

SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI
E DEL PATRIMONIO SOCIALE

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO Servizi Educativi Per L'Infanzia

Relazione finale

IL GIOCO IN NATURA E L'OUTDOOR EDUCATION
I tempi e i luoghi dell'infanzia

Children's outdoor play and the outdoor education

RELATORE

Prof. Maculan Alessandro

LAUREANDA

Pereira Negrete Natasha

Matricola 2013486

Anno Accademico 2023/2024

A mia figlia.

INDICE

<i>CAPITOLO 1. OUTODOOR EDUCATION: STORIA, TEORIE E METODO</i>	9
1.1 Educazione e natura tra ottocento e novecento	9
1.2 L'educazione attiva di Lucy Latter, Montessori e Pizzigoni	11
1.3 Dalle scuole all'aperto all'Outdoor Education	13
1.4 Definizioni di Outdoor Education	14
1.5 L'apprendimento esperienziale e il ciclo di Kolb	18
<i>CAPITOLO 2. IL GIOCO DEI BAMBINI</i>	22
2.1 Definizioni, cenni storici e teorie del gioco	22
2.1.1 Definizioni di gioco	22
2.1.2 Cenni storici sull'idea del gioco	23
2.1.3 Alcune teorie sul gioco	25
2.2 Origini e caratteristiche del gioco	28
2.2.1 Origini	28
2.2.2 Caratteristiche del gioco di Huzinga	30
2.2.3 Caratteristiche psicologiche del gioco di Baumgartner	31
2.4 L'evoluzione del gioco nei primi anni di vita	32
2.5 Dall'esplorazione al gioco	35
<i>CAPITOLO 3. I TEMPI E I LUOGHI DELL'INFANZIA</i>	37
3.1 Lasciamoli giocare! Che cosa abbiamo fatto all'infanzia?	37
3.2 La dimensione del tempo	41
3.2.1 Strategie di rallentamento e strumenti per guadagnare tempo	44
3.2.2 La progettazione ribaltata	48
3.3 Bambini, natura e benessere	49
3.4 Il gioco all'aperto e il brivido del rischio	53
3.5 Giocare con niente	57

3.6 Il giardino come laboratorio a cielo aperto	59
3.7 Il manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe	60
CONCLUSIONI	62
BIBLIOGRAFIA	63
SITOGRAFIA	68
VIDEOGRAFIA	69

INTRODUZIONE

Come hanno sottolineato diversi autori, la società di oggi ha privato l'infanzia dei suoi luoghi (Louv, 2006), dei suoi giochi liberi e lontani dallo sguardo adulto (Gray, 2015), delle esperienze dirette (Di Pietro, 2020) del correre rischi e del poter trovare da soli le strategie di risoluzione ai problemi, anticipando ogni potenziale pericolo con precoci interventi (Farné, 2014).

L'ha privata dell'autonomia (Bertolino, 2022), di poter organizzare i propri spazi, i tempi e i giochi, del fuori, della natura, del fango, della scoperta in virtù della sicurezza, con motivazioni non sempre ragionevoli (Guerra, 2018).

L'ha privata anche dell'ozio, del riposo e dello stare all'aperto inoperosi (Bussolati, 2018).

I bambini oggi sono sempre più soli, con minori occasioni di socializzazione tra pari al di fuori dei servizi educativi e scolastici e praticano sempre di più giochi sedentari (Bertolino, 2022).

Partendo da queste consapevolezza, chi si occupa di educazione è portato a riflettere su quelli che sono i nuovi bisogni dell'infanzia e ad accogliere la sfida educativa ripensando ai metodi, agli spazi e ai luoghi dedicati all'infanzia.

Come sottolineano Maria Montessori e Richard Louv, la natura offre incredibili opportunità di fare esperienza diretta, sollecita tutti i sensi e favorisce l'esercizio del corpo e il movimento naturale; insegna a rallentare e a sviluppare l'attenzione ai tempi di attesa e la pazienza, perché la natura ha bisogno del suo tempo e di cure per far diventare un piccolo seme un frutto gustoso.

Il tempo, quello dell'infanzia, è come un seme che ha bisogno del gioco, dell'incontro con i coetanei e della scoperta spontanea e libera per potersi sviluppare in modo sano. L'Outdoor Education sembra offrire una risposta concreta alle esigenze del bambino di oggi: progettando le attività all'esterno e creando una relazione con l'ambiente circostante, permette ai

bambini di conoscere la propria realtà locale, di sviluppare i propri sensi, di rallentare per osservare ed apprendere attraverso l'esperienza sensoriale. Offre un tempo dilatato in cui inserire il gioco spontaneo che "oggi pare destinato a svanire molto precocemente nella vita dei bambini"(Di Pietro, 2020).

L'interesse verso questi argomenti è nato in me durante la mia esperienza come educatrice di asilo nido, iniziata nel 2007. Durante il mio percorso professionale, tante sono state le domande che mi sono posta riguardo il mio agire educativo e molte sono le domande a cui devo ancora rispondere. Il seguente lavoro nasce dalle riflessioni più recenti sui temi riguardanti gli spazi educativi e il tempo dell'infanzia che mi sono trovata a fare, soprattutto in seguito all'arrivo del COVID-19. La pandemia ci ha costretti a fare i conti con la solitudine data dalle misure d'emergenza che ci hanno portato a vivere molti mesi in quarantena, ci ha costretti a mantenere le distanze di sicurezza e, in termini educativi, ha costretto chi lavora con l'infanzia a rivedere l'organizzazione degli spazi e dei tempi nella quotidianità. Fu proprio il rientro al lavoro a farmi desiderare di approfondire questa domanda: quali sono gli spazi e i tempi di cui l'infanzia ha davvero bisogno oggi?

Questo elaborato finale è strutturato in tre capitoli nei quali si è tentato di rispondere a questo quesito.

Nel primo capitolo sono presentate la storia, le teorie e le metodologie dell'Outdoor Education. Partendo dall'Ottocento, si ripercorrono brevemente gli avvenimenti storico-sociali che hanno dato avvio alle scuole all'aperto e che successivamente hanno dato l'impulso al movimento delle scuole attive. Si riportano le teorie e le esperienze di personalità importanti quali Locke, Rousseau, Fröbel, Montessori, Lattier e Pizzigoni. Il capitolo si conclude con le definizioni e le metodologie che contraddistinguono il metodo Outdoor oggi.

Il secondo capitolo è incentrato sulle teorie e caratteristiche del gioco. Per indagare il termine gioco si passano in rassegna le definizioni e le classificazioni che lo hanno analizzato guardandolo da differenti angolature. Sono state analizzate le categorie del gioco per Caillois, le caratteristiche del gioco di Huzinga e gli studi condotti da Emma Baumgartner.

Nel terzo capitolo si sottolinea l'importanza della dimensione del gioco libero e del gioco in natura per il benessere integrale dell'infanzia. Si affrontano le criticità del nostro tempo, le preoccupazioni degli adulti e le conseguenti limitazioni imposte all'agire dei bambini. Si illustrano le analisi dei problemi ma anche proposte pratiche di Zavalloni, Sichi, Malavasi, per rimediare ai danni causati all'infanzia. Alle letterature prese in esame vengono affiancate le riflessioni sulle mie esperienze dirette.

CAPITOLO 1. OUTODOOR EDUCATION: STORIA, TEORIE E METODO

Non esiste brutto o cattivo tempo, ma esiste buono e cattivo equipaggiamento.

Baden Powell

1.1 Educazione e natura tra ottocento e novecento

Il rapporto tra educazione, natura e scuola all'aperto ha ricevuto molta attenzione soprattutto in seguito alla pandemia da COVID-19, la quale ha rilanciato l'argomento aprendo nuovi ragionamenti attorno ai luoghi dedicati all'educazione (D'Ascenzo, 2022).

L'idea dell'importanza dell'educazione all'aperto ha però origini antiche: già nel mondo greco-romano era centrale il tema dell'educazione in natura. A livello istituzionale, per quanto riguarda il contesto italiano, abbiamo la testimonianza della scuola Ca' Giocosa di Vittorino da Feltre, che nel Quattrocento si dimostrò essere un'esperienza progressista. Nel Seicento, John Locke poneva al centro del suo pensiero l'importanza delle attività all'esterno e dell'esplorazione sensoriale della natura, fondamentali per favorire lo sviluppo armonico della personalità e della crescita di un corpo sano e robusto (*Id.*, 2018). La sua idea pedagogica, presentata nell'opera *Pensieri sull'educazione*, è ancora attuale. L'autore esplicitava "i temi, coerenti con l'impianto formativo, che oggi possiamo definire dell'OE (Outdoor Education)" ossia: "la condanna esplicita verso l'eccesso di protezione dei bambini e l'importanza accordata al movimento fisico e al lavoro manuale (...), ma soprattutto il condurre una vita semplice, libera e all'aria aperta" (Bortolotti, 2014, p.52). Altro tema caro a Locke era l'autonomia, fine ultimo dell'educazione. Il compito dell'adulto educatore sarebbe quindi quello di condurre i bambini, permettere loro di fare esperienze ed "acquisire una consapevole 'arte del navigare'" (*Ibid.*). Di grande spessore fu il contributo di Jean Jacques Rousseau che, nel Settecento, dedicò pagine sull'importanza dell'ambiente naturale come luogo di educazione. Nell'

Emilio o dell'educazione esortava i genitori ad inviare i propri figli in campagna, luogo che meglio si prestava a ripristinare il vigore perso nei luoghi troppo affollati e ad imparare, attraverso lo sviluppo ed esercizio degli organi di senso, a pensare e ragionare grazie all'esperienza diretta (D'Ascenzo, 2018). “*L'Emilio*, per la ricchezza del suo impianto teorico, rimane ancora oggi il testo più significativo per un'OE che si ponga come critica radicale ai modelli educativi della società che espropria l'infanzia dell'ambiente naturale” (Bortolotti, 2014, pp. 52-53). Johann Heinrich Pestalozzi recepì le lezioni dell'*Emilio* e attribuì alla natura il ruolo di aula e maestra nella sua opera *Diario dell'educazione del figlio*. Friedrich Fröbel, più di tutti, diede all'ambiente naturale l'importanza essenziale e il ruolo chiave nell'apprendimento (D'Ascenzo, 2018). Nella sua concezione di educazione ed esperienze in natura, l'autore tedesco “sottolineava l'importanza dell'outdoor sia nell'accezione “avventurosa” cara a un certo filone dell'outdoor odierno (...), sia nell'accezione più soft e “diffusa” di un utilizzo didattico dell'ambiente naturale per la crescita del bambino” (*Id.*, 2014, p. 46). Nell'accezione avventurosa esortava ad assecondare il bisogno di esplorare liberamente la natura, permettendo al fanciullo di scoprire caverne e burroni, camminare per i boschi, raccogliere elementi naturali e scoprire gli insetti che abitavano quei luoghi. Questa libera esplorazione e osservazione della natura avrebbe avuto il beneficio di portare nuove conoscenze utili e pratiche nella quotidianità del fanciullo. Nella seconda accezione, concretizzata nel Kindergarten, aveva affidato ai bambini il compito di coltivare il giardino scolastico, poiché nel vedere i frutti ottenuti dal proprio lavoro il bambino ne avrebbe tratto grande soddisfazione e questo avrebbe favorito l'avvicinamento alla natura accrescendo il desiderio di conoscerla (*Id.*, 2018).

In Italia, all'inizio del Novecento, il fröbelismo venne promosso dalle sorelle Agazzi che ne applicarono i metodi e intuizioni nelle loro scuole materne. Contemporaneamente, anche in altre parti in Europa – Inghilterra, Francia e Germania - sorsero esempi di scuole nuove, nate dall'attivismo pedagogico di Cecil Reddie ed Haden Badley, Edmond Demolins ed Herman Lietz (*Ivi*, 2018). In queste nuove realtà educative il ruolo dell'ambiente e del

learning by doing promosso da Dewey era centrale, mettendo in discussione i metodi dell'educazione e didattica tradizionali (Id., 2014).

Dewey, cioè, individuava nell'esperienza all'esterno una articolazione e una simultaneità di elementi (...) arrivando a sostenere che la Terra nei suoi diversi aspetti sia all'origine di tutti gli studi, ma vi riscontrava la possibilità di riportare i bambini e i ragazzi a contatto con un'esperienza diretta, primaria, quella peraltro a cui il suo pensiero ha attribuito parte fondamentale in termini di costruzione della conoscenza, di apprendimento, di sviluppo. L'esperienza è qui un mezzo che consente di penetrare fino al cuore della natura: essa è "tanto *della* natura quanto *nella* natura. Non è l'esperienza che viene esperita, ma la natura," (Guerra, 2018, p.47)

Il Novecento è considerato il secolo del fanciullo: nascono molte riflessioni attorno all'educazione e ai diritti dell'infanzia e tra queste vi sono nomi molto noti tutt'oggi per l'importante contributo lasciatoci in eredità riguardo al rapporto tra bambini e natura. Nei seguenti paragrafi cercherò di riportare brevemente i pensieri che illustrano l'importanza per l'infanzia del contatto con la natura e la storia di alcune scuole all'aperto che hanno portato alla concezione che abbiamo oggi di Outdoor Education.

1.2 L'educazione attiva di Lucy Latter, Montessori e Pizzigoni

Nell'Italia dei primi del Novecento, l'attivismo di Lucy Latter, Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni, fu essenziale per promuovere e veicolare le pratiche educative delle scuole attive e delle scuole all'aperto.

Lucy Latter, direttrice della *Invicta infants* di Londra, nel 1907 giunse in Italia, a Montesca, su invito della baronessa Alice Hallgarten, moglie del barone Leopoldo Franchetti. I baroni erano sensibili al tema dell'educazione e promuovevano iniziative educative per i figli dei contadini del loro territorio umbro.

Nella scuola della Montesca si introdussero delle attività educative caratterizzate da metodi di osservazione sistematica della natura e del meteo, lo studio delle piante e degli animali e la pratica della coltura. Il disegno libero

dal vero che seguiva l'attività di osservazione diretta, dava vita al calendario realizzato dai bambini. A queste partecche si collegavano attività interdisciplinari, quali la storia e la composizione in lingua italiana. Nel giardino della scuola c'era uno spazio adibito alla coltivazione degli ortaggi, ai fiori e all'osservazione diretta. A queste attività si affiancavano le escursioni didattiche nel territorio utili a rafforzare l'interdisciplinarietà.

Nel 1909 Maria Montessori visitò la scuola di Montesca e lì svolse il suo primo corso di pedagogia scientifica e sviluppò il suo famoso metodo che portò a realizzazione nella Casa dei bambini. Attribui grande importanza al rapporto tra educazione e natura nella sua celebre opera *Il metodo della pedagogia scientifica*: "riteneva centrale avviare fin da piccoli i bambini ai lavori agricoli ed all'allevamento degli animali" (D'Ascenzo, 2018, p.32). Nel descrivere l'esperienza della Latter, la Montessori, non mancò di mettere in luce l'efficacia dell'educazione naturale a rinvigorire il fisico e "anche i limiti di un'interpretazione "romantica" della natura a scuola, sostenendo ad esempio che il bisogno di azione dei bambini è ben superiore alla capacità di attendere il normale svolgersi della natura" (*Ivi*, p. 34). La Dottoressa, nel definire gli spazi naturali dedicati alle attività di osservazione e giardinaggio, offrì delle indicazioni in termini di equilibrio: gli spazi non dovevano essere né troppo dispersivi né troppo piccoli, con un giusto numero di piante per limitare eccessivi stimoli oltre a quelli necessari all'oggetto di studio. "Egli deve poter sorvegliare tante piante quante ne entrano nella sua coscienza, quante se ne fissano nella sua memoria, in modo che gli siano conosciute" (Montessori, 2023)

L'altra protagonista del rinnovamento didattico fu la maestra elementare Giuseppina Pizzigoni che dalle iniziative della Latter trasse ispirazione tanto da inserire nella sua scuola Rinnovata il giardinaggio, l'osservazione diretta, la coeducazione dei sessi e le passeggiate.

Le pratiche educative e le innovazioni appena illustrate, molto lontane dal metodo scolastico tradizionale, sono state cruciali per la diffusione delle scuole all'aperto e molto apprezzate da Giuseppe Lombardo Radice che, quando fu capo della Direzione generale dell'istruzione elementare nel 1923, introdusse alcune di quelle pratiche nei programmi didattici (D'Ascenzo, 2018).

1.3 Dalle scuole all'aperto all'Outdoor Education

Nei primi del Novecento la lotta alla tubercolosi vide congiunte le azioni di medici, igienisti e politici, che attraverso convegni diffusero le pratiche di prevenzione e cura della malattia del secolo (D'Ascenzo, 2018). Le scuole all'aperto furono un'efficace risposta all'esigenza di offrire ai bambini e ai ragazzi fragili uno spazio dedicato alla cura e all'educazione: l'esposizione al sole e all'aria, le cure mediche ed igieniche indicate, la ginnastica respiratoria e una dieta equilibrata furono elementi funzionali alla base del sistema all'aperto. Esemplare fu l'esperienza tedesca della "Waldschule", ossia scuola nel bosco, nei boschi di Charlottenburg a Berlino. Fu non solo un modello di ispirazione per l'organizzazione igienica favorevole alla guarigione dei bambini fragili, ma lo fu anche per l'impianto educativo e didattico che contraddistingueva la scuola:

la scelta del luogo distante dalla città e immerso nella natura, un pavimento di sabbia e pini invece dell'asfalto, la coeducazione dei sessi invece della loro separazione, metodi didattici che recuperavano la centralità dell'osservazione e dell'esperienza diretta (...), un clima di familiarità e collaborazione tra alunni e tra docenti, l'educazione fisica (D'Ascenzo, 2018, p.42).

La scuola di Charlottenburg fu pionieristica per i suoi metodi e diede l'impulso alla realizzazione di altri esempi di scuola all'aperto internazionali. I rappresentanti politici, i medici e gli igienisti di tutto il mondo, uniti nella lotta contro la tubercolosi, durante i congressi e tramite riviste di igiene, ebbero modo di condividere e promuovere non solo le iniziative medico-igieniche, ma anche quelle pedagogiche. Il terzo Congresso internazionale d'Igiene del 1910 fu tra i più importanti, grazie agli interventi dei partecipanti di 25 paesi che condividevano le informazioni e le soluzioni in merito alle pratiche adottate nelle scuole all'aperto dei rispettivi paesi, riportando gli esiti positivi sulla salute dei bambini e argomentando a favore di un'apertura di tale sistema per l'intera collettività. Nel dopo guerra furono la Svizzera e la Francia le promotrici della

diffusione internazionale delle scuole all'aperto, grazie all'azione di Lemonier, Dupertuis e Ferrière che promossero la valenza pedagogica delle scuole all'aperto per tutti, segnando il passaggio "delle scuole all'aperto, sorte con intento prevalentemente medico-igienici, e con una didattica ridotta nei tempi e sostanzialmente tradizionale nelle pratiche, seppur all'aria aperta, al grande rinnovamento mondiale delle scuole nuove attive"(*Ivi*, p.62)

1.4 Definizioni di Outdoor Education

I pensieri e le metodologie fin qui elencate hanno in comune soprattutto l'idea di base che il processo educativo debba essere condotto attraverso esperienze sensiste e dirette. Il bambino deve avere l'opportunità di essere attivo esploratore nel mondo e la percezione è "la vera e propria "chiave di volta" tra opportunità offerte dal mondo e capacità di scelta dell'individuo" (Bortolotti, 2018, p.53). Fu grazie all'artista William Blake (1757-1827) che i pionieri dell'educazione outdoor trassero l'ispirazione di creare una connessione tra percezione e porta. Bortolotti ne riporta la frase "Se le porte della percezione fossero purificate, il tutto ci apparirebbe così com'è: infinito" spiegando quanto segue:

Il termine "outdoor", allora, non starebbe a designare soltanto uno spazio fisico, quanto un topos di tipo metaforico che assume un denso spessore simbolico, dove ciò che emerge è la capacità dell'esperienza di aprire all'esterno ma per condurci in realtà che, contemporaneamente, sono sempre più all'interno di noi stessi, caricandosi di valore ontologico (*Ibid*).

Nell'utilizzare l'esterno come luogo elettivo per fare educazione si mette il bambino nella condizione di fare esperienze impensabili in un ambiente indoor. Il programma OE è un'esperienza "fuori-soglia" (*Ibid.*), che permette quella "apertura a un mondo psichico, oltre che fisico" (*Ibid.*).

Per aiutarci a definire meglio il concetto e metodo OE, nel 1986 Priest lo rappresentò come un albero. L'autore collocò nelle radici dell'albero, da cui esso traeva nutrimento, l'attività motoria e sensoriale, che veniva elaborata

cognitivamente e affettivamente e che poi saliva fino a trovare due vie: l'educazione avventurosa e l'educazione ambientale, che sono i due principali approcci dell'OE (Id., 2018). L'apprendimento si biforca in queste due vie "mediante esperienze interdisciplinari in relazione al sé, gli altri, l'ecosistema e gli insediamenti umani" (id., 2019, p. 78). L'ekistica, che tradotto dal greco significa "ambiente di vita", starebbe a indicare che un corretto approccio OE non si limita solo agli spazi naturali, ma considera anche l'ambiente urbano come luogo formativo. A questo proposito Bortolotti suggerisce una sostituzione, al posto dell'etichetta *Educazione Ambientale* inserire *Outdoor Learning*, in quanto più appropriata e attuale (Bortolotti, 2019).

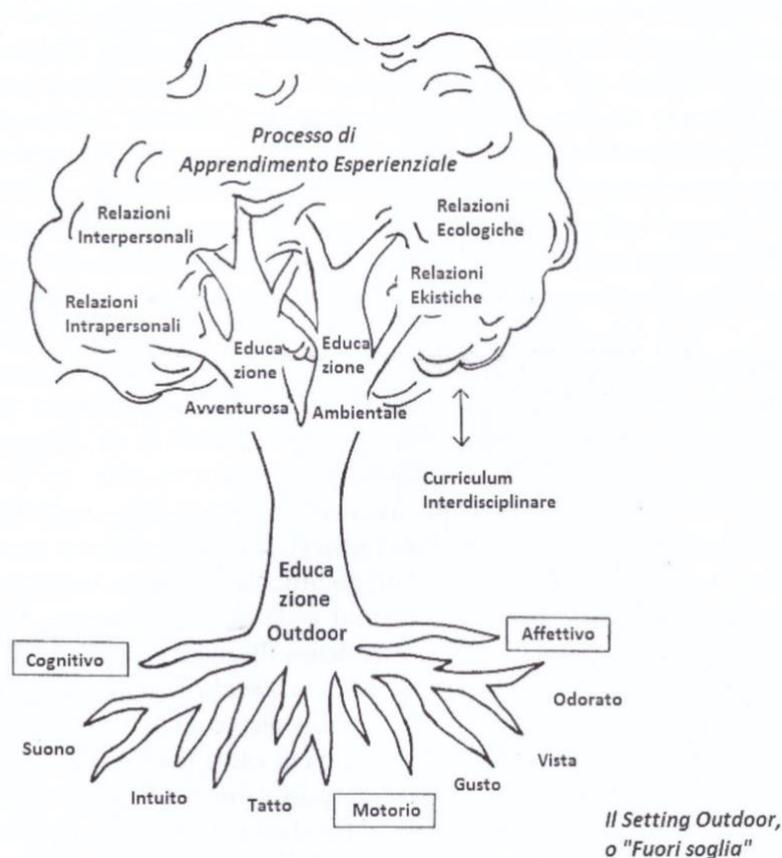


Figura 1 L'Albero dell'OE (tradotto e adattato da Priest, 1986)

Molte sono le definizioni date di Outdoor Education, quello che emerge è il passaggio dal dare maggiore rilievo all'ambiente al mettere in luce l'insieme dei

fattori che rendono essenziali e vigorosi i programmi OE. Una definizione considerata completa e valida da Bortolotti e riportata nel suo volume *Outdoor Education* è quella proposta da Lappin:

L'OE è un mezzo di arricchimento curricolare in cui il processo di apprendimento avviene out-of-doors. L'OE include complessivamente le educazioni: ambientale, alla conservazione, avventurosa, il campeggio scolastico, la wilderness terapia e alcuni momenti di tempo libero outdoor. Tra le aree curriculari spesso associate con l'OE vi sono le arti, il linguaggio, gli studi sociali, matematica, scienze, studi naturali e musica. Il miglioramento della stima di sé viene sviluppato attraverso situazioni di stress fisico e opportunità di sviluppo della leadership. L'OE consente a studenti e insegnanti di interagire in un ambiente libero dalle limitazioni dell'aula. (Lappin, 1984, cit. in Bortolotti, 2019, p. 79)

In questa definizione emergono due concetti importanti: la dimensione della cornice culturale e il posto inteso come spazio interpretato culturalmente, formato da costumi e tradizioni e non solo da tematiche ambientali.

La denominazione, e di conseguenza anche l'offerta formativa OE, cambia a seconda delle culture. Questa varietà è imputabile a ragioni di tipo socioculturale: i paesi nordici hanno sviluppato una tradizione di OE e della vita all'aria aperta, invece i paesi mediterranei non hanno sviluppato una pedagogia del fuori. È da tenere presente che anche, e soprattutto, le aspettative degli educanti e delle loro famiglie giocano un ruolo determinante nell'impostazione dell'offerta formativa, contribuendo alla diversità tra le esperienze attualmente conosciute. (Ivi, 2019)

Il modello della Scuola di Edimburgo, elaborato dai ricercatori dell'università, pur considerando la varietà di proposte presenti, considera l'OE come un costrutto culturale caratterizzato da tre ambiti che integra tre dimensioni: attività outdoor, educazione ambientale e sviluppo personale. Questo modello, intrecciando tra esse le dimensioni chiave della pratica OE, riesce ad indicare le linee guida per impostare una proposta in questo senso.

Bortolotti precisa che questo modello può essere applicato a realtà e situazioni anche molto differenti tra di esse. L'esempio che riporta è quello della scuola di città e della scuola di campagna: in entrambi i casi si può insegnare agli educandi il rispetto per l'ambiente e favorire la crescita a livello personale e di gruppo. Tuttavia non è sufficiente essere immersi in un ambiente naturale e progettare le attività all'aperto per poter asserire di portare avanti un programma OE.

AMBITI DI RIFERIMENTO DELL'OUTDOOR EDUCATION

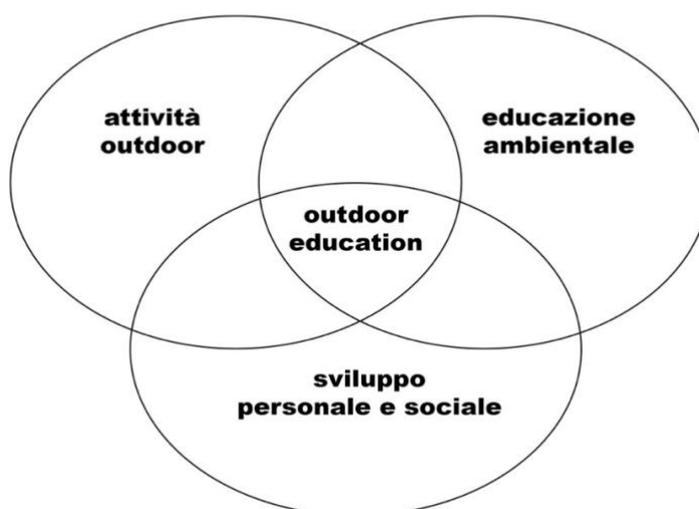


Figura 2) Gli ambiti di riferimenti dell'OE (Higgins, 1997; in Bortolotti, 2019, p. 82)

Perché i percorsi risultino efficaci occorre infatti saper effettuare scelte opportune a più livelli, conoscere le possibilità offerte dal territorio, padroneggiare specifiche competenze didattiche, adeguati strumenti d'osservazione, saper comunicare il valore formativo dei percorsi al proprio milieu sociale di riferimento, il tutto senza entrare in conflitto con le norme stabilite da leggi e regolamenti (Ivi, p. 82).

Le motivazioni e la formazione professionale dell'educatore risultano essere elementi influenti e determinanti nell'OE. L'accompagnamento adeguato

dell'educando nel "mondo reale" (*Ivi*, p.83) deve essere condotto attraverso l'apprendimento esperienziale ed è proprio questo che costituisce il reale "motore di cambiamento" (*Ibid.*) rispetto ai metodi tradizionali.

1.5 L'apprendimento esperienziale e il ciclo di Kolb

David Kolb è l'autore di rilievo per quanto riguarda *l'Experiential Learning* (d'ora in poi EL), un approccio in cui è centrale il ruolo dell'educando che è facilitato nella relazione con il contesto: grazie ad un processo attivo esso è portato ad acquisire conoscenze attraverso il fare, il progettare, il collaborare e il risolvere problemi (Kolb, 1984). In questa ottica l'educatore EL è una guida che si colloca al fianco e dalla parte dei suoi educandi. Questo modello comprende una pluralità di metodi utili a facilitare l'allievo, si possono dunque alternare momenti di lezioni frontali ad altri costruiti sugli interessi degli studenti, come a momenti puramente esperienziali in contesti differenti (Bortolotti, 2019).

Kolb parte dal presupposto secondo cui l'EL sarebbe in grado di facilitare l'approccio proattivo e la trasmissione di contenuti, facendo presente le strette connessioni tra gli sviluppi personale, educativo e professionale, i quali risultano autonomi ma non indipendenti (*Ivi*, p. 84)

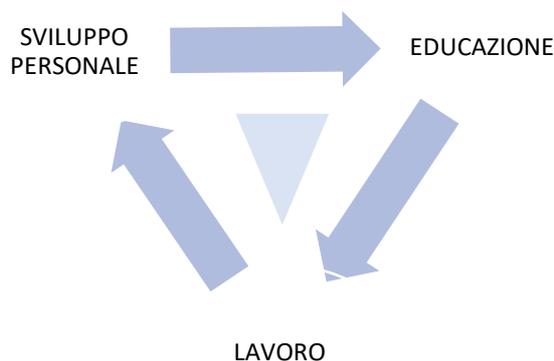


Figura 3 Kolb, 1984, in Bortolotti, 2019, p. 84

Un ulteriore modello, composto da quattro fasi, elaborato da Kolb, fornisce graficamente e in modo sintetico quelle che l'autore ritiene essere le principali modalità di funzionamento dell'apprendimento esperienziale:

1. *Esperienza Concreta*: questa è la fase dove si verifica l'esperienza diretta o la situazione pratica. Può essere qualsiasi esperienza reale che una persona affronta, che può includere attività, interazioni sociali, o anche solo osservazioni.

2. *Osservazione Riflessiva*: dopo aver vissuto l'esperienza, la persona riflette su ciò che è accaduto. Questa fase coinvolge l'analisi delle sensazioni, delle emozioni e delle impressioni legate all'esperienza. Gli individui possono cercare di capire cosa hanno imparato e come si sentono al riguardo.

3. *Concettualizzazione Astratta*: in questa fase, le persone cercano di comprendere l'esperienza tramite il ragionamento astratto e la teorizzazione. Si cercano modelli, teorie o concetti che possano spiegare o dare senso all'esperienza vissuta. Si possono sviluppare ipotesi o nuove idee sulla base di quanto appreso.

4. *Sperimentazione Attiva*: le persone mettono in pratica ciò che hanno imparato e concepito attraverso l'esperienza. Questa fase coinvolge l'attuazione di nuove idee o strategie, l'esplorazione di nuove situazioni o la pratica di nuovi comportamenti. Attraverso questa sperimentazione le persone possono verificare la validità delle loro ipotesi e migliorare il loro apprendimento.

Il Ciclo di Kolb suggerisce che l'apprendimento è un processo continuo e iterativo che coinvolge queste quattro fasi. Questo modello è ampiamente utilizzato nell'ambito dell'educazione esperienziale per facilitare un apprendimento più profondo e significativo.

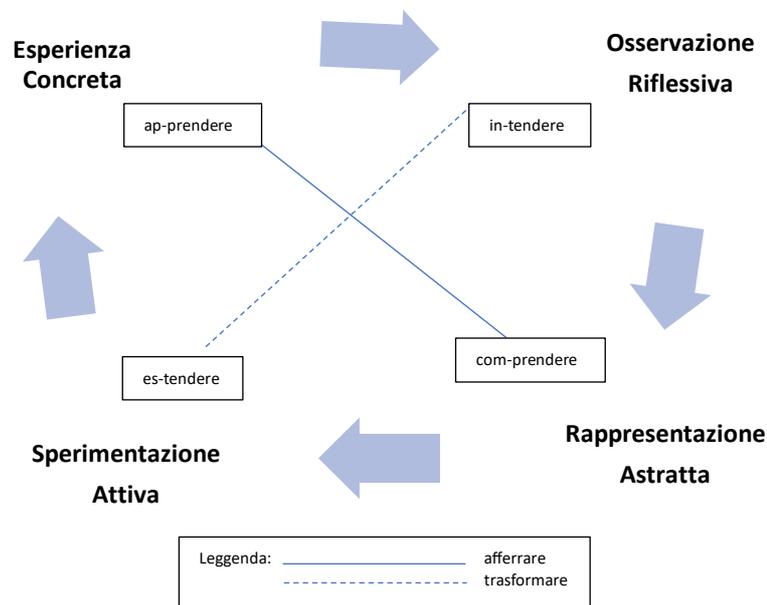


Figura 4: il ciclo di Kolb, *Ivi*, p. 86

Il ruolo dell'educatore nell'approccio OE è sicuramente un tema importante: la sua postura e il suo atteggiamento sono quelli di colui che guida, come già affermato all'inizio di questo paragrafo, e ciò ha inevitabilmente una certa influenza nella percezione esperienziale degli educandi. Nel proporre esperienze EL, dall'esplorazione di un luogo al gioco libero in giardino, dall'osservazione di un qualche evento naturale alla gita didattica, l'educatore o l'insegnante deve "rinunciare al pieno controllo dei processi d'insegnamento/apprendimento" (*Ivi*, p.91). Esso si pone nella condizione di incorrere in situazioni di "rischio pedagogico" e saperle gestire (*Ibid.*). Gli esiti delle esplorazioni, sarebbero incerti e questo rischio viene accolto in quanto l'obiettivo principale non consiste nel riempire di contenuti lo studente o educando, ma bensì di favorire processi trasformativi duraturi, proponendo percorsi che intrecciano aspetti cognitivi, affettivi e psicomotori. Questo approccio "metodologico intende aumentare la consapevolezza

metacognitiva, cioè in definitiva facilitare il trasferimento dei nuovi apprendimenti nella vita di tutti i giorni” (*Ivi*, p.92).

CAPITOLO 2. IL GIOCO DEI BAMBINI

2.1 Definizioni, cenni storici e teorie del gioco

Si può scoprire di più su una persona in un'ora di gioco che in un anno di conversazione.

Platone

2.1.1 Definizioni di gioco

“Il gioco è esperienza di vita e come tale è un atto complesso, che riguarda anche elementi della persona, un atto che tocca corde profonde dell'essere, corde che emozionano, mettono in contatto (coscientemente o meno) con immagini, fantasie, aspirazioni e paure” (Staccioli, 1998, p. 152).

Il gioco è l'attività specifica dei bambini ed è fondamentale per la loro quotidianità e il loro sviluppo. Gran parte del tempo di un bambino è dedicato alle diverse forme ludiche: egli gioca dovunque si trovi, se ne ha la possibilità e con qualsiasi cosa, a casa, a scuola, ai giardini. Inoltre gioca da solo, con i coetanei e con gli adulti. (Tore, 2021)

Il gioco è un atto connaturato all'agire umano e, sin dai tempi più antichi, è sempre stato oggetto di interpretazioni che, a lungo, lo hanno collocato tra le attività alternative alla serietà dell'impegno nel lavoro.

L'idea comune sul gioco è quella di essere un'attività tutt'altro che seria, che l'uomo impiegherebbe nel tempo libero, per svago o riposo. Nella realtà l'attività ludica è intrinsecamente connessa alla vita sociale, si configura come cultura stessa e viene individuata come contrassegno delle culture. Gli studi di Johan Huizinga individuano proprio questo concetto nell'idea di homo ludens, capace di giocare e costruire cultura attraverso il gioco. “Se il gioco crea la cultura può divenire anche contesto di incontro tra le culture” (Tore, 2021, p.

19). In particolare, nel gioco simbolico e di ruolo il soggetto si identifica con l'altro, si confronta e consolida il proprio sé.

Giocare mette alla prova le proprie capacità, ci si confronta con gli altri e si impara a gestire l'autonomia e il giudizio (Staccioli, 2017).

2.1.2 Cenni storici sull'idea del gioco

Con l'Ottocento nasce l'idea che il bambino vada inserito in un contesto a sua misura, un luogo sereno dove il bambino possa giocare e stare a contatto con la natura. In ambito tedesco, Friedrich Fröbel, studioso di scienze naturali, formatosi con metodo pestalozziano, asserisce l'importanza del far vivere al bambino il proprio presente. Si rivolge ai genitori nell'intento di renderli più consapevoli sui periodi e sull'età dello sviluppo, spiegando loro che solo attraverso il completo soddisfacimento delle esigenze dell'infanzia, fanciullezza e adolescenza si diventa uomini maturi. Lo sviluppo è un movimento continuo, una concatenazione di tappe legate tra di loro e non distinte. Quindi anticipare, saltare o trascurare le singole tappe di sviluppo umano non permettono di raggiungere il perfezionamento nella tappa successiva, in quanto non è stata completata quella precedente. Lo studioso individua il gioco come l'attività del bambino, il modo per eccellenza attraverso il quale egli impara. La professoressa Giovanna Merlo riporta un passo significativo:

Giocare: il gioco rappresenta il grado più alto dello sviluppo infantile, dello sviluppo umano in questo periodo; poiché esso è la libera manifestazione ed attiva rappresentazione del mondo interiore, per necessità e bisogno dell'interno stesso (...). Esso procura gioia, libertà, soddisfazione. Dona tranquillità in sé e fuori di sé, e pace con il mondo. (Così sostiene F. Fröbel, cit. in Merlo, 2018, p. 214)

L'educatore pedagogo tedesco pensa ai doni, oggetti in legno da offrire al bambino per stimolare le sue potenzialità. Non posso non ricordare che nel 1840 fonda il primo giardino d'infanzia, il Kindergarten, giardino d'infanzia che coincide con l'attuale scuola dell'infanzia: un luogo a misura di bambino, caratterizzato da un clima sereno, dove il bambino può giocare e stare a

contatto con la natura. Anche se il pensiero fröbeliano è stato successivamente frainteso e i doni sono stati spesso utilizzati con finalità didattiche, “rimane valido il principio su cui poggiava, ossia che il gioco è la vera e autentica attività dell’infanzia e che l’educazione del bambino si compie nel gioco, mediante il gioco, per il gioco” (Ivi, p.215). Nella seconda metà dell’Ottocento, però, la realtà era che queste teorie e questo nuovo modo di sentire e osservare l’infanzia erano prerogativa delle classi più abbienti. Queste, infatti, potevano avere accesso alla conoscenza, in quanto alfabetizzate, vivevano nelle condizioni necessarie per strutturare gli spazi adeguandoli allo sviluppo dei propri figli e potevano permettersi di acquistare giocattoli, che al tempo erano differenziati per sesso ed età. Il bambino del ceto medio riusciva in qualche modo ad usufruire di questa nuova coscienza grazie ai prodotti realizzati artigianalmente dai suoi famigliari. Per il bambino figlio del proletario o del contadino, invece, il giocattolo era il frutto di ciò che egli stesso era riuscito a realizzare. La sua infanzia si contraeva in un tempo sufficiente per diventare forte abbastanza da accedere al lavoro e contribuire così all’economia familiare (Merlo, 2018).

In Italia, Rosa e Carolina Agazzi, ispirandosi al pensiero fröbeliano, accusavano gli asili della loro epoca di far giocare poco e male i bambini, oltre di essere carenti di materiali necessari per il gioco, considerato da loro processo di conoscenza. Ritenevano l’attività ludica importante per stimolare l’apprendimento, favorire la socievolezza e l’autonomia. Loro preferivano utilizzare materiale semplice, povero, che si trovava comunemente nelle tasche dei bambini, per organizzare un’attività ludica. In simbiosi con il pensiero della scienziata, medico, pedagoga e neuropsichiatra infantile loro contemporanea Maria Montessori, rinnovarono il pensiero educativo, portando il bambino al centro del proprio agire, considerandolo soggetto attivo nel proprio processo di apprendimento. La conoscenza avveniva attraverso l’attività ludica, il lavoro e attività manuali piacevoli, in un ambiente educativo pensato e adattato al suo sviluppo recuperando il contatto con la natura. Solo attraverso l’esperienza concreta, attraverso un’educazione sensoriale il bambino poteva apprendere. Contrarie all’idea di bambino che va riempito di conoscenze in modo

trasmissivo e passivo, le Agazzi e la Montessori entrarono a far parte di quel movimento denominato “delle scuole nuove”, in cui i bambini, tra materiali strutturati, pensati e “cianfrusaglie”, erano liberi di esprimersi attraverso la loro attività principale, ossia il gioco (Merlo, 2018).

2.1.3 Alcune teorie sul gioco

Nei prossimi paragrafi riporterò in breve le principali teorie sul gioco, riportando quelle considerate più significative da Emma Baumgartner nel suo libro *Il gioco dei bambini*. Le prime tre teorie, Piaget, Vygotskij e Winnicott, hanno in comune la considerazione delle funzioni del gioco nello sviluppo della capacità di creare significati. Gli altri studiosi, Mead e Bateson, concentrano l'attenzione sulla funzione del gioco nella sfera interpersonale. Bruner, infine, esamina le potenzialità dell'attività ludica nei processi di apprendimento.

Lo psicologo, biologo, filosofo e pedagogista svizzero Jean Piaget ha dedicato molti anni allo studio dello sviluppo mentale del bambino attraverso l'osservazione diretta ed è stato il primo a suddividere lo sviluppo cognitivo in stadi. La sua teoria, nonostante sia stata successivamente criticata e ampliata, è ancora attuale ed è ben accettata la sua visione dello sviluppo maturazionale come processo che avviene per stadi evolutivi, attraverso cambiamenti qualitativi e quantitativi. Nel modello piagetiano ogni fase di sviluppo è caratterizzata da una diversa modalità ludica e si concentra sugli aspetti funzionali del gioco. Due sono le funzioni del gioco nello sviluppo individuate dallo studioso: “in primo luogo, serve a consolidare capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l'esercizio; in secondo luogo, rafforza nel bambino il sentimento di poter agire efficacemente sulla realtà perché nel mondo della fantasia non si verificano insuccessi né si è vincolati alle proprietà degli oggetti o delle situazioni reali” (Baumgartner, 2023, p. 18)

Lo psicologo sovietico Lev Semënovic Vygotskij aggiunge alla concezione di gioco gli aspetti affettivi, motivazionali e il contesto sociale,

integrandoli con gli aspetti puramente cognitivi analizzati da Piaget (Tore, 2021).

Il gioco è la principale fonte di sviluppo nell'età prescolare. L'atto ludico permette al bambino di affrontare la tensione che si crea tra i desideri e l'impossibilità di soddisfarli istantaneamente, quindi è la realizzazione immaginaria e illusoria dei desideri. È solo crescendo che il bambino capisce che tutti i suoi desideri non possono essere immediatamente soddisfatti. Il gioco, quindi, rappresenta una risposta originale ai bisogni non soddisfatti (Ivi, 2021).

Nei primi anni l'attività ludica è vincolata dalla realtà esterna, sono gli oggetti stessi a suggerire al bambino cosa deve fare. In seguito questi acquistano nuovi significati e il gioco viene sempre più pilotato dal bambino. Il bambino, quando è più grande, "non avrà più bisogno di un oggetto come supporto al processo di creazione simbolica, ma potrà inventare attraverso le parole tutte le situazioni immaginarie che vorrà" (Ivi, p. 19). Il gioco si colloca nella zona di "sviluppo prossimale", in quanto il bambino giocando si evolve perché acquisisce dei comportamenti che sono al di sopra della sua realtà vissuta. È un'attività seria perché è contraddistinta da regole che vengono rispettate. (Baumgartner, 2002). Vygotskij non fa nessuna distinzione tra gioco di regole e gioco simbolico, ritiene che un bambino dal momento in cui crea una situazione immaginaria (gioco simbolico) crea comunque delle regole, che siano esse manifeste o nascoste (gioco di regole).

Donald Winnicott, analogamente al pensiero di Vygotskij, pone la serietà come caratteristica distintiva del gioco. Vede nel gioco la nascita del pensiero creativo. Partendo dal legame tra bambino-madre, la capacità di elaborare un pensiero creativo risiede nel trasformare gli oggetti in simboli. Questa idea si sviluppa nel concetto di oggetto transizionale, "l'utilizzo che il bambino fa del suo oggetto transizionale rappresenta per Winnicott il primo uso di un simbolo e la sua prima esperienza di gioco" (Tore, 2021, p.22). L'oggetto transizionale, dunque, aiuta il bambino a tollerare la frustrazione della separazione dalla madre, rappresentandone la continuità del legame

con essa anche se in quel momento è distante. “Quando l’esperienza del bambino nei primi mesi di vita è stata rassicurante e quando egli ha dentro di sé l’amore materno, può iniziare a sperimentare il distacco e attraverso il gioco può fare esperienza della propria capacità di creare autonomamente” (Baumgartner, 2002, p.20). Winnicott parla di un’area immaginaria intermedia tra il mondo psichico interiore e il mondo esteriore, che si sviluppa durante il gioco grazie alla comunicazione che il bambino instaura con sé stesso. (Tore, 2021)

Per George Mead il gioco è una condizione essenziale che permette lo sviluppo della coscienza e del Sé individuale, che avviene in modo graduale durante l’infanzia, in particolare attraverso il gioco simbolico. Considera l’attività ludica una parte prevalente del comportamento, pari a qualsiasi bisogno fisiologico dei bambini. Attraverso i giochi di ruolo il bambino è in grado di assumere le caratteristiche dell’altro attraverso l’immaginazione, e già intorno ai due anni imita i ruoli delle persone che sono entrate nella sua vita. “Due sono i processi sociocognitivi implicati nel gioco simbolico: l’assunzione di ruolo e, contestualmente, di prospettiva”(Ivi, p.21).

Gregory Bateson, antropologo e sociologo, definisce il gioco un processo biologico necessario attraverso cui il bambino comprende tutte quelle azioni che sono di non gioco, elementi inconcepibili, in relazione con le azioni di gioco. L’attività ludica assume una vitale importanza per questo autore, che la ritiene necessaria per la sopravvivenza (Tore, 2021). Inoltre egli individua nel gioco la funzione metacognitiva, in quanto nell’atto di giocare il bambino comunica su qualcosa che in realtà non esiste. Emma Baumgartner lo spiega con l’esempio del gioco di finzione: in quest’attività i bambini che partecipano al gioco agiscono in una realtà immaginaria ma agiscono come se fosse reale. La metacomunicazione appresa durante il gioco servirà al bambino anche in diversi contesti futuri.

Bruner, Jolly e Sylva hanno esaminato il gioco in funzione alla risoluzione di problemi. Attraverso uno studio hanno osservato bambini in età prescolare in contesti differenti ed è emerso che:

“le attività strutturate presentano un grado maggiore di complessità cognitiva e possono essere efficacemente proposte ai bambini al fine di motivarli alla ricerca e all'esercizio di strategie di soluzioni di problemi: invece le attività meno strutturate, quali la manipolazione o la lotta per finta, richiedono abilità sociali quali la coordinazione dei ruoli e l'alternanza dei turni (...) indicate al fine di rafforzare la competenza sociale”(Ivi, p.22).

2.2 Origini e caratteristiche del gioco

2.2.1 Origini

Huzinga afferma che il gioco è qualcosa che ha origini prima della cultura. È comune tra uomini e animali, basti osservare dei cuccioli mentre giocano: essi si richiamano con comportamenti d'invito, fingono di lottare e osservano le regole quando non si mordono per davvero. Queste sono forme di gioco animale semplici. Ci sono altre specie che hanno forme ludiche più evolute: “vere e proprie gare e belle rappresentazioni per spettatori” (Huzinga, 1949 p.18).

Staccioli sostiene che i giochi, dei bambini ma anche degli adulti, abbiano base biologica e culturale. Il gioco è un atto connaturato dell'agire umano. La sua funzione nel bambino è molteplice e alcune tensioni ludiche permangono anche nell'età adulta. Lo studioso, all'interno del volume *Il gioco e giocare*, riporta alcune teorie che sono state proposte sulla natura biologica dell'attività ludica (Staccioli, 1998):

Karl Groos (2018) ipotizza che gli uomini come alcuni animali, abbiano necessità nei primi anni della propria vita di un periodo di gioco. Attraverso l'attività ludica agiscono nell'ambiente con comportamenti specifici (teoria dell'esercizio).

Jean Chateau (1961) sostiene che il gioco sia una prova più che un esercizio: attraverso il gioco il bambino acquisisce delle capacità che gli saranno utili per affrontare le difficoltà che incontrerà nel suo futuro.

Roger Caillois (2000) nel 1967 dispone i giochi in quattro categorie fondamentali:

1. *Agon*: la spinta in questa categoria è la competizione. Esempio di giochi sono il calcio, biglie o scacchi;
2. *Alea*: la spinta è la ricerca del caso, la fortuna. I giochi sono ad esempio la lotteria e le scommesse;
3. *Mimicry*: il bisogno di simulacro è la spinta in questa terza categoria. Recitare, travestimenti, spettacoli teatrali, imitazioni;
4. *Ilinx*: desiderio di perdere coscienza. In questa ultima categoria gli esempi di gioco sono roteare, andare sull'altalena, acrobazie, danze;

TABELLA 2.1
Suddivisione dei giochi secondo Caillois

	AGON (competizione)	ALEA (fortuna)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vertigine)
<i>Paidia</i>	Corse, combattimenti ecc., atletica (non soggetti a regolamento)	Filastrocche per fare la conta, testa o croce	Imitazioni infantili, giochi illusionistici	Roteare infantile
Chiasso agitazione	boxe		bambola costumi vari maschera travestimento	giostra altalena
Four-rire Aquilone solitari	biliardo scherma dama	Scommesse roulette	teatro arti dello spettacolo in generale	valzer luna-park volador sci
cruciverba	calcio	lotterie semplici, composte o a ripetizione		alpinismo
<i>Ludus</i>	scacchi competizioni sportive in genere			acrobazia

In ogni colonna verticale, i giochi sono classificati – molto approssimativamente – in un ordine tale per cui l'elemento *Paidia* diminuisce costantemente, mentre aumenta proporzionalmente l'elemento *Ludus*.

Figura 5 Fonte: Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, 1998, p.88

Le quattro categorie sono tese da due forze estreme opposte: *paidia* e *ludus*. La prima è indentificata con la spensieratezza, la turbolenza, la

sregolatezza. Nella seconda questa forza invece è disciplinata e rappresenta la regola (Staccioli, 1998).

A questa articolazione fornita da Caillois, Gianfranco Staccioli aggiunge un quinto elemento: la collaborazione.

“L’attenzione all’altro, la necessità di mettersi insieme ad un compagno o a più bambini per giocare avendo uno stesso scopo, appare abbastanza presto nello sviluppo del bambino. Questa esigenza si ritrova in molti giochi di tradizione: ci sono diverse attività ludiche di bambini che richiedono la presenza di altri non per opporsi a loro (la competizione), ma per provare a sviluppare assieme un compito ludico (montare uno sull’altro, girare per mano in cerchio...). I *new games* che abbiamo ricordato recuperano molti di questi giochi e ne propongono di nuovi, per ragazzi e per adulti.

Il loro scopo è quello di valorizzare una spinta fortemente naturale (un vero e proprio bisogno di essere con) che appare particolarmente importante proprio nel nostro contesto sociale, che sembra aver sostituito la collaborazione con il confronto e la competizione con la vittoria sull’altro o sugli avversari di squadra.” (Staccioli, 1998, p.91)

Collaborare risponde a molteplici esigenze, dal bisogno di sentirsi uniti all’accettare gli altri ed essere accettati, alla capacità di fornire aiuto e di saperlo ricevere e di sentirsi in confidenza con l’altro.

2.2.2 Caratteristiche del gioco di Huzinga

Huzinga descrive il gioco come un’attività disinteressata, seria e che presenta un ordine proprio. È una delle attività umane più antiche e fondamentali, che esiste per il suo stesso bene e non per un fine utilitaristico. Secondo l’autore il gioco ha alcune caratteristiche fondamentali che lo distinguono da altre attività umane (Huzinga, 1949):

1. *È un atto libero*: si gioca per propria scelta e diletto, non è imposto o obbligatorio.

2. *Non è la vita “ordinaria” o “vera”*: durante il gioco ci si allontana dalla realtà per entrare in una dimensione che è seria e significativa per chi vi partecipa.
3. *È un’attività disinteressata*: Il gioco non è motivato da scopi pratici o utilitaristici ma è un’attività fine a sé stessa.
4. *Si svolge entro certi limiti di tempo e spazio*: il gioco ha un inizio ed una fine ed è delimitato nel suo ambito.
5. *Ogni gioco ha le sue regole*: regole che determinano come deve essere giocato.

2.2.3 Caratteristiche psicologiche del gioco di Baumgartner

Emma Baumgartner, studiosa contemporanea del gioco, ha descritto gli aspetti psicologici che caratterizzano il gioco. Essi sono sei diversi componenti che influenzano il coinvolgimento nel gioco e possono essere utilizzati per definire e distinguere il giocare da altre attività (Baumgartner, 2023):

1. *Motivazione intrinseca*: considerato uno dei caratteri più importanti in quanto precisa che “si gioca per il piacere di farlo e non vi sono altre ragioni al di fuori di questa” (Baumgartner, 2023, p. 15).
2. *Priorità dei mezzi sul fine*: giocare è un piacere, sia che si giochi da soli o con gli altri. Il momento più piacevole sta nella fase preparatoria, dove si decidono i ruoli, le azioni e i materiali.
3. *Dominanza dell’individuo rispetto alla realtà esterna*: in questa caratteristica il bambino, durante l’attività ludica, si domanda che cosa può fare con gli oggetti che ha a disposizione. “È stato rilevato che, per il bambino come per i cuccioli di altre specie animali, il gioco può verificarsi quando le condizioni ambientali sono benevole e supportive (...)” (Ivi, p.16).
4. *Non letteralità del gioco*: il bambino nel gioco attribuisce nuovi significati agli oggetti che possono essere continuamente negoziati e soggetti a verifiche. Utilizzando l’immaginazione e la fantasia, un

pezzo di legno può diventare un microfono, una chitarra o una bacchetta magica.

5. *Libertà dai vincoli*: in questa caratteristica sono i giocatori stessi che decidono e stabiliscono insieme che regole darsi per giocare insieme.
6. *Coinvolgimento attivo*: quest'ultima componente psicologica del gioco ne evidenzia il carattere attivo. Il giocatore partecipa con impegno all'attività ludica che proprio per questa caratteristica si distingue dall'ozio o il ciondolare.

2.4 L'evoluzione del gioco nei primi anni di vita

Dai primi anni di vita fino all'adolescenza il gioco subisce delle modifiche evolutive. Essendo esso un'attività disinteressata, "comincia quando il comportamento del bambino non è più guidato dalla necessità di apprendere o di ricercare una soluzione ma soltanto dal piacere funzionale, dal piacere di esercitare abilità già acquisite" (Baumgartner, 2023, p.23).

Il primo oggetto di cui si dispone è il proprio corpo e nei bambini di pochi mesi si osservano comportamenti ludici in quanto essi sono attivamente coinvolti, attendono l'effetto provocato dalle proprie azioni e dimostrano piacere mentre lo fanno attraverso sorrisi e gridolini. Giocano con la propria testa muovendola e sollevandola; con le mani, osservandole, assaggiandole, avvicinandole e allontanandole dal proprio viso; i piedi e le gambe sono in continua sperimentazione: calciare, piegare, tendere e afferrarsi con le mani i piedi. "Queste prime forme di attività fisica con un carattere ludico sono state definite "stereotipie ritmiche", perché si tratta di movimenti ripetuti in modo regolare" (Ivi, p.25). Altra fonte di gioco è la voce: i bambini piccoli vocalizzano in modo ripetitivo, dimostrano piacere attraverso il sorriso e trascorrono molto tempo compiendo questa attività.

Nei primi 2-3 mesi di vita del bambino, lui e la madre sono impegnati a conoscersi reciprocamente. Le interazioni ludiche faccia a faccia rispondono al cambiamento che avviene nel corso del secondo mese, quando si

modificano le capacità sociali ed il bambino dimostra interesse e attenzione, rivolgendo lo sguardo e il corpo alle stimolazioni della madre. "(...) queste prime interazioni sembrano rispettare non soltanto una sequenza temporale ma anche un'altra importante regola dello scambio sociale, evidente nelle conversazioni, e cioè la regola dell'alternanza dei turni secondo la quale essi non possono sovrapporsi"(Ivi, p.27). Nei primi 6 mesi queste interazioni danno vita al gioco costituito da vocalizzazioni ed espressioni del viso in risposta alle stimolazioni tattili materne. Successivamente, a partire dai 5-6 mesi, il bambino dà inizio alle interazioni spontaneamente e gli oggetti entrano a far parte del gioco tra bambino e adulto.

Nel primo anno di vita "i giochi assumono una forma più organizzata e stabile, all'interno della quale è possibile rintracciare specifici ruoli e regole precise. Dare e prendere un oggetto, raccogliere e gettare, (...) situazioni definite "giochi sociali" da Bruner" (Ivi, p.29). Un passaggio evolutivo è rappresentato dal momento in cui il bambino passa dall'imitazione all'iniziativa autonoma, anche anticipando gli eventi.

Nel corso del secondo anno di vita il bambino inizia a rispondere con azioni complementari oltre che con l'imitazione, ossia con risposte diverse ma coerenti alle iniziative della persona con cui sta giocando. Si è verificato che nel corso del primo anno i bambini sono aperti all'interazione con i coetanei, dimostrano interesse reciproco, ad esempio scegliendo lo stesso gioco o imitandosi a vicenda, e via via riescono a condividere situazioni di gioco anche immaginarie. "È ormai acquisito che le relazioni tra pari costituiscono uno dei compiti di sviluppo più importanti dell'età infantile e che il successo o l'insuccesso nell'affrontare tale compito abbia conseguenze durature sullo sviluppo nelle età successive" (Ivi, p.33).

Il gioco motorio non ha solo la funzione di contribuire allo sviluppo fisico ma ha importanti funzioni psicologiche e contribuisce allo sviluppo sociale e cognitivo. L'attività motoria è presente nella prima infanzia, subisce un picco durante la fase scolare, diminuisce durante l'adolescenza; ha effetti positivi sulla capacità di concentrazione e aumenta la motivazione; in seguito ad attività sedentarie ha una funzione compensatoria. Il gioco

motorio è un fattore di protezione contro il rischio di obesità e favorisce la capacità di termoregolazione autonoma: quando fa freddo i bambini si muovono di più per aumentare la temperatura del proprio corpo. Il gioco motorio, inoltre, è spesso condiviso con i pari e la natura sociale di questa attività è da considerarsi un elemento di benessere per i bambini.

Il gioco simbolico è tipico nel secondo e terzo anno di vita e si riconosce perché il bambino simula i comportamenti della vita reale. Inizialmente il ruolo del bambino è attivo mentre quello dei partner reali o immaginari è passivo: “a poco a poco anche la bambola viene fatta recitare, parla, mangia da sola, cammina” (Ivi, p.52). Successivamente il bambino non avrà più bisogno degli oggetti reali o specifici perché qualsiasi altro oggetto, grazie all’abilità di simbolizzazione, potrà sostituirne la funzione: “se a 12 mesi una bambina farà finta di bere da una tazza vuota o di mangiare, qualche mese più tardi la stessa bambina offrirà alla mamma una tazza di tè immaginaria (...)” (ibid.). Via via le azioni saranno accompagnate dalla narrazione verbale e si potrà individuare un tema di gioco sequenziale coerente. Anche il gioco simbolico subisce un’evoluzione, contrassegnata da tre passaggi che sono:

Processo di decentramento dove gli altri, oggetti reali o immaginari, da passivi vengono animati fino a diventare coprotagonisti del gioco.

Processo di decontestualizzazione dove le azioni della vita reale, ad esempio mangiare e dormire, vengono replicate in contesti differenti, senza i risultati normalmente ad esse associate e senza il bisogno all’origine che dia avvio a quel comportamento.

Processo di integrazione i gesti vengono accompagnati dal linguaggio e in questo processo le azioni vengono pianificate e sono collegate tra di esse.

La sequenza di questi processi è di natura ordinale, tuttavia la comparsa di queste varie forme di gioco dipende da fattori individuali e di contesto che determinano il livello cognitivo del gioco. “Inoltre, una volta acquisite, le differenti modalità di gioco coesistono e in una stessa sequenza

ludica si possono osservare modalità sia più primitive sia più avanzate” (Ivi, p.53). Il gioco simbolico, nelle sue varie forme, ha effetti positivi collegati al comportamento sociale dei bambini, oltre alla costruzione del senso di sé, alla capacità di utilizzare la creatività per far fronte agli eventi reali, all'accettazione dell'alternanza dei turni, “i bambini che tendono al gioco di fantasia sono risultati meno aggressivi e più aperti alla collaborazione con i compagni anche in situazioni non di gioco” (Ivi, 68).

2.5 Dall'esplorazione al gioco

La differenza tra esplorazione e gioco sta nella sua funzione: con l'esplorazione il bambino scopre le proprietà degli oggetti, nel gioco comprende cosa può fare con essi. In entrambi i casi il bambino, attraverso l'utilizzo degli oggetti, inizia una relazione con il mondo fisico.

Esistono alcuni fattori che influenzano la fase esplorativa e manipolativa:

La *novità* influenza la risposta del bambino. Durante l'esplorazione dell'oggetto esso da sconosciuto diventa familiare.

La *complessità e differenze* dello stimolo influenzano il comportamento. Ad esempio l'argilla conduce ad attività manuali più individuali anziché sociali.

La *quantità* non deve essere troppo limitata in rapporto al numero dei bambini del gruppo, porterebbe a conflitti e alla richiesta di mediazione da parte dell'adulto.

Lo *spazio* influenza i modi di esplorazione, ad esempio gli spazi limitati conducono alla manipolazione individuale.

È stato individuato un collegamento tra stile del comportamento esploratorio e capacità di problem solving: “si potrebbe ipotizzare che l'attitudine a esplorare sia un requisito importante per quelle attività che richiedono la ricerca attiva, la produzione e l'integrazione delle informazioni” (Baumgartner, 2023, p.43).

Verso la fine del primo anno inizia la fase del gioco combinatorio con gli oggetti, dove il bambino inizia a prestare attenzione alla relazione tra le cose: infilare, sovrapporre e appoggiare gli oggetti dà vita ad azioni combinatorie e nel ripetere e sperimentare queste azioni il bambino scopre nuove relazioni. Queste condotte combinatorie precedono il gioco simbolico. Il “mettere insieme”(Ivi, p.45) le cose porta a pensare al tipo di azioni che costruiscono gli scenari del gioco per finta.

Come visto nel paragrafo precedente, verso il terzo anno le sequenze del gioco simbolico diventano più lunghe, fino a diventare delle microstorie tratte dalla quotidianità del bambino. Dai 3 anni in poi il gioco si trasforma: la trama non dipende più solo dall’esperienza diretta del bambino ma si aggiungono elementi di fantasia, l’attività viene condivisa con altri bambini e vengono definiti i ruoli. Le regole sono definite man mano che il gioco si fa e la pianificazione è esplicita. L’espressione caratterizzante la pianificazione è “facciamo che io ero”, dove “facciamo” sta a indicare la pianificazione ed “io ero” colloca il bambino in una dimensione immaginaria da egli riconosciuta come tale.

L’età prescolare è l’età di massimo sviluppo di questo genere di gioco e inizia a declinare alla fine della fanciullezza.

I giochi con regole hanno due criteri per poter essere definiti tali: il primo criterio è la natura competitiva, si gioca con un obiettivo che è vincere, e questo implica che bisogna essere almeno in due per giocare; il secondo criterio sono le regole esplicite, esse rappresentano l’essenza del gioco e i ruoli sono definiti a priori, il tutto viene accettato dai partecipanti prima dell’inizio del gioco.

Il gioco con regole compare verso la fine dell’età prescolare, prendendo il posto delle modalità di gioco precedenti.

CAPITOLO 3. I TEMPI E I LUOGHI DELL'INFANZIA

Dite è faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione.

*Poi aggiungete: bisogna mettersi al loro livello,
abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.*

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca.

*È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi
fino all'altezza dei loro sentimenti.*

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi.

Per non ferirli.

Janusz Korczak

3.1 Lasciamoli giocare! Che cosa abbiamo fatto all'infanzia?

Peter Gray è considerato uno dei massimi esperti del gioco e della sua funzione nello sviluppo cognitivo del bambino, nel suo saggio *Lasciateli giocare* espone le ragioni per cui è fondamentale lasciare che i bambini giochino liberamente perché essi sono fatti per giocare ed esplorare in autonomia. “Se giocano liberamente i bambini imparano a fare amicizia, a superare le paure, a risolvere i problemi e, in generale, ad assumere il controllo della propria vita” (Gray, 2013, p. 13)

Sostiene che solo giocando liberamente possono imparare cose che non possono essere insegnate e che l'adulto, per quanto possa cercare di compensare con l'acquisto di giocattoli o proponendo esperienze formative, non potrà mai eguagliare o sostituire l'enorme potenzialità e opportunità di apprendimento naturale offerte dal gioco libero.

Oggi giorno si presta “maggiore concentrazione alle *prestazioni*, misurabili, dei bambini e l'interesse sempre minore per l'apprendimento autentico, difficilmente o addirittura *non* misurabile.” (Ivi, p.18)

Attraverso il gioco libero i bambini imparano che sono capaci di prendere il controllo delle proprie azioni, che sia il prendere una decisione, rispettare le regole e andare d'accordo con gli altri. Il gioco all'aperto permette anche di controllare le proprie paure. "Il gioco libero è inoltre il mezzo grazie al quale la natura aiuta i bambini a scoprire i loro gusti. Giocando, sperimentano svariate attività e capiscono per cosa hanno talento e cosa preferiscono" (*Ivi*, pp. 30-31)

Tuttavia, oggi priviamo i bambini del tempo e della libertà di istruirsi da soli, con la conseguente limitazione della capacità di sviluppare fiducia in sé stessi che permette di affrontare e ponderare con calma le sfide della vita in un senso più globale (Gray, 2013). Anche Zavalloni si unisce alla denuncia di Gray, e scrive:

Abbiamo rubato ai bambini il piacere di giocare davvero. Abbiamo eliminato dalla città i veri spazi di incontro spontaneo fra bambini. Abbiamo impegnato le loro vite programmandole fin dalla più tenera età (...) L'urlo silenzioso che il mondo dei bambini e delle bambine ci lancia è "lasciateci giocare!" Il tempo dell'infanzia è un tempo di gioco, d'incontro libero fra coetanei, di scoperta spontanea del mondo, senza la presenza ossessiva di adulti che pretendono di programmare, progettare, spiegare, istruire ogni cosa (Zavalloni, 2008, p.36).

Quali sono le conseguenze di queste limitazioni?

Peter Gray ci racconta che a partire dai primi del Novecento ci sono stati dei grandi cambiamenti di atteggiamento da parte degli adulti nei confronti dell'infanzia e del gioco libero dei bambini. Nella prima metà del Novecento, con la diminuzione del lavoro minorile, i bambini avevano molto più tempo libero. Negli anni questa libertà è diminuita con l'aumentare del tempo dedicato allo studio. I momenti dedicati al gioco spontaneo, agli sport improvvisati e agli hobby sono stati piano piano sostituiti dalle attività sportive organizzate dagli adulti e dalle attività extrascolastiche. Il declino del tempo libero dei bambini andrebbe di pari passo con l'aumento di disturbi emotivi e sociali. Si riscontra che i bambini di oggi, rispetto ai bambini del 1955, soffrono di più di ansia e depressione e che altri effetti sarebbero il

declino dell'empatia e l'aumento del narcisismo. Queste competenze e valori sociali non possono essere acquisiti in un ambiente scolastico, ma solo nel momento del gioco tra pari. (Gray, 2013) L'autore precisa che queste sono "prove causali" e "argomenti logici che collegano il declino del gioco a un blocco dello sviluppo sociale ed emotivo", ma che "esistono prove sperimentali" (Ivi, pp. 194-195) non condotte sui bambini, bensì sugli animali, perché non si possono condurre ovviamente ricerche a lungo termine dove si priva deliberatamente i bambini del gioco libero.

Anche Farné e Agostini evidenziano il problema legato alla privazione di libertà e di autonomia dei bambini e il danno che ne consegue:

Ci si accorge immediatamente che guardare la condizione dell'infanzia nella famiglia e nella scuola secondo l'ottica dell'OE porta inevitabilmente, da un lato, a evidenziare la pesante condizione di bambini che vivono gran parte della loro giornata "agli arresti domiciliari" o scolastici o di altre istituzioni (...) sempre e solo "sotto tutela" di sorveglianti o di professionisti (...); dall'altro lato, ci si accorge del danno psicologico e educativo che tale condizione determina (...); il fatto cioè che gli adulti sembrano più preoccupati di "sottrarre esperienze" anziché di proporle, oppure di proporre esperienze "preconfezionate" (Farné, Agostini, 2014, p. 10).

Bertolino argomenta e individua sei criticità e bisogni dei bambini d'oggi, partendo dall'assunto che essi siano sempre più soli, con minori occasioni di socializzazione tra pari al di fuori dei servizi educativi o scolastici e che pratichino sempre di più giochi sedentari (Bertolino, 2022).

La *prima criticità* è la solitudine dei bambini e il loro bisogno di socializzazione. Le istituzioni educative e scolastiche ora hanno la responsabilità di rispondere a questo bisogno e di diventare luoghi di condivisione di esperienze;

La *seconda criticità* è la vita al chiuso. I bambini trascorrono minor tempo all'aperto con un conseguente isolamento motivato da ragioni di sicurezza. È necessario quindi progettare spazi e tempi all'aria aperta;

Terza criticità è la tendenza all'iperprotezione da parte degli adulti che anticipano ogni potenziale pericolo con precoci interventi, limitando le azioni

dei bambini. Bisogna intendere il rischio come opportunità educativa nei contesti formativi implicando soprattutto la dimensione all'aperto;

Quarta criticità è l'autonomia perduta dei bambini, impossibilitati ad organizzarsi spazi, tempi e giochi, perché queste tre sfere sono sempre sotto il controllo e organizzazione degli adulti. Gli spazi sono pensati dagli adulti per i bambini e i giochi sono spesso sedentari, educativi e solitari. Il bisogno che nasce da questa criticità è di rinnovare la fiducia nei confronti dell'infanzia, capace di creare e di scegliere tra le esperienze.

La *Quinta criticità* riguarda l'aumento dell'esposizione a dispositivi elettronici e del suo utilizzo ad età sempre più precoci. La priorità nei contesti formativi deve essere la proposta di esperienze reali e autentiche.

La *sesta criticità* riguarda l'allontanamento dalla natura e dalle proprie radici biologiche, ecologiche, evolutive e culturali. Genitori e bambini oggi sono estranei al mondo naturale e il bisogno che nasce da questa criticità è sopperire a questo "deficit di natura" (Louv, 2006) costruendo luoghi formativi dove le esperienze siano dirette e sensiste, contemplando la dimensione del rischio, dando spazio alle scelte dei bambini, vivendo il fuori come luogo privilegiato recuperando la dimensione ecologica che si sta perdendo.

Bertolino, come conseguenza a queste sei criticità, fa una previsione sui bambini che verranno, "simili a *bambini talpa*" (Bertolino, 2022, p.215) incapaci di affrontare il mondo, di cavarsela da soli perché crescendo tutte le protezioni e armature che gli hanno costruito addosso gli adulti cadranno e loro non sapranno incassare i colpi della vita.

È possibile cambiare queste previsioni?

Un futuro diverso è prospettabile, partendo dalle azioni di cambiamento e dall' "assunzione di una prospettiva ottimista, in senso non ingenuo ma responsabile" (Ivi, p.216). La postura di chi educa deve essere positiva, sensibile alla salvaguardia dell'ambiente, deve essere parte della soluzione dei problemi, ma soprattutto deve essere fiduciosa, perché per lavorare nel

sistema scolastico, che è rivolto verso il futuro, bisogna essere ottimisti nei confronti dell'avvenire.

3.2 La dimensione del tempo

“Siamo nell'epoca del *tempo senza attesa*” (Zavalloni, 2008, p.14), non siamo più capaci di attendere, vogliamo tutto e subito come i bambini e la tendenza “di buona parte della società umana, è centrata sul mito della velocità, del “fare presto”, dell'accelerazione” (Ivi, p.18). Viviamo “tempi troppo compressi, poco in linea con i bisogni e le necessità umane, tutto deve avvenire nell'immediatezza” (Sichi, 2021, p.120). I bambini d'oggi “passano troppo tempo in uno stato di contrazione”, la loro quotidianità “è tutta cadenzata da tappe forzate, hanno bisogno ormai di consultare l'agenda per capire se possono vedere un amichetto” (Casertano, 2016, p.122). La quarta delle sei criticità di Bertolino sopra citate affronta la problematica della perdita di autonomia dell'infanzia e l'impossibilità di organizzare il proprio tempo e i propri giochi. Gli spazi sono pensati dagli adulti come anche il tempo che è organizzato al punto di essere saturo di attività. “Gli spazi e i tempi di gioco risultano così circoscritti e dedicati (la cameretta nella casa, gli angoli attrezzati nella scuola, l'area giochi nei parchi, attività e corsi nel tempo libero)” (Bertolino, 2022, p. 2013). Nella ricerca “La vita quotidiana” (ISTAT, 2011) la propria abitazione è il luogo di gioco per il 98,1% dei bambini tra i 3 e i 10 anni; al secondo posto, al 46%, viene indicata la casa altrui. Aumentano i giochi sedentari e diminuiscono le attività ludico motorie (Ivi, 2022). Crediamo di avere sotto controllo il tempo e carichiamo le nostre giornate di molte più attività rispetto a quelle che possiamo realmente portare a termine, perdendo di vista la bellezza del fare meno ma fare meglio. Come adulti organizziamo ogni momento, privando i bambini dell'iniziativa e dell'opportunità di organizzarsi autonomamente, fornendogli sempre stimoli e non lasciandogli più il tempo per il gioco libero. È importante fare una riflessione in tal senso e diventare consapevoli che “affinché i bambini possano sviluppare al meglio la loro personalità, in modo

sano, è necessario offrire tempo fuori dagli schemi preimpostati (...) offrire tempi distesi il più possibile per consentire al “gioco di farsi” (Sichi, 2021, p.122). Il tempo deve essere soggettivo, non uguale per tutti, perché in educazione deve esserci un tempo buono per ciascuno, calibrato dall’educatore che sa ascoltare chi ha di fronte (Ivi, 2021), “capace di dare spazio alla scelta e alla creatività nelle esperienze rese disponibili” (Bertolino, 2022, p.214).

Ho iniziato ad interrogarmi sull’idea di tempo quando la struttura in cui lavoravo è arrivata a toccare il picco massimo di 60 bambini iscritti in alta stagione. La dimostrazione di fiducia da parte delle famiglie che sceglievano il nostro servizio rispetto ad altri era motivo di soddisfazione e orgoglio per tutte noi, ma le nostre giornate, prevalentemente le mattinate, erano una corsa contro il tempo, il tempo che, tiranno, ci indicava che era finito il momento delle accoglienze ed era ora di sedersi per la merenda. Quel momento di dialogo e scambio con le famiglie veniva spesso interrotto bruscamente e certi discorsi rimanevano in sospeso anche per settimane. Avevamo 15 minuti per la merenda, ad aspettarci subito dopo c’erano oltre 20 pannolini da cambiare in 20 minuti. E poi di corsa, volare a preparare e fare l’attività del giorno. Il momento dell’attività anch’esso vissuto nella fretta, fretta di finire, di lavare i bambini e di prepararli per quello che veniva dopo. I tempi scanditi dalla rigida organizzazione delle routine non mi permettevano di sostare in nessuna relazione, né con i piccoli né con le famiglie. Facendo due passi indietro e guardandomi da fuori mi vedevo come il Bianconiglio, a guardare ossessivamente l’orologio ripetendo tutto il giorno “presto, presto che è già tardi!”, trasportando i bambini da una stanza all’altra, vestendoli frettolosamente, cambiando i pannolini in tempi record, sostituendomi completamente a loro, perché non c’era tempo per promuovere l’autonomia e lasciarli fare da soli. Non c’era tempo neppure per permettergli di finire di pitturare, o meglio, di stancarsi da soli di pitturare, pregando che il grembiolino impermeabile avesse tenuto bene e la tempera non si fosse

insidiata nei vestiti sotto ad esso sporcando troppo il bambino. Ciò avrebbe implicato altro tempo, perso, per il cambio e l'igiene. A fine turno ero sfinita.

Al rientro dal Lockdown nel 2020 tutte noi siamo state costrette a ripensare al nostro modo di agire e di fare educazione. Il primo cambiamento è avvenuto nella dimensione del gruppo. Nella sezione dei divezzi sono stati creati gruppi piccoli, o meglio, il grande gruppo era stato suddiviso in tre "bolle" da 7-8 bambini. Ogni educatrice era responsabile della propria bolla. Tra di noi eravamo separate da un confine costituito da mobiletti e cancelletti ma eravamo tutte all'interno dello stesso salone, questo ci permetteva di comunicare anche se distanziate. Così, in un piccolo gruppo, ho avuto la sensazione che avessimo più tempo e lo vivevo in modo più disteso. Riuscivo a dedicare ascolto ai bambini del mio gruppo, ad osservarli per conoscerli e ad accogliere le loro sfaccettature.

Un altro elemento che ha permesso a tutto il team di guadagnare tempo è stata la decisione presa collegialmente di eliminare tutto ciò che sentivamo superfluo e inutile: i lavoretti obbligati e le cartelline che dovevano raccogliere tutta la documentazione delle "esperienze" (più che esperienze reali erano attività grafico-pittoriche) fatte durante l'anno, e che, in caso di assenza, il bambino era tenuto a recuperare anche se non aveva vissuto il momento con noi. Il tempo che abbiamo risparmiato nell'esecuzione, a volte sterile e povera di senso, di queste due attività, lo abbiamo investito nelle esperienze dirette e reali, dando largo spazio all'esplorazione e alla manipolazione, non considerando per niente quello che doveva essere un prodotto finale, a riprova del nostro fare, da mostrare e consegnare a casa. Abbiamo iniziato dunque, a "fare meno per fare meglio" (Sichi, 2021, p.120)

"In educazione come in natura ogni cosa, ogni processo ha bisogno di un tempo proprio, naturale, dobbiamo comprendere e scoprire il tempo naturale dei nostri corpi, delle nostre personalità e dei processi educativi dei bambini che incontriamo" (Ibid.).

3.2.1 Strategie di rallentamento e strumenti per guadagnare tempo

“Perdere tempo è un vero peccato capitale in un sistema sociale incentrato sul profitto ad ogni costo, è legato invece a una società basata sui ritmi ciclici, a uno stile unito alla natura, al lavoro che l’uomo svolge per produrre il suo sostentamento” (Zavalloni, 2008, p.19). Accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita, per gli adulti ed educatori, deve essere un privilegio. Si cammina assieme per un pezzetto del loro percorso, guardando al futuro con speranza, non dimenticando che i bambini sono persone uniche nella loro individualità e che mentre loro crescono cresciamo anche noi assieme a loro. Questa crescita si colloca all’interno di due tempi: quello della nostra mente, fatto di aspettative, e quello reale, dove accadono imprevisti ed è più lento dell’altro. Perciò “la pazienza assume un ruolo centrale occupandosi di educazione, boschi e bambini” (Bello, 2016, p.61). Gli educatori dell’Asilo nel Bosco di Ostia Antica vivono la quotidianità, agendo giorno dopo giorno. Le proposte partono dall’osservazione dei bisogni e degli interessi di ogni bambino, consapevoli che ciascuno ha bisogno del proprio tempo e non è funzionale imporre un ritmo e una attività che siano comuni a tutti. Pertanto l’educatore crea proposte e situazioni “che permettano a ciascuno di crescere seguendo il proprio unico e irripetibile percorso” (Mai, 2016, p.28). Laura Malavasi sostiene che “il tempo è una questione che ci appartiene e di cui disponiamo” se lo pensiamo in termini di quotidianità e di ore passate al nido e/o alla scuola d’infanzia è una “quantità incredibile di vita disponibile e di cui possiamo godere” (Malavasi, 2018, p.112). Perciò il tempo che passa un bambino all’interno di un luogo educativo è enorme e ne abbiamo davvero tanto a disposizione per sperimentare, scoprire e approfondire. “Quando affermiamo che i primi sei anni di vita rappresentano per ciascuno di noi un’epoca incredibile in cui quasi tutto è possibile, dovremmo davvero avere la consapevolezza di quanto sia fondamentale e di grande responsabilità il nostro lavoro di educatori ed insegnanti” (*Ibid.*). Nel suo libro *Pedagogia della Lumaca*, Gianfranco Zavalloni suggerisce delle vere e proprie strategie educative di

rallentamento, utili per chi fa educazione. Di seguito le strategie per rallentare e godere del tempo che disponiamo (Zavalloni, 2008):

1) *Perdere tempo ad ascoltare.*

Vogliamo insegnare imparando ad ascoltare e raccogliendo la cultura e le emozioni di ogni bambino.

2) *Perdere tempo a parlare insieme.*

Vogliamo parlare con i bambini e non solo dei bambini senza preoccuparci di tagliare i tempi per essere sempre più produttivi.

3) *Perdere tempo nel rispetto di tutti.*

La vita di gruppo, la conoscenza reciproca e gli affetti nascono dall'ascolto e dal rispetto dei tempi e dei ritmi di ognuno.

4) *Perdere tempo per darsi tempo.*

Ci piace seguire sentieri inesplorati, linee circolari, indirette, per scoprire e apprezzare le piccole cose.

5) *Perdere tempo per condividere le scelte.*

È importante organizzare a scuola, insieme ai bambini, zone di libertà, dove tutti possono sentire la responsabilità di ciò che hanno scelto.

6) *Perdere tempo per giocare.*

Il gioco libero permette ai bambini di esprimersi, di condividere le regole, di capire il mondo, di entrare in rapporto con gli altri.

7) *Perdere tempo a camminare.*

Passeggiare insieme ai bambini, muoversi a piedi, andare al ritmo dei nostri passi, aiuta a conoscerci di più e a vivere meglio in un territorio.

8) *Perdere tempo per crescere.*

Per prepararci al nostro futuro è necessario dare tutto il tempo e lo spazio al nostro presente.

9) *Perdere tempo per guadagnare tempo.*

Rallentare perché la velocità s'impara nella lentezza.

Laura Malavasi mette appunto un altro strumento utile per ragionare sulla dimensione del tempo e di come esso viene compresso nell'organizzazione della giornata in un contesto educativo. Questo strumento, ossia la linea del tempo, serve a segmentare la quotidianità "per acquisire consapevolezza in relazione alle intermittenze (tutte le volte che l'organizzazione interrompe il gioco o l'esperienza del bambino e/o dell'adulto)" (Malavasi, 2018, p.110). La linea del tempo viene proposta in molti contesti e viene utilizzata da moltissimi educatori ed insegnanti, non è uno strumento chiuso in quanto ne sono state create e riadattate ai singoli casi diverse versioni. Tracciando la linea del tempo dell'intera giornata, il gruppo di lavoro può accorgersi che sono numerose le interruzioni nel fluire del tempo: "alcune di queste sono dettate dall'organizzazione, dalle routine, dai tempi che precedono o seguono le routine stesse, altre derivano da scelte e da priorità che gli adulti danno ad alcuni momenti della giornata e alle proposte che si offrono ai bambini" (Ivi, p.114). Ci sono poi i tempi che la Pedagogista considera "immuni", ovvero quelli che non possono essere discussi e cambiati perché utilizzati come giustificazione all'indisponibilità a ripensarsi, a rimettersi in gioco. Spesso sono frenetici e faticosi sia per gli adulti che per i bambini. Sono le lunghe attese per andare in bagno, per prepararsi per la nanna o per il pasto; "le intermittenze dunque nell'arco della giornata divengono numerose, lunghe, pesanti e richiedono ai bambini una grande capacità resiliente" (Ibid.). Queste intermittenze spesso interrompono bruscamente il gioco dei bambini, impongono a tutti di seguire lo stesso ritmo senza considerare che alle volte è più utile, ad esempio, ad un gruppo di bambini continuare il proprio gioco invece di lasciarlo per partecipare ad un'attività

proposta dall'adulto. L'autrice di *Fuori mi annoio* suggerisce di ripensare la quotidianità per apportare un cambiamento fino ad alleggerire questi momenti di interruzione per arrivare a vivere il tempo in modo più inclusivo ed accogliente.

Quando ho iniziato il mio percorso con l'associazione La Magoga, che propone un progetto di Outdoor Education per bimbi dai 3 ai 6 anni, ho subito notato che investivano molto tempo ad ascoltare i bambini e a parlare con i bambini. Io che ero in quella fase di decompressione dalla modalità di vivere il "tempo ore" e non il "tempo uomo" (Zavalloni, 2008, p.25) ho vissuto il momento del cerchio con un po' di sofferenza iniziale. Il cerchio è il modo in cui si fa partire la giornata OE, ci si raccoglie sedendoci appunto in cerchio, a turno ci si presenta e ognuno racconta qualcosa, come si sente quel giorno, condivide un pensiero, propone un'esperienza da vivere nella giornata che verrà, si canta, si balla, si fa riscaldamento muscolare, si legge un libro, si decide assieme cosa fare ma soprattutto si ascolta tutti. Il cerchio non ha tempo, può durare poco o può durare tanto. Dipende da quante cose si hanno da raccontare. Era questa sua indefinitezza che mi causava sofferenza. Non era programmabile, era imprevedibile e si poneva prima dell'inizio delle esplorazioni. Lo vivevo come un'"intermittenza" (Malavasi, 2018, p.114). Con il passare dei giorni ho capito che non era un momento che si opponeva all'inizio della giornata, ne era parte integrante, anch'esso un momento di esplorazione ma interiore, di condivisione degli stati d'animo, un momento di osservazione quotidiana che permetteva di cogliere i bisogni del gruppo per poter dirigere la giornata verso una possibile risposta alle loro necessità. Durante il cerchio "*si perde tempo per darsi tempo nel rispetto di tutti*" e "*si perde tempo per darsi tempo*" (Zavalloni, 2008, p.33). La seconda cosa che ho notato nel metodo outdoor è l'enorme quantità di spazio che si lascia al gioco libero. I bambini sono liberi di decidere se partecipare alle attività proposte dagli adulti o se continuare, riprendere o iniziare un loro gioco libero. E proprio nel momento del cerchio ci si organizza in modo da poter soddisfare le richieste di tutti.

3.2.2 La progettazione ribaltata

La progettazione è essenziale per tradurre in intenzionalità educativa i valori dell'intero progetto, “per darsi un’organizzazione, capire chi siamo, cosa vogliamo fare, dove vogliamo farlo, usando quali mezzi e soprattutto ottenendo quali risultati”, ma è “necessario farlo con criterio, con rispetto, in maniera flessibile, seguendo le inclinazioni, i bisogni e gli interessi dei piccoli” (Sichi, 2021, p.119). Per progettare, però, bisogna saper osservare, ascoltare, comprendere. La progettazione ribaltata proposta da Ramona Sichi si distingue per aver cambiato l’idea di progettazione comune:

una progettazione che ribalta il senso comune e offre una visione più pensata e approfondita, meno superficiale, che ribalta il ruolo del bambino e lo colloca veramente al centro del discorso educativo, con i suoi bisogni, desideri e tempi specifici (...) che decentra il ruolo dell’educatore e lo colloca un passo indietro ma accanto al bambino, sempre in ascolto in un rapporto di reciprocità e osservazione partecipata e attenta. (Sichi, 2021)

La progettazione ribaltata ha come perni i seguenti punti: decentra il ruolo dell’educatore, richiedendogli di assumere la postura di guida che affianca il bambino; viene scritta “a 100 mani”, perché è necessario il contributo di tutto il collettivo (*Ibid.*); è basata sull’osservazione e l’ascolto continui del gruppo di bambini; richiede all’educatore di mettersi in ascolto di se stesso, riconoscendo le proprie emozioni per saperle gestire al fine di non farne subire gli effetti ai bambini; è in “continua evoluzione” (*Ivi*, p.120) flessibile ai cambiamenti e riadattabile qualora non fosse possibile realizzare l’attività in programma; deve essere facilmente comunicabile alle famiglie e alle agenzie del territorio che, potendo comprenderla, possono partecipare apportando i loro contributi; comprende momenti di verifica, di scambio tra l’equipe di educatori, di riflessioni in merito all’azione educativa e pedagogica.

“Possiamo dunque concludere che la progettazione ribaltata è da considerarsi un mezzo e non un fine a cui protendere” (*Ibid.*)

Nell'asilo nido dove lavoravo la progettazione veniva scritta ad agosto, prima di conoscere il gruppo di bambini e prima di aver conosciuto le "aspettative" delle loro famiglie. Veniva posta molta attenzione al filo conduttore, ossia alle immagini e alla storia che avrebbero accompagnato i bambini durante l'anno educativo. Si basava quindi sulle idee delle educatrici e rimaneva tale per tutto l'anno. Per portarla a completamento si arrivava a fare dei veri e propri salti mortali, c'era l'ansia di rispettare il programma, eseguire le verifiche degli apprendimenti, realizzare i "lavoretti" per le feste comandate e, negli ultimi anni, anche l'impegno di fotografare i passaggi delle attività svolte, non tanto per la documentazione ma per la pubblicazione delle stesse sulle pagine social. Non eravamo noi al timone delle nostre azioni ma eravamo schiacciate dal "fantasma della progettazione" (*Ibid.*)

Ancora troppo spesso gli educatori sono preda del fantasma della progettazione, si perdono nell'ansia di fare e produrre perdendosi tutta la bellezza del percorso. Così usano molto tempo nel pensare e realizzare proposte, troppe proposte di cui magari anche i bambini stessi non hanno bisogno, oppure si perdono nella creazione di una quantità indescrivibile dei famosi "lavoretti" che nulla hanno a che fare con il senso del percorso educativo. Dunque, fare meno per fare meglio (*Ibid.*)

Dentro di noi sapevamo che la nostra modalità aveva necessità di un cambiamento, e lo avevamo iniziato, ma eravamo ancora lontane dalla vera presa di coscienza e dal capire come attuare un "ribaltamento". Avevamo di certo bisogno di tempo per convincere prima di tutto noi stesse, poi le famiglie che erano abituate a ricevere i "prodotti" del nostro agire educativo, che era il caso "di fare meno per fare meglio," (*Ibid.*)

3.3 Bambini, natura e benessere

il concetto di 'vivere' nella natura è il più recente acquisto dell'educazione. Infatti il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura. Il fatto più importante risiede proprio nel liberare possibilmente il fanciullo dai

legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina (Montessori, 2023, p.73)

L'ambiente di vita di bambini, ragazzi ma anche adulti di oggi, è sicuramente complesso e comprende, come mai prima d'ora, l'esperienza tecnologica (Guerra, 2018). L'allontanamento dalle esperienze naturali ha infinite ragioni alla base: di carattere culturale, date da una tradizione restia a vivere una vita all'aperto; ragioni dovute allo scarso valore dato al gioco all'aperto; ragioni che riguardano l'accessibilità agli spazi verdi, gli adulti pensano che non sia sufficiente il parco della città o il giardino della scuola per vivere esperienze quotidiane in natura; ci sono anche motivazioni personali, date dalla scarsità di tempo a disposizione che si intreccia con le paure e il controllo dell'adulto (Ivi, 2018). Si arriva, così, attraverso queste resistenze, a sbilanciare la vita, propria e dei bambini, verso il dentro (Ivi, 2018). Richard Louv (2006), nel suo libro *L'ultimo bambino nei boschi*, ha coniato il termine "Deficit da Natura" riferendosi alla condizione di vita dei bambini di oggi, che per infinite ragioni conducono un'esistenza sedentaria, in ambienti chiusi, tra videogiochi e altri media elettronici utilizzati per porzioni di tempo sempre più ampie, nell'impossibilità di passare del tempo all'aperto, nella natura. Maria Montessori nel suo saggio *La scoperta del bambino* scrisse: "troppi pregiudizi, su tale argomento, perché tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri, e abbiamo finito con l'amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figlioli" (Montessori, 2023, p.74). Già a inizio Novecento ella aveva compreso, nell'educazione scolastica, il fondamentale legame tra infanzia e natura, l'infinta ricchezza dell'ambiente esterno, che si trattasse di un piccolo giardino o di un angolo dedicato all'orto. Aveva colto i pregiudizi degli adulti, che temendo gli eventi naturali quali la pioggia, la brina, i venti, il sole, escludevano i bambini dalle "prove della natura e della fatica" (Ibid.), mentre "le energie muscolari dei bambini anche piccolissimi sono superiori a quanto supponiamo: ma per rivelarcele occorre la libera natura" (Ivi, p.75). La natura sollecita tutti i sensi, permette di agire attivamente e direttamente con il corpo (Louv, 2006), favorendo una "psicomotricità naturale" (Farné, 2014, p. 18).



Figura 6: Psicomotricità naturale: in questa attività i bambini si esercitano ad arrampicarsi, a scendere, a restare appesi e a muoversi a destra e a sinistra. Foto scattata da me durante il progetto Outdoor presso l'associazione La Magoga.

Sono numerosi gli insegnamenti che si possono trarre da un ambiente naturale, “che non riguardano esclusivamente il rapporto con l’ambiente o la dimensione scientifica, né soltanto altri ambiti disciplinari, ma la relazione con sé stessi e con gli altri, andando ad influire sulle nostre visioni del mondo e sui nostri atteggiamenti” (Guerra, 2018, p.47). Monica Guerra ci parla, quindi, di “esplorazione della propria identità e personalità”, di “socializzazione spontanea”, di “esercizio del rispetto e della cura”, di “collaborazione” e “risoluzione dei conflitti” (*Ibid.*). Stare in natura, inoltre, porta “all’osservazione e all’ascolto”, ad uno stato di “contemplazione” (*Ivi*, p.50), induce a rallentare, a vivere in modo presente il qui ed ora.

“Potendo vivere la natura i bambini si lasciano guidare dal ritmo delle stagioni scoprendo, mutazione dopo mutazione, le meraviglie delle

metamorfosi” (Casertano, 2016, p.123). La natura porta a vivere in un tempo lento che contempla gli spazi vuoti. In opposizione allo spazio vuoto artificiale, che va riempito, “il vuoto in natura è invece rappresentato da uno spazio aperto e libero, perché disposto in modo da consentire attraversamenti personali, naturalmente ricco di possibilità sebbene non sia strutturato” (Guerra, 2018, pp.50-51). Questa è un’esperienza che deve essere concessa al bambino, perché il perdersi, il non sapere cosa fare, conduce poi a ritrovarsi (Ivi, 2018).

Numerose evidenze scientifiche hanno dimostrato come l’interazione con l’ambiente naturale influenzi la salute sia fisica che psichica. Francesca Agostini (2022), nel suo contributo *Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor*, riporta e commenta le teorie scientifiche a favore dell’influenza positiva degli interventi *nature-based intervention* (NBI). Per NBI si intendono attività e processi che hanno lo scopo di favorire il benessere psico-fisico attraverso l’aumento del contatto con la natura. Dal punto di vista fisico stare in natura, oltre ad apportare un incremento dell’attività fisica, riduce la pressione arteriosa, la frequenza cardiaca e riduce significativamente i livelli di cortisolo. Per quanto riguarda la salute psicologica, gli effetti evidenti riguardano la riduzione del senso di fatica, del livello di stress percepito, il miglioramento del tono dell’umore, l’incremento degli stati emotivi positivi e la diminuzione di quelli negativi.

“I benefici psicologici sono spiegati alla luce di diversi contributi della psicologia ambientale, fra cui spicca sicuramente l’Attention Restoration Theory (ART) di Kaplan e Kaplan (1989; Kaplan, 1995); secondo gli autori, la natura contribuisce al benessere (restoration) poiché le caratteristiche dell’ambiente naturale (quali fascination, being away, extent e compatibility) spontaneamente riducono la stanchezza mentale e favoriscono il recupero di uno stato di calma e rilassamento.” (Agostini, 2022, P.79)

L’autrice, inoltre, riporta che in 35 studi fatti sugli interventi NBI sono stati riscontrati gli effetti benefici di questi, per bambini e adolescenti, in termini di diminuzione dei sintomi di ADD/ADHD.

“A partire da queste evidenze, le attività che implicano contatto, esposizione e interazione con la natura si rivelano un elemento centrale su cui investire per la promozione della salute a più livelli e la prevenzione di disturbi di diversa natura” (ibid.)

Per educare all'aperto non è necessario disporre di spazi particolari, piuttosto è una questione di atteggiamento e di postura dell'educatore, che affianca e alterna alle normali attività in sezione momenti in giardino, di esplorazione degli ambienti strutturati (quartiere di residenza, fattoria didattica, parco pubblico) e non strutturati (parchi naturali, boschi, ambienti acquatici) attraverso uscite programmate.

3.4 Il gioco all'aperto e il brivido del rischio

Il bambino, nel suo essere “selvatico”, ha l'istinto innato di esplorare gli ambienti esterni, è pieno di curiosità e di desiderio di conoscere (Bussolati, Tasini, 2018, p.67). Il genitore, quando è proteso verso la volontà di concedere ai propri piccoli di fare esperienze nel mondo, d'altra parte, ha l'innato istinto di protezione. È ben radicata nella nostra cultura l'idea che ci siano ambienti adatti ai bambini, morbidi, lisci e privi di spigoli (Ivi, 2018). Smosso dall'amore verso il proprio figlio, nel desiderio di tenerlo vicino e preservarlo dai pericoli, il genitore eccede nell'iper-protezione, tenendolo così agli “arresti domiciliari” o “scolastici”, sempre e solo “sotto tutela”. (Farné, Agostini, 2014, p.10). Nel nostro voler tutelare l'infanzia, sia dal punto di vista normativo che con le azioni quotidiane, si è arrivati “al paradosso in virtù del quale per dare maggiori possibilità di crescita ai bambini se ne limitano contestualmente le loro sfere di azione, tracciando attorno ad essi confini sempre più ristretti” (Satta, 2010, p.204).

Oggi stiamo sempre più snaturando la nostra funzione di adulti che devono essere mediatori nei confronti del resto del mondo: stiamo rischiando di perdere la capacità di essere disponibili alle “fughe” e di confondere l'affetto amorevole con l'ossessiva vicinanza fisica. Per questo è prezioso recuperare la consapevolezza che la sensazione di sicurezza, che porta l'uomo a diventare più intrepido, è eredità della prima infanzia e di quel legame speciale con la madre o l'adulto di

riferimento: i bambini sono pronti ad affrontare situazioni nuove o rischiose quando sono incoraggiati dallo sguardo e dall'amore di chi si occupa di loro, ed è quindi proprio un sano attaccamento ad una figura di riferimento a far scattare nell'uomo adulto la sensazione di sicurezza" (Ottella, 2018, p.85)

La pedagogia orientata all'OE si pone come possibile risposta a questo diffuso "disagio dell'educazione" (Farné, 2014, p. 12). Le teorie e le pratiche si intrecciano, le conoscenze derivano dalle esperienze e all'educatore è richiesta, oltre ad una solida preparazione e professionalità, la capacità di assumersi la responsabilità di un'educazione aperta al "possibile" che contempli il "rischio come dimensione positiva dell'educazione" (Ivi, p.11). Una precisazione sulla differenza tra rischio e pericolo è doverosa, vista la centralità che questi termini ricoprono nell'argomento. I due termini, infatti, possono confondersi ma non sono sinonimi: "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" (Ivi, p.19). "Farsi veramente male o perdersi sono possibilità che dipendono più dalla mancanza di attenzione che dagli strumenti di controllo" (Casertano, 2016, p.51). Chi lavora in campo educativo, quindi, non solo deve essere in grado di gestire il rischio, tramite azioni di prevenzione e intervento quando necessario ma deve, soprattutto, "predisporre intenzionalmente campi d'esperienza in cui i bambini in attività libere o guidate imparano a correre qualche rischio" (Farné, 2014, p.23). Roberto Farné, nel capitolo *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, commenta un articolo di J.S.Russel (2007), in cui quest'ultimo analizza il tema del rischio nell'ambito delle attività sportive: emerge che, negli ultimi trent'anni, l'attenzione alla sicurezza ha portato a pensare che gli ambienti ludico-sportivi dei bambini debbano essere privi di rischi. Nel suo articolo, Russel parte da due assunti di base che chiama *the common sense view* e *the uncommon sense view*. Nel primo caso egli tratta il rischio come parte integrante della vita ed è importante che l'educazione, fin dall'infanzia, permetta di imparare a riconoscere e valutare rischi e pericoli, affinché il bambino, una volta cresciuto, sia capace di riconoscerli e affrontarli. Il

secondo assunto tratta le esperienze in cui volontariamente si ricerca il rischio, per autoaffermarsi, misurarsi e superare i propri limiti. “Ma è l’infanzia (e poi adolescenza) l’età per eccellenza dell’autoaffermazione, “dell’andare oltre” che presuppone la tensione a voler crescere, a vedersi più grandi di quello che si è” (*Ivi*, p.22).

L’OE dovrebbe, quindi, restituire all’infanzia i campi d’esperienza (MIUR, 2012) che le sono stati sottratti in nome della sicurezza, offrendo opportunità educative che consentano l’esplorazione, conoscenza e scoperta (*Ivi*, 2014). Il campo d’esperienza delle *indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, il “corpo e movimento”, è quello che negli ultimi anni ha subito una forte limitazione. Il gioco motorio in ambiente naturale è in drastico calo, “tanto da dover ricorrere alla fattoria didattica per poter vedere due polli, quattro papere e qualche coniglietto o poter giocare, correndo, cadendo, arrampicandosi” (Cecilian, 2014, p.38). Il gioco di movimento all’aperto, oltre a stimolare la fantasia e la creatività, esercitato negli spazi liberi, da soli o con gli altri, è quell’esercizio che viene chiamato da Farné “psicomotricità naturale” (Farné, 2014, p.18). Il gioco in natura, nella sua complessità e nelle sue forme libere ed espressive, fa emergere “L’anima del gioco”, quello che i bambini fanno “non appena gli adulti smettono di guardarli e sospendono le attività per educarli”, (Antonacci, 2018, p. 62).

Un primo aspetto di questa dimensione ambivalente del gioco è la sua forma competitiva, bellica: il gioco della lotta. Gioco è gara, è scontro contro sé stessi, gli altri, la natura, contro ogni forma di limitazione. Sono gioco le guerre dei bambini, dei cuccioli di animali, lotte che sono sempre esistite nel gioco e che sono scomparse dal gioco infantile da qualche manciata di anni, dopo aver abitato il mondo sin dalla sua fondazione (*Ibid*).

I cuccioli mammiferi di ogni specie cercano, giocando, situazioni strane, moderatamente pericolose e spaventose. Nei giochi in cui si rincorrono o fanno la lotta, il ruolo preferito dai giocatori è quello di maggiore vulnerabilità: essere colui che viene inseguito e poi catturato, o darsi spontaneamente un svantaggio durante la lotta per poter poi rovesciare la

propria situazione e liberarsi dopo essere stato immobilizzato. Entrare ed uscire da questi ruoli, a turno, permette di sperimentare il fremito di essere vulnerabili e poi di non esserlo più. Anche quando i bambini si arrampicano in cima ad un albero, saltano da una certa altezza, si lanciano con i pattini lungo discese ripide, ossia fanno giochi “pericolosi”, si mettono nella condizione di provare paura. E mentre verificano il proprio livello di paura misurano la propria prestanza fisica. “La combinazione di timore e gioia dà quella sensazione che chiamiamo brivido, eccitazione (...) un bambino deve assumersi la responsabilità delle proprie azioni, perché è l’unico a sapere quale sia la dose di paura più giusta per lui” (Gray, 2015, p.192).

Il secondo aspetto della condizione ambivalente del gioco riguarda il contatto, senza compromessi, tra bambini ed elementi della natura:

con una natura *elementale*. I bambini giocano nella terra, si sporcano nel fango e si impiasticciano. Fanno volare, soffiando, la terra seccata, schizzano la sabbia e vi si sotterrano. I bambini sono creature acquatiche, guizzano come pesci, si tuffano, bevono, sputano. L’acqua è connettore, giocattolo, ambiente, linguaggio espressivo. Amano essere trasportati dal vento, anche se è foriero di polvere, microbi e batteri e amano veder volare le cose, che siano aquiloni, pezzi di carta, palloni, sacchetti abbandonati. Giocano e sognano con le nuvole, attrattori cosmici della *sognanza*. E ancora amano giocare col fuoco, lo venerano e lo temono al tempo stesso, ne sono incantati per il suo potere di trasportare e di lasciar correre l’immaginazione, come è testimoniato dallo stato di *sognanza* attiva che nasce spontaneamente davanti a ogni focolare. L’accensione e la combustione sono tra i giochi più desiderati e praticati di nascosto (anche perché tra i più proibiti) (Antonacci, 2018, p.65).

I genitori e gli adulti, con i loro atteggiamenti iperprotettivi, sottovalutano la capacità dei bambini “di badare a sé stessi e di avere (buon) giudizio”, privandoli della libertà di sperimentarsi e di mettersi alla prova, e viene tolta a loro l’opportunità indispensabile di imparare a controllare il proprio comportamento e le proprie emozioni (Gray, 2015, p. 193).

3.5 Giocare con niente

Nel capitolo due sono state riportate le indagini sul gioco di molti studiosi. Anche se i focus di indagine possono essere differenti, tutte le teorie concordano sull'importanza del gioco "nella comprensione di se stessi, degli altri e del mondo" (Schenetti, Li Pera, 2021, p.123). Peter Gray considera il gioco libero come un metodo d'apprendimento, spiegando che i bambini si educano da sé, praticandolo: imparano a prendere decisioni, a rispettare le regole, a negoziare e convivere con l'altro, in sintesi, "acquisiscono le abilità e la sicurezza necessarie ad affrontare le sfide della vita" (Gray, 2015, p.15). I bambini, quindi, non si formano solo in situazioni strutturate e condotte dagli adulti. Educatori ed insegnanti devono essere disponibili a mettere in discussione i cliché dell'educare e dell'insegnare, e a far propria la consapevolezza che "il gioco spontaneo è un bisogno, non è un bene accessorio" (Di Pietro, 2020, p.17).

Ciò che caratterizza il gioco è il "divertimento", è questo principio di piacere che porta i bambini a ricercarlo in ogni occasione ludica (Ivi, 2020, p.19)

La nostra evoluzione ha ritenuto vincente che le reazioni prodotte sul nostro organismo dalle emozioni positive fossero intense, per indurci a continuare a ricercare le cose che ci hanno fatto sentire bene. È in questo modo che s'innescia il *meccanismo di ricerca*: provo una soddisfazione intesa, quindi ne cerco ancora (Lucangeli, 2019, p.16).



Figura 7 Gioco autonomo con materiali naturali. Foto scattata da me durante il progetto Outdoor presso l'associazione La Magoga

Antonio Di Pietro, in *Giocare con niente*, offre spunti pratici e riflessioni per valorizzare il gioco autonomo dei bambini, offrendo loro materiali non strutturati, frutto di un'accurata ricerca e selezione. "Giocare con niente" offre ai bambini una continua "ricerca ludica" (Di Pietro, 2020, p.20) e richiede all'educatore di assumere un atteggiamento ludico, un fare seriamente divertito. Non è necessario incalzare i bambini ad esplorare e a giocare, ciò è innato in loro. Nelle esplorazioni di un nuovo posto bisogna dare ai bambini il tempo di ambientarsi, "dare a loro il tempo di annoiarsi (...) se si riesce a pazientare un po', i bambini trovano possibilità che non avremmo mai immaginato" (Bello, 2016, pp.68-69). Ciò che può fare l'adulto è "restare in attesa con un atteggiamento ludico" (Di Pietro, 2020, p.22), mettere da parte la voglia di "far fare" per sentirsi "utili" e "liberare il tempo, per liberare il gioco" (Ivi, p.23).

"Giocando, il bambino impara e cresce in allegria e con piacevolezza, ed è per questo che all'Asilo del Bosco è considerato uno strumento

didattico privilegiato e non un premio da dare ai bambini se si comportano bene”(Mai, 2016, p.30)

3.6 Il giardino come laboratorio a cielo aperto

Le riflessioni finora riportate sull'educazione all'aperto possono condurci a due tipi di esperienze differenti: la prima è quella vissuta in un ambiente naturale incontaminato, che offre un incontro con la natura integra e conforme al variare delle stagioni e con piccoli animali che la abitano; la seconda opportunità è quella dei "laboratori all'aperto". In questa seconda ipotesi bisogna riportare i pedagogisti e gli educatori di un servizio nel ruolo di decisori sull'organizzazione degli spazi esterni, competenti nel predisporre gli spazi e decidere gli strumenti al servizio degli obiettivi educativi. Gli strumenti devono essere "discreti" (Guerra, 2014, p.78), non devono inserirsi negli spazi in modo dominante come le strutture che attualmente si collocano nei giardini d'infanzia. Seguendo un criterio cromatico dei colori della natura, promuovendo il criterio della sostenibilità del materiale utilizzato (legno di provenienza da foreste certificate e plastica riciclata), scegliere gli elementi complementari per offrire diverse esperienze outdoor, dalla stimolazione motoria alla sensorialità. Alcuni esempi di attrezzature attualmente disponibili per i laboratori outdoor, progettati dalle Università tedesche e olandesi, sono: *Il labirinto a pareti mobili, il bilico strategico, le assi di equilibrio con variazione del percorso di pedalata, il percorso sui trampoli*. Questi strumenti promuovono l'idea di motricità "consapevole" (Ivi, p.80). Strumenti invece che stimolano la percezione tattile e mettono a confronto l'erba e la stoffa, il cemento e la terra secca sono: *i funghi sensoriali, i pannelli dei materiali tattili e il maxi tavoliere*. Altre strutture possibili sono *La condotta dell'acqua* per la sperimentazione di causa/effetto, salita/discesa e i *Pannelli musicali e del suono* per fare esperienze musicali all'aperto (Ivi, 2014).

La ricchezza delle esperienze sensoriali è alla base dei programmi outdoor: con un po' di creatività e di allenamento possiamo credere che sia

possibile offrire ai bambini e alle loro famiglie nuove possibilità, anche in un ambiente urbano.

3.7 Il manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe

Il manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe di Gianfranco Zavalloni (2008) è un decalogo ancora attualissimo che solleva le questioni riguardanti all'educare e risponde ai nuovi bisogni dell'infanzia, tematiche che sono state affrontate in questo elaborato, racchiudendo in soli dieci punti i diritti che oggi, soprattutto nella nostra società occidentale, vengono trascurati, negati, violati.

1. IL DIRITTO ALL'OZIO
a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti
2. IL DIRITTO A SPORCARSI
a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti
3. IL DIRITTO AGLI ODORI
a percepire gli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura
4. IL DIRITTO AL DIALOGO
ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare
5. IL DIRITTO ALL'USO DELLE MANI
a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco
6. IL DIRITTO AD UN BUON INIZIO
a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura

7. IL DIRITTO ALLA STRADA

a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade

8. IL DIRITTO AL SELVAGGIO

a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi

9. IL DIRITTO AL SILENZIO

ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua

10. IL DIRITTO ALLE SFUMATURE

a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle



Figura 8 Diritto a sporcarsi: a giocare con il fango e le pozzanghere. Foto scattata da me durante il progetto Outdoor presso l'associazione La Magoga

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di tesi ha avuto l'obiettivo di approfondire le tematiche legate ai moderni disagi dell'infanzia, focalizzandosi in particolare sul "deficit da natura" (Louv, 2006) e la limitazione del tempo concesso al gioco libero. Attraverso l'analisi della letteratura, della storia e della metodologia dell'Outdoor Education è possibile dedurre che l'educazione all'aperto ha effetti positivi sulla salute e sul benessere dei bambini. È una risposta alle condizioni di vita dell'infanzia di oggi, che vive prevalentemente una vita digitale, in spazi chiusi, che pratica attività sedentarie e dove si vive un tempo compresso, veloce e carico di attività organizzate dagli adulti in spazi pensati appositamente da questi. In contrapposizione a questo diffuso e preoccupante atteggiamento nei confronti dell'educazione, la metodologia Outdoor porta fuori il bambino dagli spazi chiusi e asfissianti, permette di cambiare aria, e mette il bambino nella condizione di poter sperimentare, di conoscere e di apprendere attraverso l'esperienza diretta, di esprimere la propria curiosità e di investigare partendo dai propri interessi, di mettersi alla prova e di sviluppare la consapevolezza del proprio corpo e della propria forza, di correre dei rischi e di imparare a gestirli. Permette all'infanzia di uscire dalla condizione di iperprotezione in cui è stata relegata (Farné, 2014). È un metodo che fonda le sue radici nel *Learn By Doing*, elaborato da Dewey, per dare vita ad un fare puramente esperienziale che facilita un apprendimento più profondo e significativo. Ma *Outdoor* non vuol dire solo stare in natura, bensì racchiude in sé anche esplorazioni di carattere culturale, dove i luoghi da scoprire si ritrovano anche in un contesto urbano: musei, il panificio, il parco della città, la biblioteca comunale, e così via. Per andare oltre, uscire fuori, è fondamentale la postura e l'atteggiamento dell'educatore, capace di accompagnare il bambino nel mondo reale, nel rispetto dei suoi tempi e interessi, partendo dall'ascolto e osservazione dei suoi bisogni (Bortolotti, 2019).

Attraverso l'analisi dell'impostazione del metodo OE si è inoltre illustrato quanto questo metodo possa apportare benefici sul piano psicomotorio, fornendo molteplici occasioni di movimento naturale dove il

bambino è messo nella condizione di impegnare il proprio corpo, per riattivarlo vista l'enorme quantità di tempo che, oggi giorno, trascorre in attività sedentarie, e il "movimento è una caratteristica insita nella specie umana ed è funzione al suo sviluppo" (Pento, Sichi, 2021).

La bibliografia dedicata alle teorie sul gioco ha messo in luce le funzioni e la serietà alla base delle attività ludiche autonome dei bambini, tutt'altro che momenti banali da considerarsi meno importanti delle attività condotte dagli adulti. Emerge soprattutto che, attraverso il gioco libero, i bambini possono imparare molte più cose di quante se ne credano e che gli apprendimenti acquisiti durante il gioco non possono essere insegnati dall'adulto (Gray, 2015). Il gioco è un atto connaturato all'agire umano e si configura come cultura stessa (Huzinga, 1964). Oggi si assiste alla perdita di autonomia dell'infanzia e l'impossibilità che essa ha di organizzare il proprio tempo, controllato e pianificato dagli adulti, con la conseguenza che i bambini non hanno più opportunità di giocare liberamente (Bertolino, 2022). L'*Outdoor Education* mette al centro della sua riflessione il concetto di tempo, evidenziando l'urgenza di restituirne all'infanzia. La bibliografia analizzata, oltre ad apportare un contributo teorico, offre a chi legge dei veri e propri strumenti per rallentare e riappropriarsi di questo tempo "non uguale per tutti" ma "buono per ciascuno", calibrato dall'educatore che sa ascoltare chi ha di fronte (Pento, Sichi, 2021).

BIBLIOGRAFIA

Agostini, F. (2022). *Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura*. In Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., (a cura di) *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, Milano, Franco Angeli, Open access.

Antonacci, F. (2018). Gioco (pp.59-66). In Guerra M., (a cura di) *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano, Franco Angeli.

Baumgartner, E. (2023). *Il gioco dei bambini*. Roma, Carocci Editore.

Bello, S. (2016), *Il profumo di pioggia* (pp.57-70). In Manses E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Roma, Edizioni Tlon.

Bertolino, F. (2022). *Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e segnali di cambiamento*. In Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., (a cura di) *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano, Franco Angeli, Open access.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati srl.

Bussolati, E., Tasini P. (2018). *Selvatichezza* (pp. 67-72). In Guerra M., (a cura di) *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano, Franco Angeli.

Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani

Casertano, D. (2016). *L'ambiente che educa* (pp. 49-55). In Manses E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Roma, Edizioni Tlon.

Casertano, D. (2016). *Il ritmo* (pp.121-128). In Manses E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Roma, Edizioni Tlon.

Ceciliani, A. (2014). *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto* (pp.37-42). In Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L'educazione sicura all'aperto* Parma, Edizioni Junior.

Chateau, J. (1961). *Il fanciullo in gioco*. La Nuova Italia

D'Ascenzo, M. (2014). *Quando l'outdoor education non si chiamava così* (pp.45-49). In Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto* Parma, Edizioni Junior.

D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, Edizioni ETS.

D'Ascenzo, M. (2022). *La dimensione storica delle scuole all'aperto, tra classici e nuove pratiche didattiche* (pp. 105-114). In Antonietti M., Bertolino.

F., Guerra M., Schenetti M., (a cura di) *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, Milano, Franco Angeli, Open access.

Di Pietro, A. (2020). *Giocare con niente. Esperienza autonome con oggetti e cose "impertinenti"*. Edizioni Junior.

Farné, R., Agostini, F. (a cura di), (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma, Edizioni Junior.

Farné, R. (2014). *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione* (pp.17-23). In Farné R., Agostini F., (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma, Edizioni Junior.

Farné, R., Agostini F. (2014). *Necessità e scientificità dell'Outdoor education* (pp. 9-12). In Farné R., Agostini F., (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma, Edizioni Junior.

Farné, R., (2022). *Educare, rischiare, disobbedire forse* (pp.115-126). In Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., (a cura di) *Educazione e*

natura. Fondamenti, prospettive, possibilità, Milano, Franco Angeli, Open access.

Fröbel, F. (1826), *L'educazione dell'uomo* (p.4). tr. It., La Nuova Italia, Firenze 1993.

Guerra, M. (2018). *Ricerche* (pp.39-58). In Guerra, M. (a cura di) *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano, Franco Angeli.

Guerra, M. (2018), (a cura di). *Fuori, suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano, Franco Angeli.

Guerra, Marco (2014). *Il giardino di Agata* (pp.77-87). In Farné R., Agostini F., (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma, Edizioni Junior.

Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino, Einaudi

Huzinga, J. (1964). *Homo ludens*, Giulio Einaudi Editore.

Groos, K. (2018). *The play of animals*. Sagwan Press

Kaplan S., Kaplan R. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. New York, Cambridge University Press.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Milano, Rizzoli.

Lucangeli, D., appunti del corso di Psicologia dello sviluppo, anno accademico 2021-2022.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Gardolo, Erickson.

Malavasi, L. (2018). *Fuori mi annoio*, Bergamo, Zeroseiup.

Mai, P. (2016) *I principi base del nostro progetto educativo* (pp.23-31). In Manses E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Roma, Edizioni Tlon.

Manes, E. (2016). *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Roma, Edizioni Tlon.

Merlo, G. (2018). *La prima Infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*. Milano, Franco Angeli.

Montessori, M. (2023; ed. or. 1950) E. Valsecchi (a cura di). *La scoperta del bambino*, Varese, Libreria Editrice.

Ottella, C. (2014). *Distanze* (pp.82-86). In Farné R., Agostini F., (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma, Edizioni Junior.

Pento G., Sichi R. (2021). *Al nido con il corpo, Al nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Rimini, Fulmino Edizioni.

Satta, C. (2010). *Qui dentro non è come la fuori. Surrogati di domesticità in uno spazio gioco per l'infanzia*. In Belotti V., La Mendola, S. (a cura di). *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Schenetti, M., Li Pera, C. (2021). "Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti". IUL Research, Open Journal of IUL University; Vol. 2 num. 4.

Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci editore S.p.A.

Sichi, R. (2021). *Progettare “Un nido nel bosco”. Il nido d’infanzia di San Rossore, Pisa* (pp.105-156). In Pento G., Sichi R., *Al nido con il corpo, Al nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*, Rimini, Fulmino Edizioni.

Tore, R. (2021). *Gioco e infanzia: storia, teorie e apprendimento*. Lecce, Pensa MultiMedia.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca, per una scuola lenta e non violenta*. Verona, Emi.

Benetton, M. (2020). “Il giardino nell’*Outdoor Education*: un’opportunità per la crescita umana”. Pensa Multimedia Editore srl, anno XXI, n.1- febbraio

Louv, R. (2007). “Leave no child inside”, Orion Magazine, 8/12/13, Marzo/aprile.

SITOGRAFIA

Fondazione Villa Ghigi, <https://www.fondazionevillaghigi.it>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (2012).

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

<https://www.istat.it/it/files//2011/11/report-infanzia-2011.pdf>

VIDEOGRAFIA

Jean Itard, il ragazzo selvaggio

Intervista a Christian Mancini: la nuova scuola:

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