatrici provino un grande rispetto e amore per essa. Tuttavia, il significato del termine natura è complesso e, come affermato nel capitolo tre, culturalmente situato. Insieme all'équipe di lavoro è importante condividere le proprie riflessioni, le proprie idee e i propri stati emotivi attorno a termini spesso dati per scontati. È un punto di partenza prezioso per progetti educativi che concilino la cura del bambino e della bambina con le proprie passioni e il proprio stile.

Per questo motivo, ho ripetuto l'attività svolta con le educatrici del børnehavn Skoven in Danimarca anche con le educatrici del micronido La Tana dei Cuccioli. Ho preso ispirazione dalla *Philosophy for Children* e dall'idea di raccogliere riflessioni su un tema centrale in un cartellone scritto. Ho

posizionato un cartellone nella stanza delle riunioni con la domanda "Cosa significa per voi natura?" e fornito pennarelli di diversi colori per esprimere le loro idee in libertà.

Questo è il risultato finale:

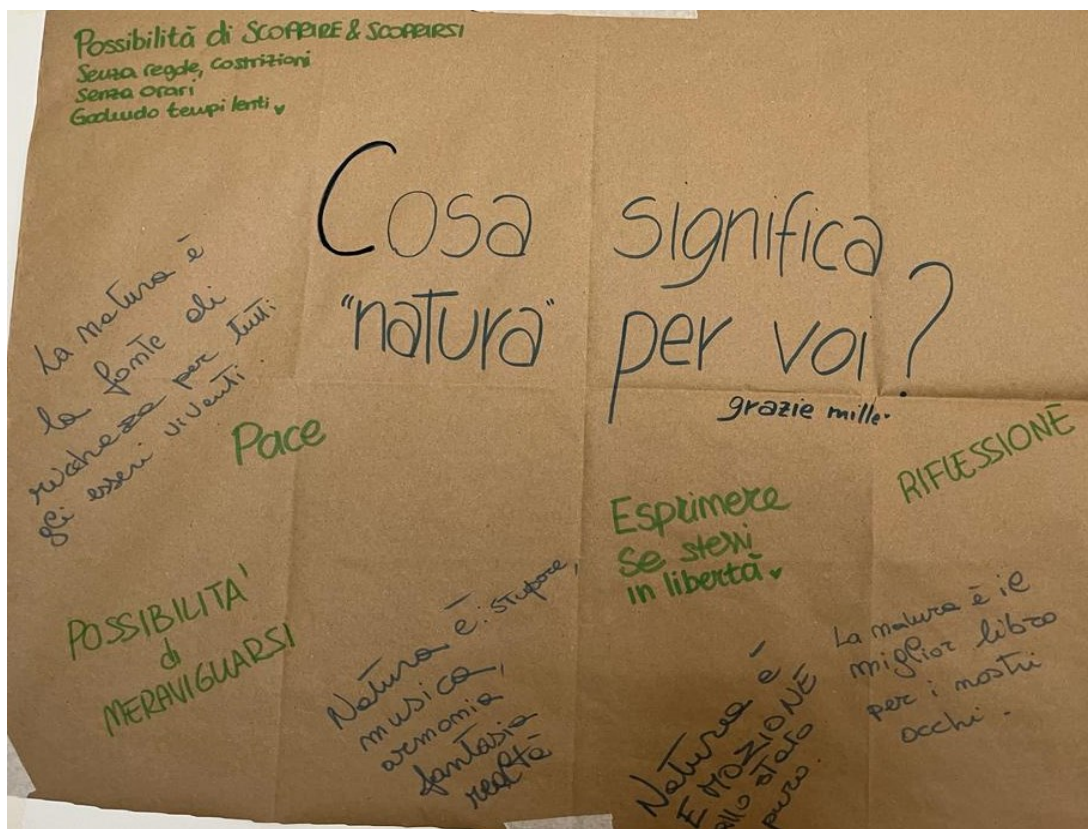


Figura 15: Cartellone scritto dalle educatrici del micronido italiano. Tratto dalla mia documentazione fotografica.

Da queste considerazioni possiamo dedurre che i principi sulla natura che guidano l'azione delle educatrici sono in sintonia con quanto esperito durante la ricerca. Inoltre, ci sono alcuni punti di convergenza tra le varie affermazioni che vorrei esaminare.

I cinque sensi sono stati evocati due volte per rappresentare la natura, sia come musica che come libro per gli occhi, ovvero udito e vista. Durante le giornate trascorse all'aperto, i cinque sensi sono stati uno strumento di apprendimento fondamentale: il rumore delle pozzanghere sotto ai piedi, il gusto della noce, la ruvida ghianda sulle mani, l'odore di terra bagnata, ma

anche l'osservazione delle foto della natura negli spazi interni. Preziose esperienze che legano il corpo alla natura, così come dovrebbe essere.

Nel cartellone troviamo anche i termini stupore e meraviglia. Sono due termini che convergono tra di loro per un aspetto comune: essere al cospetto di qualcosa di inatteso. Sono sentimenti che proviamo quando vediamo qualcosa che va oltre ciò che abbiamo precedentemente immaginato, perciò sono reali e spontanei. Essi, in linea con ciò che afferma la seconda pietra miliare della *wild pedagogies*, sono il motore di ogni educazione, ciò che stimola il suo rinnovamento e trasformazione. Sono sentimenti che affiorano da educatori ed educatrici capaci di cambiare punti di vista sul proprio operato, per esempio, lasciando che la natura emerga nella sua stupefacente e meravigliosa selvatichezza.

In conclusione, il cartellone ha riportato dei nodi di significato tra le frasi scritte dalle educatrici sulla natura. Tali punti di connessione sono a mio parere un'ottima base per creare progetti educativi sentiti e sperimentare nuove attività didattiche. Inoltre, permette di avere una visione d'insieme su un argomento, valorizzando il singolo contributo e riflettendo su termini che nella fretta potremmo dare per scontato. La natura, riportando la frase scritta da un'educatrice, necessita di tempi lenti e di potersi esprimere senza costrizioni, in totale libertà. Anche noi abbiamo bisogno della stessa cura, solo che a volte ce lo dimentichiamo.

CONCLUSIONI

In conclusione, la ricerca dimostra che l'educazione è la via principale per insegnare ai bambini e alle bambine a vivere lo stretto legame con la natura e a custodirlo per sempre. Le sfide ambientali che siamo e saremo chiamati ad affrontare ci richiedono un cambio d'azione e del pensiero che guida la stessa. Come ha dimostrato la ricerca, non è sufficiente aderire in modo asettico ad altri modelli di pensiero, ma piuttosto farli propri, traendo ispirazione con coerenza e originalità. Le educatrici e gli educatori degli asili nido hanno il delicato compito di contribuire alla cura e all'apprendimento dei bambini e delle bambine nei primissimi anni di vita. Per adempiere a questo compito fondamentale, è necessario avere una profonda conoscenza di ciò che quotidianamente li circonda e può far emergere il loro benessere e il loro senso comunitario da subito. Scoprire insieme il quartiere, vivere il proprio luogo, stupirsi della natura quotidiana, gioire di scoperte nel giardino sono piccole azioni che creano stati emotivi profondi che probabilmente incentiveranno il loro "will" a prendersi cura della natura perché fa parte di loro e del loro vissuto.

La ricerca ha sempre avuto come filo conduttore i miei sentimenti nei confronti della natura, dell'educazione e del mio lavoro di educatrice di asilo nido: è proprio dalle emozioni provate che è nato ogni singolo risultato mostrato. Ho chiesto alle pædagoger danesi e alle educatrici italiane cosa significasse per loro natura e ciò che è emerso sono sentimenti di calma, pace, libertà e molto altro ancora. Hanno sottolineato un benessere che provano stando al suo cospetto e che, grazie al loro lavoro, può essere trasmesso ai bambini e alle bambine.

Si è visto come conoscere differenti realtà educative, anche fuori confini, ci possa aiutare a focalizzare i cambiamenti che vorremo per il nostro luogo e ad attuarli. Trarre ispirazione nelle pratiche quotidiane come ha fatto il micronido veronese è, a mio parere, il modo più originale per rendere l'educazione un circolo infinito di sapere e azione.

Ci sono modalità di pensieri che impediscono questo cambiamento, pensiamo a quando sentiamo dire la frase: "*abbiamo sempre fatto così*". La domanda rivoluzionaria che a mio parere potrebbe portare ad un cambiamento nei contesti educativi è: "*E se oggi facciamo diversamente?*".

La tesi presentata si concentra su asili nido privati con margini d'azione più liberi e personale più ristretto rispetto ad asili nido pubblici presenti sul territorio. Per questo, considero interessante la possibilità di sviluppare la mia ricerca aprendola a contesti educativi pubblici, per analizzare che trasformazioni si potrebbero attuare e che educazione in natura potrebbe essere pensata.

Uno dei limiti della ricerca è il focus troppo limitato di un solo asilo danese e di un solo micronido italiano. Per questo, sarebbe interessante attuare delle convezioni tra università di diverse nazioni e realtà educative, per condurre ricerche sul campo e ispirare educatori e educatrici, in un'ottica di condivisione e comunità che punta a migliorare l'educazione accademica e la pratica, e con essa il futuro.

Il lavoro dell'educatrice e dell'educatore richiede costantemente di fare delle scelte che richiamano in causa complesse questioni. Una possibile via d'azione che a mio parere è stata sperimentata durante tutta la ricerca è la sincerità e la relazione. Essere sinceri con noi stessi, il nostro stile educativo e i limiti che concretamente percepiamo è un primo passo per superarli e trasformarli in bene. Inoltre, la relazione è la mano invisibile dietro ad ogni cambiamento: condividere pareri, idee e sperimentare insieme il nuovo trasforma la paura di sbagliare in possibilità. La relazione va oltre i confini umani, legarsi con tutti i cinque sensi alla natura apre alla meraviglia, stimola il pensiero creativo, il benessere ed è giusto che, come in ogni relazione di amicizia, abbia anch'essa qualcosa in cambio: prendersene cura con amore e rispetto.

Infine, concludo questa tesi riportando una poesia di Rodari che a mio parere fa trapelare chiaramente tutto l'intento che ha mosso la sua realizzazione:

*“Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo
vidi salire un uomo con un orecchio acerbo.*

*Non era tanto giovane, anzi, era maturato
tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato.*

*Cambiai subito posto per essergli vicino
e potermi studiare il fenomeno per benino.*

*Signore, gli dissi dunque, lei ha una certa età
di quell'orecchio verde che cosa se ne fa?*

*Rispose gentilmente: – Dica pure che sono vecchio,
di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio.*

*È un orecchio bambino, mi serve per capire
le voci che i grandi non stanno mai a sentire:
ascolto quello che dicono gli alberi, gli uccelli,
le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli,
capisco anche i bambini quando dicono cose
che a un orecchio maturo sembrano misteriose...
Così disse il signore con un orecchio acerbo
quel giorno, sul diretto Capranica-Viterbo”¹³³.*

Ripensare le esperienze educative in natura ha richiesto alle educatrici e agli educatori di allenare il proprio orecchio acerbo, prendendosi il tempo di ascoltare le voci dal mondo naturale.

¹³³ Rodari G. (1979), *Parole per giocare*, Manzuoli.

BIBLIOGRAFIA

Antolini E. (2010), *Osservazione e riflessività nella formazione degli educatori di Asilo Nido*, Tesi di Laurea Università di Verona.

B. Jickling et al, (2018), *Rethinking relationships through education: wild pedagogies in practice*, Journal of Outdoor and Environmental Education 34(2).

B. Jickling et al, (2018), *Wild Pedagogies: Six Initial Touchstones for Early Childhood Environmental Educators*, Australian Journal of Environment Education, 34(2).

Bobbo, N., Moretto, B. (2020), *La progettazione educativa in area sanitaria e sociale*, Roma: Carocci.

Bottacin Cantoni L. e Tomatis F., *Sulla soglia. Pensare il limite e il confine*, Padova: Il Poligrafo.

Bruno R. T (2020), *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*, Milano: Topipittori.

Burkholder Z., (2006), *Franz Boas and Anti-Racist Education*, Anthropology news vol.47 issue 7.

Dozza L. e Ulivieri S. (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli.

Edwards C., Gandini L. e Forman G. (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo: Junior Edizioni.

Faccenda D., Manicardi L. e Zaldini S. (2022), *La continuità nella formazione degli educatori e degli insegnanti*, Colorado infanzia.

Fernè R. e Agostini F. (2014), *Outdoor Education, l'educazione si-cura all'aperto*, Bergamo: Junior Edizioni.

Ferrara A. (2019), *Well-being tra autorealizzazione e gratificazione*, Milano: Rivista Lebenswelt.

Ferrari M. (2010), *Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico*, Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education.

Fortunati A. di Consorzio Pan servizi per l'infanzia (2016), *Se lo spazio sostiene la qualità del fare dei bambini*, Firenze: Litografia IP.

Harvey L., (2012-23), *Social Research Glossary*, Quality Research International.

- Jickling B. et. Al. (2018), *Wild Pedagogies- Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*, Palgrave studies in educational futures.
- Lipman M. e Sharp A. M, (2017), *Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children*, Lessico di etica pubblica.
- Manes E. (2018), *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Milano: Tlon.
- MIUR (2017), *Indicazioni nazionali per il curricolo scuola dell'infanzia*, Ministero dell'istruzione.
- Morse M. et. al (2021). *Wilding educational policy: Hope for the future*, Policy Futures Education n.21.
- Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Milano: Edizione Laterza.
- Næss A (1994), *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*, Red Edizioni.
- Næss A. (1973), *The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary*, An Interdisciplinary Journal of Philosophy, 16:1-4.
- Næss A. (1986), *The Deep Ecology Movement: Some Philosophical Aspects*, Philosophical Inquiry 8 (1/2): 10-31.
- Næss A. (2021), *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda*, Prato: Piano B Edizioni.
- Næss A. (introduzione e traduzione di Valera L) (2015), *Introduzione all'ecologia*, Milano:Edizione ETS Philosophica.
- Næss A. e Jickling B. (2000), *Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Næss*, Canadian Journal of Environmental Education Vol.5.
- Næss A., (2015), *Educare al pensiero ecologico*, Pisa: Edizione ets.
- Odini L. (2019), *Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss*, RicercAzione Vol.11, n. 2.
- Piaget J. (1936), *Origins of intelligence in the child*, London:Routledge and Kegan Paul.
- Rosen M. e Oxenbury H (2013), *A caccia dell'orso*, Milano: Mondadori.
- Rothenberg D. (1990), *A. Næss Ecology, Community, and Lifestyle: Outline of an Ecosophy*, Cambridge University Press.
- Schenetti M, et al. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento:Erickson Edizioni.
- Skriver JenSENA., Broström S., Henrik Hansen O. (2010), *Critical Perspective on Early Childhood Education and Care- Between the technical and the political*, Aarhus Universitet.

Taroni P e Zaganelli L. (2004), *Appunti di Storia della Pedagogia*, Rimini: Edizioni Allori.

The Ministry of Social Affairs in consultation with the Ministry of Education (2000), *Early Childhood Education and Care Policy in Denmark – Background Report*.

Troiano A. (2019), *Arne Næss: un'ecosofia tragica*, Ethics in progress vol. 10.

Ungaro M. A. (2017), *Un viaggio nei servizi prescolari di Aarhus in Danimarca*, Bergamo: ZeroseiUp culture infanzie e società.

Vigotskij S. (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Milano:Giunti Editore.

Zerbato R. e Spillari C. (2021), *Tessere contesti educativi. Le cornici pedagogiche dei Nidi d'infanzia del Comune di Verona*, Verona: Comune di Verona.

SITOGRAFIA

<https://www.ilcirdellafarfalla.it/blog/avere-cura-di-chi-cura>

<https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM&t=1181s>

<https://www.facebook.com/AccademiadellaPedagogiaViva/>

https://www.repubblica.it/rubriche/passaparola/2018/10/08/news/metodo_danese_bambini_felici-208481397/

<https://www.youtube.com/watch?v=8HYB5T9uHv8>

<https://dizionariofse.unisal.it/encyclopedia/formazione/>.

https://emu.dk/sites/default/files/202103/8077%20SPL%20Hovedpublikation_UK_WE B%20FINAL-a.pdf.

<https://farfarfare.it/stare-insieme-3-intersezioni/>

<https://www.youtube.com/watch?v=B1u2IDM2QC0>

<https://farfarfare.it/saggio-chi-ascolta/>

<https://wilderness-society.org/wilderness-and-wildness-are-not-synonyms/>

<https://dizionari.repubblica.it/Italiano/U/umanesimo.html#:~:text=s.m.&text=%7C%7C%20estens.,per%20la%20filologia%20e%20sim.>

https://www.youtube.com/watch?v=O_mfD-OrfzM

https://en.wikipedia.org/wiki/Problem-posing_education

<https://www.reggiochildren.it/atelier/>

<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>

<https://dpu.au.dk/en/about-the-school/organisation/department-of-educational-anthropology>

<https://ps.au.dk/en/research/fall-methods-workshops/ethnographic-methods>

<https://www.treccani.it/vocabolario/interdisciplinare/>