



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISSPA**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE**

Tesi di Laurea Magistrale

A SCUOLA DI MERAVIGLIA.

**UN'ESPERIENZA DI EDUCAZIONE E FILOSOFIA
ALL'ARIA APERTA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA.**

RELATRICE

Prof.ssa Alessandra Cavallo

LAUREANDA: Giorgia Di Rosa

Matricola: 1211156

Anno Accademico 2022/2023

Indice

Introduzione	3
Essere natura	
Capitolo I	7
Educazione all'aria aperta	
1.1. Definizione di Outdoor Education	7
1.2. I diritti naturali dei bambini e delle bambine	9
1.3. Apprendere in natura alla Scuola dell'Infanzia	13
1.3.1. L'immersione nel selvatico	16
1.3.2. Il gioco spontaneo	18
1.3.3. L'esplorazione e la scoperta	22
1.3.4. L'esperienza	24
1.3.5. Il tempo "lento lento"	25
1.4. I benefici dell'Outdoor Education	27
1.5. Rischi e pericoli nell'educazione all'aria aperta	31
1.6. L'educatore nell'ambiente naturale	35
1.7. Educare ed educarsi al rispetto, alla gentilezza e alla cura	40
Capitolo II	43
Filosofare in natura	
2.1. Bambine e bambini filosofi "in erba"	46
2.2. Il ruolo dell'adulto: semplificatore o complicatore?	50
2.3. Meraviglia: motore del pensiero	54

2.3.1. Che cos'è la meraviglia?	54
2.3.2. La meraviglia nei bambini e nelle bambine	56
2.3.3. Adulto e bambino esploratori di meraviglia	57
2.3.4. La “scuola delle meraviglie”	58
2.4. Il dialogo filosofico spontaneo nel verde	61
2.5. Philosophy for Children “a cielo aperto” per imparare ad interrogarsi e a pensare insieme in natura	67
Capitolo III	69
La mia esperienza alla Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata di Solagna (VI)	
3.1. La Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata	69
3.2. Il nostro “fuori”	72
3.2.1. Il giardino “verde”	75
3.2.2. Il giardino “di sassi”	85
3.3. Il nostro progetto annuale 2022/ 2023 - “Il bosco... che scoperta”	88
3.4. Il nostro progetto annuale 2023/ 2024 - “Avrò cura di...”	93
3.5. Il ruolo dei genitori	94
3.6. L'importanza della documentazione	95
Conclusione	97
Bibliografia e sitografia	99

Introduzione

Essere natura

Io sono come un albero
Sto con i piedi per terra
Cerco la luce del sole
E così cresco di più
Giorgio Minardi

Gli studiosi internazionali Parmis Aslanimehr, Eva Marsal, Barbara Weber e Fabian Knapp (2018), nell'articolo *Nature gives and nature takes: a qualitative comparison between canadian and german children about their concepts of 'nature'*, spiegano che “nel corso della storia la natura è stata percepita come generatrice di vita (ad esempio nel concetto di “madre terra”); come minaccia o forza distruttiva (ad esempio le catastrofi naturali o la “foresta nera” ritenute pericolose); come disincantata e controllabile dalle scienze naturali e dalla tecnologia (ad esempio l'industrializzazione); e come ecosistema estremamente vulnerabile danneggiato dagli esseri umani (ad esempio la scoperta del buco dell'ozono e le sue conseguenze)” [Throughout history nature has been perceived to be a provider of life (e.g. in the notion of ‘mother earth’); as a threat or destructive force (e.g. natural catastrophes or the ‘dark forest’ deemed to be dangerous); as disenchanted and controllable by natural sciences and technology (e.g. industrialization); and as an extremely vulnerable ecosystem damaged by humans (e.g. the discovery of the ozone hole and its consequences)] (p. 487).

Oggi risulta chiaro che uomo e natura non sono separati. “Noi siamo natura”, riprendendo il titolo del testo di Gianfranco Bologna (2023). Il naturalista e ambientalista afferma che “il mondo non morirà per la mancanza di meraviglie, ma per la mancanza di meraviglia” (p.17), citazione riconducibile allo scrittore Gilbert Keith Chesterton. Siamo intimamente legati al cosmo. Prenderci cura dell'ambiente significa prenderci cura di noi e del nostro benessere. La vita odierna frenetica e stressante ci ha allontanati dai ritmi e dalla bellezza della natura. Abbiamo bisogno di ritrovare la nostra connessione con il Pianeta.

Questo elaborato vuole essere una riflessione sull'Outdoor Education alla Scuola dell'Infanzia. Tratterò, quindi, dell'OE in generale, soffermandomi poi sulla filosofia in natura e sulla mia esperienza in una Scuola dell'Infanzia immersa nel verde.

Le motivazioni che mi hanno spinto ad indagare questo tema si possono rintracciare nella mia infanzia in natura e nella mia professione alla Scuola dell'Infanzia.

Dal momento che ho avuto la fortuna di trascorrere gran parte della mia infanzia all'aria aperta, i miei ricordi più cari sono sporchi di terra e di erba. Da piccola ero solita scavare nell'orto, arrampicarmi sugli alberi in giardino, nuotare nei fiumi Piave e Brenta, passeggiare nei boschi vicino a casa, correre nell'erba alta, giocare con il fango, saltare nelle pozzanghere, fare lunghi giri in bicicletta... ho vissuto esperienze uniche e straordinarie, che conservo ancora oggi nel cuore. I miei genitori mi hanno regalato l'opportunità di sporcarmi, sbagliare, cadere e meravigliarmi della bellezza della natura. Stare all'aria aperta ha stimolato la mia curiosità e la mia fantasia. Ancora oggi la natura rappresenta il mio rifugio creativo, rigenerativo e calmante. Quando sono approdata alla Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata di Solagna (VI), sono rimasta immediatamente stregata dal fascino dei suoi giardini, in particolare dal grande prato verde in discesa dove regna incontrastata un'immensa magnolia. Un giardino verde "per pensare", per contemplare, per correre, per annoiarsi... che meraviglia! Mi sento fortunata ad avere ogni giorno l'opportunità di imparare qualcosa di me e del mondo che mi circonda insieme ai bambini e alle bambine; di dialogare con la natura e con i piccoli filosofi; di godere delle sfumature, dei suoni e dei profumi del selvatico; di ritornare bambina o "non crescere mai".

La tesi è articolata in tre capitoli: nel primo vengono presentati l'educazione all'aria aperta (Outdoor Education) alla Scuola dell'Infanzia e i suoi elementi chiave: l'immersione nel verde; il gioco spontaneo; l'esplorazione e la scoperta; l'esperienza e il tempo lento lento. I bambini e le bambine, fin dalla più tenera età, hanno bisogno di giocare e "imparare facendo" con i sensi nel verde, a tal proposito viene fatto riferimento a "Il Manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe" (pp. 175-176) di Gianfranco Zavalloni. Luigina Mortari (2022), in *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, ricorda che

Mettere al centro il corpo e con esso la vita sensoriale è l'imperativo primo di una filosofia ecologica dell'educazione. Dal momento che noi siamo esseri incarnati e che il nostro abitare il mondo è innanzitutto un abitare con il corpo, è fondamentale reimparare a esserci con il corpo. Attraverso l'attività sensoriale che lo tiene intimamente intrecciato con il mondo, il corpo vivente è fonte della forza vitale dalla quale la vita cognitiva trae il suo nutrimento. Quando la vita che fluisce attraverso il corpo sta in una relazione eco-sistemica equilibrata con l'ambiente circostante, si traduce in un arricchimento della vita della mente. È l'esperienza percettiva a farci scoprire gli elementi viventi nel tessuto della materia viva: le piante che crescono, l'acqua che scorre, la luce che disfa l'oscurità del tempo. E la percezione «non è in nessun altro luogo se non nel mio corpo come cosa del mondo» (Merleau- Ponty, 1999, p. 39). Tale è la centralità della vita percettiva che la possibilità di attingere alla conoscenza presuppone un'esperienza emozionale, carnale delle cose (pp. 10-11).

Sarà, poi, riservato ampio spazio anche alla figura dell'educatore nell'ambiente naturale: adulto presente e accogliente; curioso osservatore; ascoltatore meravigliato; conservatore di tesori (es.

pietre, bastoncini, castagne, foglie...); risolutore di conflitti, base sicura. Michela Schenetti (2022) ricorda che

all'adulto che opera all'esterno si chiede di considerare i contesti all'aperto come privilegiati per proporre una "didattica in situazione" (Iori, 1994). Questo comporta la necessità di stare nel "qui ed ora educativo" pur disponendo di un apparato di conoscenze, tecniche, e metodologie pluridisciplinari e contestualizzate. Chi intende attraversare contesti esterni, concreti, naturali e ricchi è fondamentale che si ponga come un ricercatore attento pronto a cogliere la mutabilità dei fenomeni e delle relazioni, individuando in essi questioni interessanti per lo sviluppo della propria azione educativa e didattica. Si tratta di un apprendimento di terzo livello come lo definirebbe Dewey (1961, p. III), rappresentato dallo sviluppo dell'abito mentale del "pensiero riflessivo" che induce a riflettere sulla propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi.

Nel secondo capitolo viene analizzata la figura del bambino-filosofo "naturale". Affronterò la naturale inclinazione filosofica dei bambini e delle bambine, che si accende con maggiore intensità nel selvatico. Irene Salvaterra e Michela Schenetti (2017), in *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, sostengono che "in natura ci sono cose piccole e fragili che ci fanno sentire forti, altre grandi e maestose che ci fanno apparire impotenti. Cose vive, cose morte e cose che non si toccano: come il vento, le nuvole, il canto degli uccelli che riempie l'aria" (p. 215). Il verde è lo spazio delle domande di senso, degli interrogativi spiazzanti e delle questioni "impertinenti". La Philosophy for Children è un movimento educativo che trasforma la classe in una tetracomunità (comunità di discorso, comunità di pratica, comunità di apprendimento, comunità di ricerca), permette di far emergere i punti di vista, le sensazioni e gli interrogativi dei piccoli sia dentro, che fuori da scuola. Riku Valitalo (2017) chiarisce, infatti, che la "Philosophy for Children (PFC) promuove una pedagogia che si basa su un processo collettivo di ricerca della verità e di creazione di significato. Contrariamente a vedere gli insegnanti come fonti di conoscenza, loro sono spesso descritti come facilitatori in questo processo comunitario. PFC fa parte di un più ampio movimento in educazione che mira a mettere il bambino al centro del processo di insegnamento e apprendimento" [Philosophy for Children (PFC) promotes a pedagogy that builds on a collective process of truth-seeking and meaning-making. In contrast to seeing teachers as sources of knowledge, they are often described as facilitators in this communal process. PFC is part of the larger movement in education that has aimed to put the child at the center of the teaching and learning process] (p. 271).

Infine, nel terzo capitolo viene presentata la mia esperienza alla Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata di Solagna (VI), con particolare riferimento al progetto annuale "Il bosco... che scoperta!". Ogni giorno rimango incantata di fronte alle domande e alle riflessioni dei bambini

e delle bambine, che rivelano una profondità di sguardo, che troppo spesso non viene presa in considerazione dal mondo degli adulti, sempre distratti e “di corsa”.

Tutti i piccoli hanno storie da raccontare, interessi da esplorare, dubbi da esporre, paure da condividere, necessità da accogliere...

Dal loro desiderio di esplorare il mondo si rinnova giorno dopo giorno la mia voglia di conoscere, dubitare, riflettere, fermarmi e contemplare. I piccoli insegnano agli adulti ad andare oltre la superficie. Come già affermato, con loro ho riprovato e riprovo quotidianamente la gioia di stare in natura che provavo da bambina.

1. Educazione all'aria aperta

Le cose di ogni giorno raccontano segreti
a chi le sa guardare ed ascoltare.

Sergio Endrigo

1.1. Definizione di Outdoor Education

L'espressione Outdoor Education (OE) viene tradotta in italiano con "educazione all'aria aperta" o "pedagogia in natura". Non ne esiste una definizione univoca e definitiva, infatti l'OE comprende una grande famiglia di approcci, esperienze e riflessioni sul rapporto tra bambino e natura, ad esempio:

- Scoutismo: secondo l'Enciclopedia Treccani si tratta di un "movimento giovanile internazionale, apolitico e interconfessionale, a carattere extrascolastico o parascolastico [...] si propone di formare il carattere dei ragazzi [...] in vista della vita all'interno della comunità, ispirandosi a criteri quali la vita associata svolta a contatto con la natura e basata sull'autogoverno, il tutto retto da una legge morale condensata in dieci articoli" fondati sulla lealtà, il rispetto, la condivisione e la generosità.
- Pedagogia del bosco: si fa riferimento ad una tradizione pedagogica che nasce in Danimarca negli anni Cinquanta del secolo scorso e che si diffonde a partire dagli anni Novanta in tutto in mondo (Corea del Sud, Nuova Zelanda, Canada...). In Italia si inizia a parlare di "pedagogia del bosco" e "scuole/asili nel bosco" dal 2015 circa con la nascita dell'Asilo del Bosco di Ostia Antica. Selima Negro (2019), educatrice ambientale ed esperta di pedagogia del bosco, nel suo libro *Pedagogia del bosco. Educare nella natura bambini liberi e sani* elenca e spiega nel dettaglio le basi di questa pedagogia "verde": "immersione nel selvatico", "apprendimento come ricerca", "programma emergente", "comunità educante", "educazione al e con il rischio" e "vita al campo base" (pp. 29-30).
- Pedagogia dell'avventura: riguarda tutte quelle associazioni extrascolastiche che realizzano attività e laboratori di rafting, arrampicata, snorkelling... per bambini e ragazzi, facendo leva sulla loro curiosità e sul loro bisogno di mettersi alla prova attraverso esperienze stimolanti, rischiose e avventurose.
- Orti didattici e ortoterapia: quest'ultima viene definita dall'Enciclopedia Treccani "terapia basata sul piacere di dedicarsi alla coltivazione" di un orto, un giardino o di un terrazzo.
- Educazione ambientale e alla sostenibilità: il Ministero dell'Istruzione e del Merito sostiene che

La scuola è il luogo di elezione per attivare progetti educativi sull'ambiente, la sostenibilità, il patrimonio culturale, la cittadinanza globale. Il legame con il territorio, la ricchezza interculturale, il dialogo e l'osservazione quotidiani con i ragazzi, la dimensione interdisciplinare e la possibilità di costruire percorsi cognitivi mirati, sono aspetti determinanti: grazie ad essi la scuola diviene l'istituto che, prima di ogni altro, può sostenere – alla luce dell'Agenda 2030 - il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS/SDGs, Sustainable Development Goals). Si tratta di un percorso di esplorazione emotiva e culturale e di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere umano integrale, un percorso legato alla protezione dell'ambiente e alla cura della casa comune.

Tali esperienze possono essere suddivise nei seguenti ambiti formativi:

- Vita Outdoor: insieme d'informali esperienze all'aria aperta tipiche del tempo libero di tipo familiare e amicale, che dunque non fanno parte di specifici programmi d'OE;
- Outdoor Adventure Education: corrisponde all'offerta formative di associazioni del settore non-formale [...];
- Outdoor Learning: costituito da percorsi didattici all'aperto finalizzati allo svolgimento di programmi curricolari nel settore formale (Alessandro Bortolotti, 2019, p. 15).

Christian Mancini (2020), esperto di educazione all'aperto e fondatore di Nature Rock, afferma che “il grande contenitore in cui nasce l'Outdoor Education è l'apprendimento esperienziale” (p.22). In natura i bambini, guidati dai sensi e dalla meraviglia, sono autori delle proprie esperienze significative.

Fabiola Crudeli (2021) sottolinea che “l'Outdoor Education considera l'apprendimento come interfaccia tra esperienza e riflessione basate su esperienze concrete in situazioni reali, servendosi dello spazio ‘oltre l'aula’ come luogo di apprendimento, dando rilievo alla relazione tra esperienza sensoriale e apprendimento formale [...] il principio di fondo dell'OE è lo sviluppo di un apprendimento abbinato all'esperienza (learning by doing)” (p.7).

Secondo Simon Priest (1986) l'OE sarebbe dotato delle seguenti caratteristiche:

“(1) un metodo di apprendimento, è (2) esperienziale, (3) si svolge principalmente all'aria aperta, (4) richiede l'uso di tutti i sensi, (5) stimola l'interdisciplinarietà, (6) attiva relazioni con le persone e risorse naturali [(1) is a method for learning; (2) is experiential; (3) takes place primarily in the outdoors; (4) requires use of all senses and domains; (5) is based upon interdisciplinary curriculum matter; (6) is a matter of relationships involving people and natural resources]”.

L'OE rappresenta un approccio educativo classico nei Paesi del Nord Europa, come Svezia, Norvegia, Finlandia, Danimarca... basti pensare al concetto scandinavo, ormai conosciuto in tutto il mondo, “Friluftsliv”.

Hans Gelter (1999), nell'articolo *Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life*, scrive che “la parola traduce ‘vita all'aria aperta’ che significa uno stile di vita filosofico basato su esperienze di libertà nella natura e connessione spirituale con il paesaggio. La ricompensa di questa connessione con il paesaggio è questa forte sensazione di un nuovo livello di coscienza e di integrità spirituale [the word translates to “free air life” meaning a philosophical lifestyle based on experiences of the freedom in nature and the spiritual connectedness with the landscape. The reward of this connectedness with landscape is this strong sensation of a new level of consciousness and a spiritual wholeness]” (p.78).

Nel corso della storia numerosi pedagogisti hanno sostenuto la necessità di apprendere in natura. Si ricordino Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, le sorelle Agazzi... Il teorico dell'OE moderna è il pedagogista tedesco Kurt Martin Hahn, fondatore di numerosi istituti in Germania, in Gran Bretagna e negli Stati Uniti.

*Nell'attuale momento storico, il sistema scolastico è strutturato in modo tale da disincentivare il movimento dei bambini: le lezioni frontali in aula rappresentano ormai la prassi [...] Attualmente, gli ambienti scolastici sono spesso sprovvisti d'idonee aree verdi per il gioco e l'apprendimento. Il sistema scolastico italiano non riserva grande attenzione né all'educazione ambientale né a un apprendimento che possa avvenire attraverso l'esperienza diretta [...] L'approccio educativo che conferisce importanza all'ambiente naturale all'aperto valorizza, invece, una modalità 'altra' di fare esperienza, apprendere e acquisire nuove conoscenze (Fabiola Crudeli, 2021, p.24). Roberto Farnè (2018), nell'articolo *L'insostenibile pesantezza dell'educazione*, sostiene “l'idea di fare scuola sulla base di una pedagogia diversa: leggera perché si libera delle pesantezze di apparati burocratici che paralizzano la scuola come la conosciamo, lenta perché accompagna e stimola il naturale sviluppo psicofisico del bambino, attiva perché imposta la didattica sulla base del rapporto esperienza-pensiero-linguaggio, responsabile perché la scuola è casa comune di cui ci si prende cura” (p. 66).*

1.2. I diritti naturali dei bambini e delle bambine

Gianfranco Zavalloni (2015) nel celebre volume *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta* riporta “Il manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe” (pp. 175-176), elaborato già nel 1994, a seguito di una sua riflessione sui diritti dei bambini e degli adolescenti, e diffuso in tutto il mondo.

Secondo il pedagogista i bambini e le bambine hanno diritto ad un'educazione naturale, libera, gentile, rispettosa del loro essere, dei loro tempi e dei loro bisogni. L'autore intende i bambini come persone uniche e coraggiose, attivi protagonisti del proprio percorso di crescita e scoperta,

esploratori del mondo e della natura. A suo dire l'educatore dovrebbe sostenere la loro curiosità, stimare il loro pensiero e la loro necessità di conoscere, sperimentare ed esplorare, e, infine, evitare il giudizio che frena la loro spontaneità.

I bambini e le bambine hanno, innanzitutto, “diritto all'ozio, a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti”. I piccoli hanno necessità di fermarsi, pensare, fantasticare, sdraiarsi su un prato verde ad osservare le nuvole, il vento che muove le fronde degli alberi, ascoltare il canto degli uccellini, annoiarsi. Così come nella vita quotidiana, anche a scuola è insolito fermarsi, vivere il momento presente, godere della natura. Molti adulti pensano che questo tempo dedicato alla “noia”, ma per meglio dire alla riflessione, alla fantasia, all'osservazione, sia tempo “perso”. Gran parte dei genitori riempiono le giornate dei propri figli di impegni, attività, corsi e laboratori di ogni tipo e sono convinti che le ore dei propri bambini vadano impiegate per apprendere il maggior numero di conoscenze e abilità possibili, sicuramente utili e spendibili in futuro. Al contrario, i sostenitori della “pedagogia in natura” considerano il tempo dedicato all'ozio, di cui parla Zavalloni, tempo “guadagnato” e ben speso.

I bimbi hanno “diritto a sporcarsi, a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti”. Monica Guerra (2017) afferma che “la natura ci regala moltissimi tesori, una varietà pressoché infinita di forme e di colori, ciascuno con funzioni e sfumature ben precise” (p. 219). I piccoli imparano a conoscere se stessi e il mondo che li circonda attraverso i sensi, non solo vista, tatto, udito, gusto e olfatto, ma anche equilibrio, termopercezione, tempo, ecc. Fuori ciascun bambino trova ciò che fa al caso suo. Gli elementi naturali offrono, infatti, innumerevoli possibilità di gioco ed esplorazione. Basti pensare all'elemento più importante del nostro Pianeta: la terra. I bambini possono toccarla, afferrarla, setacciarla, travasarla, scavarla, sgretolarla, farne dei mucchi o delle palline, analizzare le componenti viventi (es. lombrichi, millepiedi...) e non-viventi (es. sassi, foglie, radici...) che la popolano. Inoltre, la terra combinata ad altri elementi naturali si trasforma. Terra e acqua, per esempio, danno vita all'amatissimo fango, sostanza malleabile e mutevole. Dunque, l'adulto deve sostenere i processi di apprendimento del bambino: preparando scenari, fornendo strumenti e materiali adeguati all'esplorazione sensoriale e mostrandosi fiducioso e aperto al dialogo e alla condivisione.

A proposito di esplorazione sensoriale, i bambini e le bambine hanno, anche, “diritto agli odori, a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura”. Un particolare profumo può rievocare ricordi legati ad un luogo, una situazione, una persona cara. È necessario concedere ai bambini l'opportunità di esplorare il mondo anche attraverso l'olfatto. Irene Penazzi (2019) con il suo silent book *Nel mio giardino il mondo* fa immergere i piccoli lettori

negli aromi del giardino in primavera: il profumo della pioggia, dei fiori, degli alberi... e invita al termine della lettura a ricercarli nella propria realtà verde (non solo nel proprio giardino, ma anche balcone fiorito, parco cittadino, aiuola...).

I bambini e le bambine vivono, osservano e scoprono. Sono dotati di una immensa profondità di sguardo, portatori di grandi domande e grandi pensieri, hanno bisogno di raccontare e raccontarsi, pertanto devono avere il “diritto al dialogo, ad ascoltare e prendere la parola, interloquire e dialogare”. I bambini hanno il diritto di essere ascoltati, compresi e accolti dagli adulti. La Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia (20 novembre 1989) sancisce proprio il “diritto all’ascolto e alla partecipazione”. Nel momento in cui il bambino decide di esprimere se stesso, gli adulti devono rispettare i suoi tempi e i suoi modi, non forzare la mano o interrogarlo, accogliere le sue paure, le sue emozioni e, in alcuni casi, i suoi silenzi senza farlo sentire giudicato.

I piccoli fanno esperienze significative in ambienti complessi e stimolanti e spesso ricercano nei loro giochi, in particolare all’aperto, la dimensione del rischio per mettersi alla prova ed imparare a gestire situazioni nuove ed impreviste. I bambini hanno “diritto all’uso delle mani, a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco”. Gli adulti dovrebbero promuovere l’apprendimento come ricerca e accompagnare i bambini nelle situazioni rischiose, senza sostituirsi a loro o interferire. In sintesi, per conoscere il mondo i bambini hanno bisogno di essere immersi nelle situazioni reali e non semplificate. Ad esempio, dal punto di vista dell’apprendimento per studiare l’autunno e l’alternarsi delle stagioni, risulta più efficace passeggiare nel bosco ed osservare le foglie cadono, i ricci delle castagne, i funghi, ecc. piuttosto che colorare la “Scheda Autunno” come si usava un tempo alla Scuola dell’Infanzia. La natura offre, in questo senso, numerose possibilità di osservazione e sperimentazione delle proprie potenzialità e sicurezze. I bambini della Scuola dell’Infanzia dove lavoro, ogni giorno, si mettono alla prova arrampicandosi su una grande magnolia, rotolando su un prato in discesa, creando percorsi di equilibrio su fette di tronco e vecchi pneumatici... Inoltre, nel nostro presente tecnologico e “touch” i bambini hanno necessità di tornare a costruire e creare con le proprie mani: piegare, tagliare, strappare, appallottolare, legare, impastare, spezzare... Anche in questo caso spetta all’adulto il compito di fornire ai bimbi materiale adeguati e, spesso, “inusuali nelle mani dei piccoli” pinze, forbici, seghetti, martelli, corde, ecc.

I più giovani hanno “diritto a un buon inizio, a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura” e “diritto alla strada, a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade”. L’immersione nella natura permette ai piccoli di respirare a pieni polmoni,

chiudere gli occhi e immaginare, giocare liberamente e correre spensierati. I bambini, abitando il fuori, sotto la guida di adulti responsabili e attenti, possono sperimentare la cura e la gentilezza nei confronti di tutti gli esseri viventi. In molte realtà scolastiche è stato avviato il “Progetto orto”, luogo che accende la curiosità, la meraviglia, la cura e l’attesa. Con le mani nella terra è possibile promuovere allo stesso tempo l’educazione ambientale e alimentare, l’inclusione, la gentilezza ed il rispetto.

I bambini e le bambine hanno, poi, “diritto al selvaggio, a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi”. Secondo Monica Guerra (2015) “viviamo una umanità che si considera separata dalla natura. Con il sapere scientifico e la tecnologia abbiamo allontanato dai nostri luoghi primari molta della vita che ci circonda: noi e la natura siamo diventati estranei pur facendo parte dello stesso corpo” (p. 68), ma *Noi siamo natura* citando il titolo del testo di Gianfranco Bologna (2022). Deborah Underwood (2021) nel suo albo illustrato *Ovunque la natura* racconta che anche quando siamo distanti dalla natura e ci dimentichiamo di lei, lei ci ricorda che esiste con i raggi del sole, il canto degli uccellini, le foglie che cadono... I bambini hanno il diritto di giocare all’aperto per rispondere al loro bisogno della natura e di benessere, queste esperienze di gioco en plein air concorrono al loro sviluppo emotivo, fisico, cognitivo e sociale.

I piccoli hanno “diritto al silenzio, ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell’acqua”. La realtà urbana è dominata da rumori fragorosi e suoni assordanti (es. il clacson delle automobili, sirene, musica ad alto volume...). Nonostante questi suoni siano dannosi per la loro salute, talvolta i bambini ne risultano affascinati, è sufficiente pensare al suono della sirena dell’autopompa dei Vigili del Fuoco o al rombo di una moto. I piccoli hanno il diritto di godere dei suoni della natura (es. sciabordio, cinguettio degli uccelli, scroscio di pioggia) per preservare la propria salute e il proprio benessere psico-fisico. Ilaria Mussini (2019) sostiene, in riferimento all’importanza della quiete, che “il silenzio oggi viene sperimentato in rare occasioni; è per questo che il silenzio, così come l’ozio, spesso non vengono ammessi nella nostra società in quanto considerati come delle mancanze rispetto a una condizione di pienezza. Eppure i bambini hanno il diritto a non perdere queste occasioni uniche” (p. 65), aggiunge, inoltre, che en plein air il “silenzio permette ai bambini di fare osservazioni interessanti, ascolti inaspettati di suoni. Il silenzio diventa occasione di riflessione, di rielaborazione, di sedimentazione delle esperienze vissute”. Flaminia Raiteri (2015) nel testo *Fuori. Suggestioni nell’incontro tra educazione e natura* a cura di Monica Guerra dedica un intero capitolo al silenzio. La studiosa afferma che “nell’immaginario più comune il silenzio viene, spesso, considerato assenza. Assenza di parola, assenza di compagnia, assenza di azione.

Solitudine e senso di vuoto. Tuttavia per alcuni il silenzio è pace. Paziente compagno con cui condividere momenti importanti, fedele specchio del proprio io, amichevole tensione verso la conoscenza profonda” (p. 139).

In conclusione, i bimbi e le bimbe hanno “diritto alle sfumature, a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle”. Emanuela Mancino nel volume *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura* a cura di Monica Guerra (2015) afferma che “contemplare è un’azione esplorativa. Si tratta di un’esplorazione di tipo etico, di posizionamento: permette di stare con ciò che la natura determina, ma anche con ciò che la natura non determina” (p. 125). Tutti, adulti e bambini, abbiamo bisogno di tempo per riflettere, pensare, appunto, contemplare la natura, le sue meraviglie e continue trasformazioni. Abbiamo necessità di fermarci, ascoltare i nostri pensieri e ritrovare il nostro legame con il nostro Pianeta. In natura i bambini hanno la possibilità di scoprire che la realtà presenta milioni di sfumature. Semplicemente osservando un prato, ci si rende conto che non esiste un solo verde, quello standard che si trova nell’astuccio di ogni bimbo, ma decine di verdi differenti. La natura ci ricorda, in ogni istante, che tutto è unico e diverso.



1.3. Apprendere in natura alla Scuola dell’Infanzia

Il Ministero dell’Istruzione e del Merito afferma che “la scuola dell’infanzia concorre all’educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento e mira ad assicurare un’effettiva uguaglianza delle opportunità educative. Nel rispetto del ruolo educativo dei genitori, contribuisce alla formazione integrale dei bambini e, nella sua autonomia

e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il nido e con la scuola primaria”.

Nell'Introduzione del Quaderno Pedagogico *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia* Paola Milani scrive che “per molti bambini e genitori l'ambientamento alla scuola dell'infanzia rappresenta la prima occasione di ingresso nel mondo, una transizione dal contesto familiare all'ambiente pubblico dell'istituzione scolastica, che comporta non solo la conoscenza e l'adozione di nuovi comportamenti e regole, ma soprattutto un riposizionamento per le mamme e i papà nella rappresentazione del proprio ruolo adulto, da responsabile “privato” della cura del figlio, a partecipe di una comunità educativa e sociale”. In altre parole, la scuola dell'infanzia rappresenta un luogo di incontro, dialogo e scoperta, una vera e propria palestra sociale e di vita. I più piccoli sperimentano la socializzazione, la condivisione, la cura e l'empatia. Mentre giocano e crescono insieme, si scambiano saperi, conoscenze e domande.

In tale contesto ogni bambino viene considerato una persona unica e irripetibile con bisogni e necessità differenti. È competente e determinato. Possiede un punto di vista significativo e degno di essere preso in considerazione. Ha idee e domande, potenzialità e talenti, emozioni e abilità che necessitano di essere esplorate ed espresse.

Egli è, inoltre, protagonista attivo dei propri processi di apprendimento. Il bambino, al contempo, è:

- Esploratore

Ricerca, scopre e cerca di spiegare se stesso, gli altri e il mondo

- Scienziato

Osserva, interroga, formula ipotesi

- Filosofo

Domanda, riflette, pensa

- Costruttore

Progetta, inventa, distrugge, costruisce, scompone e ricompone

- Artista e Poeta

Crea, immagina, fantastica, esprime le sue emozioni.

Gli insegnanti, alla scuola dell'infanzia, valorizzano il bambino o la bambina nel qui ed ora e contemporaneamente come soggetto in crescita e continua evoluzione. Ogni piccolo arriva a scuola con la propria storia personale, il proprio bagaglio di conoscenze, le proprie paure e fragilità. Gli educatori hanno la responsabilità di accoglierlo e riconoscerlo rispettando i suoi modi e i suoi tempi.

L'apprendimento, alla scuola dell'infanzia, deve partire dagli interessi e dalla curiosità dei bambini e delle bambine. Lucia Carpi (2017) nel testo *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto* scrive che "l'apprendimento è visto come fenomeno integrato: che deve necessariamente avvenire con le mani, con tutti i sensi, con il cuore e con il cervello" (p. 40). Il bambino, giocando ed esplorando, vive esperienze significative e polisensoriali, si mette alla prova ed edifica le proprie conoscenze. Nell'attuale scuola dell'infanzia gli educatori esaltano il processo di esplorazione e di scoperta del bambino piuttosto che il prodotto finale (scomparsa progressiva e graduale del tradizionale "lavoretto" o delle "recite scolastiche").

Il celebre pedagogista Loris Malaguzzi ha definito l'ambiente "terzo educatore". Gli spazi, alla scuola dell'infanzia, devono essere generatori di sorpresa, magia e stupore. Le aule, i laboratori e i giardini/cortili, che rispecchiano l'idea di bambino della scuola, devono risultare leggibili, ordinati, modificabili, confortevoli, organizzati, polifunzionali, flessibili.

I bambini apprendono molto di sé, degli altri e del mondo dentro luoghi appositamente pensati per le proprie esigenze e necessità. Gli insegnanti hanno il compito, quindi, di osservare i bimbi, individuare i loro bisogni, dialogare con loro e progettare, con cura e attenzione, spazi interni ed esterni interconnessi, interessanti e avventurosi. La scelta scrupolosa dei materiali, degli arredi e delle proposte (dentro e fuori) è fondamentale. Essi dovrebbero poter imparare giocando anche e soprattutto all'esterno perché insegnante e bambino co-costruiscono apprendimenti importanti in situazioni complesse e reali. La natura, infatti, offre scenari multiformi, sfide e imprevisti. L'immersione quotidiana nel verde regala ai bambini l'opportunità di imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, ed, infine, imparare ad essere (I quattro pilastri dell'istruzione per il XXI secolo). Michela Schenetti, in *Servizi Educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*, sottolinea che imparare all'aperto sin dalla scuola dell'infanzia "significa educare i più piccoli alla cura e al rispetto di ciò che li circonda: osservando con continuità gli ambienti naturali, scoprendone gli odori, i colori, i suoni, i tempi e le emozioni che possono suscitare in ognuno di noi [...] dalle esperienze intraprese si può notare come i bambini si meravigliano delle tante scoperte di ogni giorno indipendentemente dalla stagione e dalle condizioni atmosferiche" (pp. 75-76).

Da anni nel nostro paese esistono numerosi progetti educativi rivolti alla fascia 3-6 che prevedono una totale immersione nel selvatico, basti pensare agli asili del bosco o del mare.

Nel 2019 l'emergenza sanitaria ha spinto, però, anche la maggior parte delle scuole dell'infanzia paritarie e statali a "fare scuola all'aperto". Molte di queste realtà già utilizzavano

i propri spazi esterni (giardino/cortile), ma la pandemia ha favorito la diffusione di veri e propri percorsi di OE. Insegnanti, educatori e pedagogisti, adeguatamente formati e già consapevoli dei benefici del contatto con la natura fin dalla più tenera età, hanno avuto l'opportunità e il desiderio di sperimentare con i propri alunni un modo diverso di "fare e vivere la scuola".

Roberto Farnè (2020) ha scritto che "l'orientamento pedagogico dell'OE non definisce né prescrive quali attività o percorsi didattici debbano essere attuati o quali obiettivi si debbano raggiungere, tutto questo attiene alla specificità del contesto educativo (scolastico o extrascolastico) e alle scelte di insegnanti e educatori. L'OE pone "semplicemente" l'accento su un orientamento pedagogico, un modo (non una moda) di fare educazione: quello di valorizzare al massimo le opportunità dello star fuori (out-door) e del concepire l'ambiente esterno come luogo di formazione".

Dal mio punto di vista, gli elementi chiave dell'educazione all'aria aperta alla scuola dell'infanzia dovrebbero essere:

- L'immersione nel verde
- Il gioco spontaneo
- L'esplorazione e la scoperta
- L'esperienza
- Il tempo lento lento.

1.3.1. L'immersione nel verde

I bambini e le bambine imparano a conoscere la natura e le sue trasformazioni attraverso una progressiva e graduale "immersione". I bimbi, tramite un processo di crescente ambientamento, iniziano a sentirsi a casa all'aperto e divengono registi delle proprie esperienze significative nel verde. Il processo di incontro e familiarizzazione con la natura necessita di tutto il corpo e di tutti i sensi (es. camminare a piedi nudi sulle foglie, saltare nelle pozzanghere, toccare la corteccia di un albero, ascoltare il "canto" delle cicale, assaggiare le fragoline di bosco...). Addentrarsi, con calma e tranquillità, nel selvatico permette ai bambini di apprezzare il vento fresco sulla pelle e la luce naturale. L'osservazione e l'esplorazione istintive e libere consentono di creare una forte connessione con la terra. Mentre i piccoli abitano il fuori, costruiscono un legame profondo e indissolubile con il Pianeta. Alcuni bambini non desiderano uscire o trascorrere molto tempo all'aperto per il freddo o per il caldo, per timore degli insetti, per paura di sporcarsi... L'educatore ha il compito di accoglierli e dialogare con loro per comprendere le loro difficoltà e preoccupazioni.

Alcune scuole dell'infanzia, che propongono percorsi di OE, dispongono di cortili sassosi, altre di orti didattici, altre ancora di giardini erbosi. Nel corso del tempo alcuni istituti hanno progettato e coltivato giardini bio-diversi, ricchi di piante e arbusti autoctoni, di dislivelli e irregolarità del terreno, di prato naturale (fiori ed erbe spontanee) e, infine, di fauna (insetti, rettili, piccoli mammiferi). Molte strutture utilizzano parchi pubblici o boschi del proprio territorio. Alcune, in assenza di spazi verdi, cercano la natura in città e hanno attivato percorsi di "outdoor urbano" per consentire ai bambini di esplorare le bellezze del proprio paese.

In mancanza di luoghi selvaggi e sconfinati, per poter respirare la meraviglia della natura è sufficiente trovare il proprio angolo verde (un'aiuola fiorita, un parco cittadino, un orto verticale sul balcone).

L'esperienza nel verde deve essere quotidiana e continuativa. I bambini e le bambine devono avere la possibilità di frequentare la natura in tutte le stagioni, in tutte le condizioni meteorologiche (con le dovute attenzioni) e in momenti diversi della giornata per poter apprezzare le sue continue metamorfosi. Alla scuola dell'infanzia i piccoli non devono poter uscire in giardino solo per svolgere attività e progetti strutturati ed "imposti" dagli insegnanti, ma viverlo e scoprirlo con tempi distesi e calmi. Martina Lattarulo e Daniela Vandelli, in *Laboratori con i materiali naturali. Percorsi e attività in sezione e all'aperto*, ricordano che "i giardini delle scuole dell'infanzia sono innanzitutto contesti di gioco: minore è il loro grado di strutturazione, maggiore è la varietà di attività ludiche che si può svolgere al loro interno [...] in giardino possiamo osservare giochi di movimento, giochi di tipo simbolico, giochi di costruzione, giochi di equilibrio e molti altri. Il giardino però è anche un laboratorio didattico a cielo aperto, che permette ai bambini di osservare, manipolare, sperimentare tanti e diversi materiali naturali" (p. 18).

Selima Negro, in relazione alla pedagogia del bosco, distingue tra "modello integrale" e "modello integrato" (p.41) utilizzando come discriminanti la continuità e la fluidità dell'esperienza nel selvatico.

Dal mio punto di vista tali modelli possono essere utilizzati anche per descrivere i progetti pedagogici fondati sull'OE delle scuole dell'infanzia. Alcuni istituti attuano il modello integrale: i bambini escono tutti i giorni, in tutte le stagioni e in tutte le condizioni climatiche; tutte le routine (anche pranzo e nanna) e attività della giornata si svolgono fuori; c'è continuità tra dentro e fuori, ma il dentro viene utilizzato solo come riparo momentaneo; la programmazione annuale è leggera e guidata dalle scoperte dei bambini. Le scuole che attuano il modello integrato, invece, possiedono un dentro e un fuori, interconnessi e progettati con gli stessi ideali e valori, ma utilizzati per scopi e finalità differenti. Il dentro è, principalmente, il

luogo delle routine (merenda, pranzo, nanna) e di laboratori specifici (biblioteca, pittura, psicomotricità...), il fuori è il luogo dell'esplorazione e della ricerca. In questi contesti, spesso, il fuori (foglie, bastoncini, sassi, piccoli insetti...) entra in classe per favorire la continuità delle esperienze di apprendimento. La programmazione, tenendo conto delle Indicazioni Nazionali, parte dalle necessità e dalle scoperte dei bambini. In entrambi i modelli viene lasciato molto spazio al gioco spontaneo, strumento di apprendimento autonomo del bambino per conoscere e scoprire se stesso e il mondo.



1.3.2. Il gioco spontaneo

Antonio Di Pietro (2020), in *Giocare con niente*, scrive che

A un certo punto, i bambini cominciano a chiamare “gioco” ciò che fino ad allora avrebbero chiamato “vita”. Quando i bambini giocano, sperimentano il possibile con profonda leggerezza. Quando i bambini giocano conoscono se stessi, le persone, le relazioni, le emozioni, i diversi modi di pensare. Quando i bambini con gli oggetti li utilizzano in tantissimi modi, cercando di scoprire ogni dettaglio. Fanno cose “divertenti” e “divergenti”, anche un po' “impertinenti”, che permettono di entrare nei segreti del mondo. Quando i bambini giocano insieme, fra di loro si osservano, si imitano, si accordano, litigano e ricominciano a giocare insieme. Provano diverse modalità per incontrare l'altro. E se c'è un litigio, non tengono a lungo il broncio con quella persona. In qualche modo fanno ciò che è difficile ammettere: i litigi sono necessari ed inevitabili. Quando i bambini giocano, cercano la strada più difficile. Nel gergo comune si utilizza il termine “gioco” come sinonimo di “facile”. Invece, “per gioco” i bambini cercano di salire su uno scivolo al contrario, se c'è uno scalino ci salgono per farci un salto... Quando i bambini giocano, fanno cose “strane”: si coordinano per muoversi in cerchio in attesa di cadere “tutti giù per terra”, scappano per essere presi, si nascondono per farsi trovare, si rincorrono per il gusto di rincorrersi... Quando i bambini giocano, fanno seriamente per finta. Può capitare di dire (affettuosamente): “Non te la prendere, è solo un gioco!”. Ma raramente quest'affermazione risulta di per sé consolatoria. Quello che accade in un gioco non è reale, anche se si fa per finta. Quando i bambini giocano, sono attratti dall'imprevedibile, perché genera novità. Quando i bambini giocano, cercano il limite. Il gioco è anche questo, una bella “scusa” per provare fino a che punto si può arrivare. Un limite che, una volta superato, può

determinare varianti o la fine del gioco. Quando i bambini giocano, esprimono punti di vista sul mondo (p. 11).

Lasciateli giocare è il titolo del celebre libro di Peter Gray (2015), ma anche una sentita richiesta che l'autore rivolge a genitori, educatori e insegnanti. Egli aggiunge, in un articolo (2013) dallo stesso titolo, che “oggi i bambini non hanno più tempo per giocare tra loro. La vita a scuola e nel tempo libero è gestita e organizzata dagli adulti. Ma solo giocando possono acquisire le abilità sociali che gli serviranno da grandi: ascoltare gli altri, essere creativi, gestire le emozioni e affrontare i pericoli”. I bambini imparano autonomamente attraverso il gioco, potente strumento che l'evoluzione della nostra specie ha perfezionato affinché i piccoli possano vivere quelle esperienze formative e rilevanti che permettono loro di diventare adulti consapevoli e gentili, che appartengono alla propria comunità di origine. Il gioco è, quindi, strumento di apprendimento per ricerca e per scoperta, che nasce dalla motivazione intrinseca del bimbo. Il bambino è un essere sociale. Egli è interessato a cogliere, nella realtà che lo circonda, tutto ciò che è importante imparare e scoprire per divenire un membro a pieno titolo della società di appartenenza. Più l'ambiente è ricco, avventuroso e stimolante, più i bambini avranno modo di apprendere e crescere.

Ogni bambino ha diritto al gioco per esprimere la sua personalità, le sue paure, i suoi sogni e desideri; per comprendere il mondo e il suo funzionamento; per mettere in scena la realtà e la vita degli adulti; per liberare fantasia e creatività; per collaborare e confrontarsi con gli altri; per crescere sano e felice.

Gli adulti, e in questo caso specifico gli insegnanti, hanno il dovere di incoraggiare i bambini a giocare liberamente, senza finalità e solo per il piacere e il desiderio di farlo, sia dentro, che fuori. Gli educatori devono offrire ai piccoli l'opportunità di giocare in ambienti entusiasmanti e creatori di stupore e domande, fornire materiali e strumenti per creare e costruire e dare loro spazio, tempo e fiducia.

In natura le opportunità di gioco non strutturato e libero sono infinite.

Con il titolo del suo noto libro *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri* Angela J. Hanscom (2017) riassume in poche parole l'importanza del gioco spontaneo en plein air. Fin dall'introduzione, l'esperta chiarisce che “il gioco libero e attivo all'aperto è quel tipo di gioco che promuove un sano sviluppo motorio e sensoriale [...] nella natura i bambini imparano a correre dei rischi, a superare le paure, a farsi nuovi amici, a regolare le emozioni, a creare mondi immaginari” (p. 13).

Osservando con attenzione i bambini e le bambine nel verde, si possono cogliere diverse tipologie di gioco spontaneo. Numerosi pedagogisti e psicologi hanno studiato ed esaminato nel dettaglio il gioco infantile e ne hanno delineato stadi di sviluppo e caratteristiche.

Christian Mancini (2020), in *Educatori esperienziali in Natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*, schematizza e riassume le differenti forme di gioco spontaneo in natura (anche se spesso nella realtà si intrecciano tra loro):

- “Il gioco funzionale e il gioco senso motorio

Il gioco funzionale [...] è la prima forma di gioco, che stabilisce le basi su cui ogni altra forma di gioco sarà fondata e sviluppata. Il primo piano d'apprendimento prevede la scoperta del proprio corpo tramite lo sviluppo di una mobilità graduale, dal dondolare e rotolarsi a strisciare, alzarsi e gattonare, per poi giungere a camminare, correre e saltare, fare acrobazie [...] Impariamo che un ambiente intorno a noi può essere modificato dai nostri interventi. In questa fase, la sicurezza di noi stessi si approfondisce attraverso l'allenamento del tatto, della vista, dell'udito e dell'olfatto. Tutto è fortemente caratterizzato dall'esperienza concreta” (pp.41-42).

Es. Rotolare da una collinetta, arrampicarsi su un albero, tuffarsi in mare...

- “Gioco dei travasi”

Il gioco dei travasi prevede il trasferimento di una sostanza da un contenitore ad un altro con le mani o con l'ausilio di uno strumento (es. pinza, cucchiaio, spugna...).

Il bambino, travasando ripetutamente, allena la coordinazione oculo-manuale, la manualità fine, l'attenzione e la concentrazione. Egli esplora i diversi materiali con i sensi; sperimenta concretamente concetti come peso, consistenza e massa; osserva fenomeni come la caduta e il rotolamento ed, infine, acquisisce sicurezza e consapevolezza delle proprie capacità.

Es. Travasare la terra (setacciare e suddividere le sue componenti in vari contenitori, spostarla da un secchiello ad un altro con la paletta...)

- “Gioco costruttivo”

Il gioco costruttivo nasce dalla necessità innata del bambino di esprimere le proprie idee e le proprie emozioni. Il bambino, costruendo liberamente, allena le competenze cognitive, linguistiche e logico-matematiche, seleziona autonomamente quali materiali utilizzare, sviluppa la capacità di problem-solving e decision-making e affina il gusto estetico.

Es. Allestire rifugi, costruire un castello di sabbia, creare pozioni con foglie e fiori...

- “Gioco simbolico”

Il gioco simbolico permette al bambino di utilizzare materiali e strumenti in modo astratto e inatteso. Ogni oggetto, divenuto simbolo, può trasformarsi, grazie a fantasia e immaginazione, in qualunque altra cosa. I materiali naturali, liberi da finalità ludiche prestabilite, si prestano benissimo a tale forma di gioco. I bambini, attraverso il gioco simbolico, si raccontano, immaginano, sorridono e sviluppano consapevolezza e flessibilità.

Es. Utilizzare un bastoncino come bacchetta magica, mestolo per cucinare, spada...

- “Giochi di ruolo”

Il gioco di ruolo è il gioco del far finta. I bambini interpretano (dal loro punto di vista) situazioni simili alla realtà (es. la mamma che porta i bambini a scuola, la maestra che legge una storia agli alunni...) o frutto della fantasia (es. la sirena che nuota nell’oceano, il dinosauro affamato...). Questa tipologia di gioco è lo strumento attraverso cui il bambino esprime la sua interiorità, allena la propria creatività e immaginazione, esplora mondi reali e fantastici e collabora con gli altri (pari o adulti) per mettere in scena le sue sensazioni.

Es. Giocare a “mamma-casetta”, alla scuola, al ristorante...

Christian Mancini distingue tra gioco simbolico e giochi di ruolo, ma spesso le due espressioni vengono utilizzate come sinonimi.

- “Giochi a regole”

I bambini, crescendo, sentono l’esigenza di condividere i propri giochi con gli altri. Sorge la necessità di introdurre regole condivise e accettate da tutti i partecipanti, che competono per vincere. Tali giochi sono fondamentali per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini e delle bambine.

Es. Memory, tombola, percorsi psicomotori...

- “Giochi in movimento”

I bambini e le bambine si esprimono più facilmente con il corpo in natura, luogo del movimento e della libertà. Solitamente i giochi di movimento prevedono regole e convenzioni e permettono ai bambini di imparare a regolare le proprie emozioni, la propria forza o la propria resistenza.

Es. Nascondino, scappa e prendi, saltare la corda...

Ogni forma di gioco spontaneo è strumento di esplorazione e scoperta.

1.3.3. L'esplorazione e la scoperta

I bambini e le bambine indagano ed esplorano spontaneamente la natura, perché mossi da desiderio di conoscere e curiosità. Ogni nuova scoperta è fonte di stupore e meraviglia e generatrice di nuovi “perché”. I piccoli esploratori, audaci e motivati, indagano con i sensi, innanzitutto con la vista. I bambini, da soli o con gli amici, scoprono e osservano dettagli e particolari, che spesso sfuggono all'occhio adulto. Gli educatori possono fornire ai bambini strumenti come la lente d'ingrandimento, il binocolo o il cannocchiale per allargare le possibilità di ricerca e svelare i misteri e gli imprevisti del selvatico. Il bambino ha, poi, a disposizione le mani per toccare, afferrare, stringere, strappare, accarezzare..., ma anche i piedi per trovare e ri-trovare il contatto con la terra e per provare sensazioni nuove e interessanti. In generale, il senso del tatto permette ai bambini, anche molto piccoli, di raccogliere un'infinità di informazioni sul mondo che li circonda. I bambini, in natura, esplorano anche attraverso l'udito. Nel verde imparano ad apprezzare silenzi, ronzii e fruscii. I piccoli, ascoltando attivamente, possono cogliere i versi degli animali, i canti degli uccelli e altri suoni che nessun libro di scuola potrà mai riprodurre. I più coraggiosi esplorano assaggiando, in tal caso è necessaria la supervisione di un adulto, che illustrerà ai bambini che non tutto è commestibile (es. bacche, funghi, erbe...). Molti piccoli esploratori si lasciano guidare dall'olfatto. Un profumo o una puzza possono attrarre l'interesse del bambino e condurlo a scoperte incredibili. Il bambino esploratore, frequentemente, raccoglie, classifica, suddivide e conserva materiali degni di nota. Egli crea raccolte e collezioni di elementi simili, utili per allenare lo sguardo scientifico e la capacità di comparazione e confronto. Keri Smith, in *Come diventare un esploratore del mondo*, suggerisce, ai lettori di tutte le età, che “la vita è una caccia al tesoro” (p.24) e ricorda di aspettarsi sempre attesi (e graditi) imprevisti.

I piccoli esploratori formulano ipotesi e previsioni per cercare di spiegare i fenomeni naturali. Non hanno bisogno di risposte immediate da parte dell'insegnante, possono verificare le proprie teorie continuando ad osservare con attenzione e confrontandosi con i pari. Talvolta, le loro domande rimangono aperte e generano vere e proprie conversazioni filosofiche. Il bambino esploratore della natura e della realtà si guarda intorno, riflette, pensa e si chiede il perché delle cose.

I piccoli, come già affermato, sono naturalmente attratti dalla flora e dalla fauna. Semplicemente piantando un seme e osservandone la crescita, entrano in contatto con il ciclo di vita delle piante. Attraverso il ritrovamento di tracce, resti dei muta, ripari o escrementi ipotizzano la presenza o il passaggio di animali del proprio territorio. Può capitare che vengano

in contatto con materiali in decomposizione o animali morti. Gli esploratori osservano e comprendono il ciclo di vita di tutti gli esseri viventi: nascita, crescita, riproduzione e morte. Scoprire queste fasi, permette ai bambini di conoscere meglio se stessi e il proprio percorso di crescita e familiarizzare con concetti complessi come vita e morte.

Monica Guerra (2019), in *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, asserisce che “nel processo di esplorazione il ruolo dell'esperienza è fondamentale, sia come punto di partenza, sia nel procedere complessivo, sia infine degli esiti di ogni percorso conoscitivo. È un'esperienza che nasce dall'incontro complesso di relazioni che ci lega a esso e agli uni agli altri” (p. 98).

Gli adulti possono aiutare i piccoli esploratori a conservare i ricordi delle loro esplorazioni, scoperte ed esperienze più significative attraverso la documentazione. Sempre Monica Guerra (2019) ricorda che “l'azione di documentare è un nodo centrale di ogni esperienza esplorativa, così come di ogni procedere processuale: un'esperienza che si costruisce in progress e che mira a restituire gli esiti di una ricerca mai definitivamente conclusa, che si sviluppa a spirale e contemporaneamente in affondo, necessita che si tenga traccia del processo, dei momenti che si susseguono, del divenire dell'indagine, in modo che ciò che via via matura nel corso dell'approfondimento possa tramutarsi in sapere. Senza queste tracce, che sono sia stratificazioni della conoscenza, sia evoluzioni delle domande iniziali, non può realizzarsi completamente la progettualità esplorativa” (p. 119).



1.3.4. L'esperienza

In natura i bambini e le bambine “imparano facendo” e vivendo esperienze genuine, concrete, avventurose, imprevedute ed emotive, perché, come ricorda Juliet Robertson (2018), “l'apprendimento è un processo emotivo, oltre che cognitivo” (p.17). L'espressione “imparare facendo” fa riferimento al principio pedagogico, noto come “Learning by doing”, elaborato da John Dewey. Secondo il celebre pedagogista il bambino, soggetto attivo e sociale, apprende interagendo con l'ambiente circostante e facendo esperienza del mondo.

Vanna Gherardi (2020), in *Esperienza in gioco. L'ambiente che crea esperienza-conoscenza*, sottolinea che

La promozione dello sviluppo attivo e costruttivo di ogni individuo, si sostiene, presuppone sempre un effettivo bisogno e un ambiente che offra stimoli [...] La legge dell'interesse costituisce perciò il perno del sistema conoscitivo [...] Ma, attenzione, la sola attività non costituisce esperienza [...] Quindi, in chiave educativa, perché il bambino sia attivo va messo nelle circostanze di incrementare l'esperienza della realtà. L'apprendimento è un processo attivo tramite cui il bambino sfrutta le esperienze per costruire significati: si evidenzia così la posizione attiva del bambino che apprende in relazione al mondo sensoriale. Le esperienze reali, quindi, promuovono la conoscenza e l'attività di attribuire significati al reale. È importante condurre il bambino a scoprire personalmente le relazioni e le caratteristiche tra gli oggetti con cui interagisce piuttosto che imporgli un pensiero adulto già costruito, ne ricaverà una forma di conoscenza più efficace perché frutto dell'azione” (p. 91).

In altre parole, l'insegnante, alla scuola dell'infanzia, deve valorizzare l'apprendimento esperienziale e per ricerca dentro e fuori. La conoscenza nasce dai bisogni personali e dall'interesse ed è, quindi, co-costruzione e negoziazione di significati e rielaborazione delle esperienze fisiche, manuali ed emotive vissute. Luigina Mortari, nell'articolo *Il bisogno di una giusta cura*, afferma che “l'apprendimento non è qualcosa che va dall'adulto al bambino, ma è il processo costruito dal bambino in un'interazione continua con l'ambiente che lo circonda” (p. 7). Anche l'adulto, condividendo esperienze ed emozioni con i bambini e le bambine, approfondisce se stesso e il mondo.

Oggi numerose scuole dell'infanzia, che privilegiano l'apprendimento in natura, stanno progressivamente rovesciando il tradizionale concetto di “programmazione”, predeterminata all'inizio dell'anno scolastico. Selima Negro (2019) considera il “programma emergente” (p. 29) uno dei cardini della pedagogia del bosco. La studiosa descrive questo nuovo programma come uno

strumento di non programmazione, che permette di stare nei percorsi educativi con flessibilità, attenzione, rispetto e consapevolezza. È uno strumento importante per realizzare percorsi educativi guidati dagli interessi dei bambini, in cui gli adulti siano accompagnatori, sostenitori e mediatori al servizio dei bisogni di tutte le persone coinvolte [...] è frutto di un dialogo vivo tra ciò che succede, ciò che pensiamo debba succedere e ciò che succederà, in cui si sa il punto di partenza ma non quello di arrivo. È un programma capovolto perché si scrive man mano [...] e nessuno rimane indietro, nessuno si perde, nessuno sbaglia strada. È un processo continuo tra osservazione, documentazione, riflessione e rilanci progettuali. È un processo di programmazione che parte dall'assunto che

apprendimento e vita quotidiana non sono esperienze separate né separabili, ma che si intrecciano in un dialogo sempre vivo e mutevole (pp.149-150).

Tale approccio di lavoro nasce dagli interessi dei bambini e delle bambine, nutre il loro intrinseco desiderio di comprendere il mondo, incoraggia il sorgere di domande e curiosità, ma richiede profondità di sguardo, tempo, cura e flessibilità.

1.3.5. Il tempo “lento lento”

Che cos'è il tempo?

Menena Cottin (2011), nell'albo illustrato *Il tempo*, lo descrive come “una catena di istanti che si susseguono uno dopo l'altro all'infinito” (p.2).

Nella attuale società della frenesia e del progresso il tempo è un bene inestimabile, che non deve essere sprecato. Fin dalla più tenera età siamo chiamati ad essere efficienti, produttivi e dinamici; ad individuare obiettivi e traguardi da raggiungere; a pianificare nei dettagli le nostre giornate; a definire priorità ed utilizzare ogni istante a disposizione per “riempirci” di conoscenze e abilità utili e spendibili. Dobbiamo correre per non rimanere indietro. Il tempo, che sembra non bastarci mai, deve essere utilizzato sapientemente per costruire il nostro futuro, per affrontare gli impegni della vita quotidiana, per inseguire la felicità, frutto di duro lavoro e completa dedizione.

Ma dov'è finito il tempo per riflettere, per pensare, per esplorare, per viaggiare e per scoprire? Questi ritmi rapidi ci vengono imposti dalla società o dalla natura?

La natura si trasforma giorno dopo giorno senza fretta. Ogni essere vivente esiste seguendo il proprio ritmo biologico. I bambini e le bambine (e gli adulti) hanno diritto di godere di un tempo lento lento. I piccoli hanno bisogno di attimi calmi e tranquilli per scoprire la bellezza e il mistero della natura, per meravigliarsi e riflettere, per rotolare e sporcarsi, per crescere serenamente.

Luigina Del Gobbo e Sophie Fatus, nel testo *Vorrei un tempo lento lento*, espongono con dolcezza e profondità questa necessità “infantile”

Vorrei un tempo lento lento fin dal primo mattino, uscire dal mio letto: caldo guscio. Io pulcino.
Vorrei un tempo attorno per fare un po' di tutto e crescere ogni giorno: prima fiore, poi frutto.
Vorrei avere un tempo, mio, ma proprio tutto, per ridere e giocare e fare il “bello” e il “brutto”, capire ed ascoltare, provare anche a sbagliare, cadere per rialzarsi oppure rotolare.
Vorrei un tempo utile per liberare le mani e costruire mondi che sembrano lontani.
Vorrei un tempo lento a forma di bambino che vuole far da solo avendoti vicino.
Vorrei un tempo libero libero veramente, adatto per sognare o per quel che passa in mente.
Vorrei un tempo magico per inventare pozioni con sassi, terra e erba per fate e per stregoni.
Vorrei un tempo morbido di burro e marmellata per coltivare abbracci tra ortaggi ed insalata (pp. 1-26).

I bambini e le bambine hanno, quindi, bisogno di tempo:

- Con sé: per respirare, conoscersi, ascoltarsi e sognare.
- Con gli amici: per condividere, divertirsi, giocare, litigare e fare pace.
- Con gli adulti: per parlare e confrontarsi, sentirsi accolti ed amati, ridere e piangere.
- Con la natura: per passeggiare, ricercare, scoprire, osservare, imparare.

Trascorrere del tempo di qualità in natura, da soli o con gli altri, ci insegna a rallentare...

En plein air i piccoli hanno tempo anche per “disobbedire responsabilmente” (Roberto Farnè, 2018) e sperimentare tutti quei giochi che non sono possibili dentro. L’educatore ha il compito di accompagnare le imprese rischiose dei bambini (“Ti senti sicuro?”, “Prova con calma”, “Quale sarà la tua prossima mossa?”).

Milena Viani (2022) scrive che “il tempo dello sperimentare è il tempo dell’abbondanza, del flow, della consapevolezza e della piacevolezza dell’imparare, della consapevolezza del sé, perché legato alla possibilità dei singoli di sperimentare cosa piace fare e cosa dis-piace fare” (pp.143-144).

Oggi alla scuola dell’infanzia si sta riscoprendo il valore della lentezza. Come già affermato nel paragrafo 1.2 in riferimento alla “Pedagogia della Lumaca”, occorre perdere tempo per guadagnare tempo. Frequentare, ogni giorno, il proprio angolo di selvatico permette di cogliere e attendere i lenti cambiamenti, il susseguirsi delle stagioni, le variazioni di intensità della luce naturale... Rallentare, fermarsi e, poi, chiudere gli occhi consente di dimenticare doveri e grattacapi quotidiani, rigenerare la mente e vivere il momento presente.



1.4. I benefici dell’Outdoor Education

“Nel bosco mi sono sentita felice perché c’erano gli alberi, il sole e gli uccellini che cantavano” (E. 5 anni), “È bello correre in mezzo all’erba alta, non l’avevo mai provato, vorrei rifarlo subito!” (B. 4 anni), “Quando usciamo? Non vedo l’ora di andare in giardino verde a scavare!” (D. 4 anni), “Ho scoperto che sono coraggiosa: mi sono arrampicata sull’albero” (M. 3 anni)... pensieri felici che ho la fortuna di poter ascoltare tutti i giorni al lavoro. Quando passeggio nel bosco, cammino in riva al mare, guardo le montagne dalla finestra... ogni preoccupazione, tensione o paura si affievolisce, quindi, comprendo e condivido il forte bisogno di natura dei miei piccoli alunni. È noto, infatti, che stare in natura faccia bene al nostro corpo e alla nostra mente.

Nel corso del tempo, però, il rapporto tra bambino e ambiente è cambiato molto. Il giornalista Richard Louv (2005) nel suo libro *Last Child in the Woods* ha introdotto il concetto di “Nature-Deficit Disorder”. Lo studioso scrive nel suo blog

Sebbene gli esseri umani si siano urbanizzati e poi si siano trasferiti al chiuso, dall'introduzione dell'agricoltura, i cambiamenti sociali e tecnologici negli ultimi tre decenni hanno accelerato la disconnessione umana dal mondo naturale.

Tra i motivi: la proliferazione delle comunicazioni elettroniche; scarsa pianificazione urbana e spazi aperti in via di estinzione; aumento del traffico stradale; minore importanza del mondo naturale nell'istruzione pubblica e privata; e la paura dei genitori amplificata dalle notizie e dai media di intrattenimento.

Dal 2005, il numero di studi sull'impatto dell'esperienza della natura sullo sviluppo umano è cresciuto da una manciata a quasi mille. Questo corpo in espansione di prove scientifiche suggerisce che il disturbo da deficit di natura contribuisce a un uso ridotto dei sensi, difficoltà di attenzione, condizioni di obesità e tassi più elevati di malattie emotive e fisiche. La ricerca suggerisce anche che il deficit della natura indebolisce l'alfabetizzazione ecologica e la gestione del mondo naturale. Questi problemi sono collegati più in generale a ciò che gli esperti sanitari chiamano "l'epidemia di inattività" e a una svalutazione del gioco indipendente. Tuttavia, crediamo che il disordine da deficit di natura della società possa essere invertito.

[Although human beings have been urbanizing, and then moving indoors, since the introduction of agriculture, social and technological changes in the past three decades have accelerated the human disconnect from the natural world.

Among the reasons: the proliferation of electronic communications; poor urban planning and disappearing open space; increased street traffic; diminished importance of the natural world in public and private education; and parental fear magnified by news and entertainment media.

Since 2005, the number of studies of the impact of nature experience on human developed has grown from a handful to nearly one thousand. This expanding body of scientific evidence suggests that nature-deficit disorder contributes to a diminished use of the senses, attention difficulties, conditions of obesity, and higher rates of emotional and physical illnesses. Research also suggests that the nature-deficit weakens ecological literacy and stewardship of the natural world. These problems are linked more broadly to what health care experts call the “epidemic of inactivity,” and to a devaluing of independent play. Nonetheless, we believe that society’s nature-deficit disorder can be reversed].

Alla luce delle parole di Louv, è chiaro che i bambini di oggi, principalmente coloro che abitano in contesti urbani e metropolitani, abbiano estrema necessità di trascorrere del tempo libero, spensierato e non strutturato in natura per ritrovare antiche connessioni, legami e intrecci.

Michela Schenetti (2022) sottolinea che “lavorare su stili di vita che favoriscano la salute e il benessere del bambino nella fascia d’età zero-sei diviene quindi una condizione indispensabile” (p. 76).

Tra i benefici dell’OE vi è la riscoperta della “biofilia”, concetto introdotto dal naturalista Edward O. Wilson nel 1984. Christian Mancini dice che **“la biofilia è il sentimento spontaneo di attrazione verso la vita, l’amore per la vita insito nella vita stessa.** L’esplorazione di questo sentimento aiuta a vedere la rete del vivente, fino a coglierne il valore sacro e ancestrale già presente da sempre in noi”. Gli esseri umani presentano una disposizione innata a relazionarsi con gli altri esseri viventi. L’affievolirsi del legame tra uomo e natura incide sul benessere e sulla sopravvivenza dell’intera specie umana.

Esplorare, passeggiare, “perdersi” nella foresta, in montagna o tra i campi permette ai bambini e alle bambine di conoscere il proprio territorio e stimola in loro il sentimento di topofilia, inteso come amore e attaccamento nei confronti dei propri luoghi di nascita e crescita.

Camminare in natura sostiene il benessere globale della persona e nutre l’esigenza di scoperta e meraviglia dell’essere umano. Francesca Ciabotti (2015) analizza il tema del “cammino” e ricorda ai lettori che “il bambino, quando cammina, non si limita a “guardare la natura”, ma la avvicina e incorpora globalmente. Camminare è guardare e “sentire” [...] Camminare è per i bambini una fondamentale fonte di stimolazione sensoriale e una preziosa occasione per conoscere il mondo [...] Camminare aiuta a pensare, a ragionare” (pp. 132-133). Nella attuale società della frenesia, il verbo “passeggiare” suggerisce un immaginario di calma, serenità e lentezza. Camminando tra i sentieri di montagna, in riva al mare, a piedi nudi su un prato, si ha l’opportunità di scoprire ed ammirare, quindi, la biodiversità.

Abitare il fuori permette, inoltre, la promozione della consapevolezza ecologica. Juliet Robertson (2014) in *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all’aperto* per la scuola primaria ricorda che

un contatto emotivo con la natura è necessario perché i bambini inizino davvero a sentire l’esigenza di fare la propria parte nel proteggere la salute del nostro pianeta. Per favorire questo processo è utile la presenza di figure adulte che sviluppino una relazione positiva con i bambini e consentano loro di trascorrere tanto tempo a giocare in mezzo alla natura [...] I bambini imparano di più se supportati da adulti che si rapportano alla natura con entusiasmo. Non hanno bisogno di discorsi moralistici sul rispetto del pianeta e la difesa delle foreste [...] Gli adulti che si pongono da modelli attraverso comportamenti, pensieri e azioni di rispetto dell’ambiente possono avere un impatto positivo sull’attenzione dei bambini verso il mondo che li circonda” (p. 107-108).

In altre parole l’educatore, portatore di uno sguardo ecologico e gentile, deve promuovere con le azioni, più che con le parole, il rispetto della flora e della fauna e la cura della Terra. L’adulto deve trasmettere ai bambini l’attenzione e la consapevolezza all’ecologia. Prendersi cura della

natura, significa proteggere noi e le generazioni future. Gli educatori ambientali, donando ai bambini la possibilità di “frequentare” la natura in cambiamento, permettono loro di osservare processi sbalorditivi come il ciclo dell’acqua, la decomposizione, l’impollinazione... e di ammirare, quindi, la complessità della vita animale e vegetale. Il progressivo avvicinamento alle meraviglie naturali fa scaturire, nei piccoli e nei grandi, un senso di protezione e responsabilità nei confronti del nostro Pianeta.

Giocare fuori, in ogni stagione, produce numerosi benefici corporei, a partire dalla stimolazione del sistema immunitario. La domanda più gettonata dei genitori ai pediatri e agli esperti di OE è: “Il freddo fa ammalare i nostri bambini?”. In realtà, non è il freddo a far ammalare i bambini, se adeguatamente vestiti, ma i virus più presenti nella stagione invernale.

In natura è favorito anche lo sviluppo delle competenze psicomotorie. I bambini, avendo un enorme spazio per muoversi liberamente, hanno la possibilità di sperimentare una maggiore varietà di movimenti rispetto a quelli possibili a scuola, in palestra o in casa. In giardino, al parco, nel bosco i bambini e le bambine possono misurarsi nella corsa veloce, nel rotolamento, nell’arrampicata, nella scivolata... Anche il sistema scheletrico muscolare ne risente positivamente. Nel verde i piccoli mettono alla prova la propria forza e la propria resistenza sollevando elementi naturali pesanti, come ad esempio un masso o un grande ramo, e la loro cura e sensibilità prendendo tra le mani un piccolo insetto o un fiore delicato. Esporsi giornalmente al sole, con le dovute precauzioni, stimola, poi, la produzione di vitamina D, essenziale per il nostro corpo.

Le esperienze di gioco ed esplorazione en plein air incidono significativamente sui nostri sensi. Angela J. Hanscom afferma, infatti, che “la natura migliora la vista” (p.93), “la natura favorisce l’ascolto” (p. 96), “la natura esalta il senso del tatto” (p. 98), “la natura esalta il gusto e l’olfatto” (p.101)...

Oggi i bambini e le bambine hanno un approccio alla realtà prettamente visivo. In natura possono fermarsi a osservare, scrutare, fissare, scandagliare... ad occhio nudo o con l’ausilio di strumenti (es. lente d’ingrandimento, microscopio portatile, cannocchiale, binocolo...) e mettere in gioco anche udito, tatto, gusto e olfatto. Spesso a scuola viene dato spazio prevalentemente alla vista, ma l’apprendimento significativo passa anche attraverso gli altri canali sensoriali.

I bambini sperimentano, inoltre, i sensi “secondari” come la termoregolazione, il tempo, l’equilibrio... perché l’esperienza in natura è avvolgente, allettante ed emozionante.

I piccoli non dovrebbero, inoltre, poter giocare fuori solo con il sole, ma anche nelle giornate ventose, piovose, gelide e nevose. È stimolante sperimentare gli stessi luoghi (es. il giardino

della scuola, il parco cittadino...) e le stesse superfici (es. il prato, il sentiero...) in condizioni meteorologiche differenti: correre sotto la pioggia, saltare nelle pozzanghere, affondare i piedi nella neve fresca, toccare l'erba ghiacciata, ascoltare il rumore del vento... l'importante è essere adeguatamente equipaggiati (es. mantellina, stivali da pioggia, k-way...) e sostenuti dagli adulti di riferimento.

A tal senso Fabiola Crudeli (2021) in *L'outdoor education per la costruzione di una comunità educante* scrive che "il rapporto con l'ambiente naturale permette al bambino il contatto con gli elementi e i ritmi della natura, accendendone il desiderio per la scoperta [...] è positivo e può essere addirittura divertente sporcarsi, perché anche questo fa parte del processo di apprendimento" (p. 102). Giocare all'aperto è un viaggio alla scoperta di se stessi, degli altri e della natura. È un'avventura continua. È divertente e piacevole per i piccoli e per gli adulti.

Fuori le possibilità di gioco sono infinite, ogni bambino trova qualcosa che lo incuriosisce e lo appassiona. L'Outdoor Learning è un'esperienza di apprendimento inclusivo e personalizzato. Roberto Farnè (2018), in *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, sottolinea che "l'OE consente lo sviluppo di tutte le competenze comprese nell'educazione formale, ma ciò avviene in presa diretta con l'ambiente, non per via curricolare. Il bambino non impara contenuti, ma impara a costruire percorsi di conoscenza" (p. 42). L'apprendimento esperienziale, infatti, favorisce l'ampliamento delle competenze linguistiche, logico-matematiche e motorie; stimola la creatività e la fantasia (es. un bastoncino può diventare una spada, una bacchetta magica, un mestolo...) e incoraggia la capacità di prendere decisioni, di risolvere problemi e imprevisti e di rielaborare il proprio vissuto autonomamente (alcune tra le più importanti "Life Skills"). Sempre Crudeli (2021) assicura che "muovendosi, correndo, arrampicandosi, lasciandosi scivolare, inseguendosi, i bambini si mettono alla prova, prendono coscienza delle loro possibilità e dei loro limiti; imparano ad affrontare gli imprevisti, fronteggiano e superano le paure, diventando più autonomi, intraprendenti e sperimentando una corroborante sensazione di libertà" (p. 102).

Il verde è il luogo delle domande, delle ipotesi, dei perché. Laura Fazio (2023), nell'articolo *Abitare contesti insoliti*, scrive che

Le bambine e i bambini esplorano la natura e gli ambienti nel pieno coinvolgimento del corpo e della sensorialità, utilizzano a scopo conoscitivo ed emotivo tutto ciò che li circonda [...] Abitare contesti e ambienti insoliti e interessanti apre alla relazione tra soggetto e oggetto, come conoscenza coinvolta e consapevole del corpo nello spazio, nel movimento e nelle emozioni, ovvero espressione di sentimenti, gesti e comportamenti trasformativi di apprendimento, di conoscenza diretta e piena. Se ci si lascia guidare dal "sapere di non sapere", abbandonando i concetti precostituiti e pregiudizievoli, si può esplorare e conoscere la realtà con stupore e meraviglia, solcando domande

generative di nuove possibilità. “Che cosa accade se... muovo, agito, strappo, aggiungo, tolgo, spostato, infilo, tocco, annuso?” [...] Apprendere non significa ricevere passivamente delle nozioni, ma elaborare attivamente idee.

All’aria aperta i bambini e le bambine imparano a fare squadra, a comunicare efficacemente, a collaborare, a vivere insieme. I più giovani condividono esperienze e progetti, la scelta dei giochi e soprattutto le regole del gioco. Se adeguatamente sostenuti dall’educatore, imparano ad esprimere il proprio pensiero, spiegare il proprio punto di vista, narrare le proprie emozioni e ad accogliere l’Altro e le sue unicità.

Il gruppo diviene un punto di riferimento fondamentale in un ambiente tanto complesso e impreveduto.

I benefici descritti sembrano riguardare prevalentemente i bambini e le bambine. Ma quali sono i vantaggi dell’educazione en plein air per gli educatori?

Michela Schenetti (2022), nell’Introduzione del testo *Didattica all’aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, li riassume in questo modo:

- “Promuovere l’utilizzo di metodologie didattiche attive.
- Apportare benefici fisici, emotivi, sociali.
- Contrastare il frequente fenomeno del burnout professionale.
- Attivare pratiche di valutazione formativa” (p. 13).

1.5. Rischi e pericoli nell’educazione all’aria aperta

Rischio e pericolo non sono sinonimi in Outdoor Education.

Lorenzo Vascotto (2016) nel capitolo *Rischio* del testo *Fuori. Suggestioni nell’incontro tra educazione e natura* a cura di Monica Guerra afferma che “da anni esiste una prospettiva che insiste nel vedere l’ambiente esterno, sia esso spazio pubblico strutturato che natura selvaggia, come un contesto pericoloso [...] Al contrario, si può considerare come la natura offra una complessità d’esperienza molto ampia e ricca, di cui il rischio non è che un elemento presente a fianco di tanti altri aspetti [...] La natura può essere il luogo privilegiato in cui rischiare, a patto che la si conosca, la si frequenti, la si interroghi” (p. 87).

Il pericolo è un elemento che può mettere a repentaglio l’incolumità e la sicurezza dei bambini. Tutelare i piccoli dai pericoli, dentro e fuori, rimane il principale compito degli adulti.

Il rischio, invece, è la probabilità che si verifichi un certo fenomeno o una certa situazione. Esso porta con sé una dimensione di incertezza e insicurezza, ci mette di fronte alla possibilità di

dover affrontare delle difficoltà dal punto di vista fisico, emotivo e sociale. Il rischio, quindi, è una sensazione soggettiva e, soprattutto, ineliminabile dalle nostre vite.

In natura ci sono numerosi pericoli reali e complessi, ma la percezione del rischio è personale e diversa per ognuno. La percezione dei rischi è, prima di tutto, legata alle esperienze precedenti vissute dall'educatore, dal bambino o dal genitore in natura e/o in quel determinato contesto verde. Per questo motivo è indispensabile che l'insegnante, che accompagna i bambini e le bambine nel selvatico, sperimenti personalmente e precedentemente "quell'angolo di fuori" in momenti diversi della giornata, in differenti situazioni meteorologiche e in tutte le stagioni. Solo attraverso l'attenta osservazione, l'accurata analisi e l'esperienza diretta e prolungata può cogliere alcuni degli elementi rischiosi e potenzialmente imprevedibili. In altre parole, gli adulti, ancor prima di condurre i piccoli in natura, devono saper stare bene in questa dimensione di insicurezza. L'educatore, attraverso l'introspezione, deve individuare nel profondo le situazioni che lo mettono in difficoltà, le motivazioni e i bisogni che lo spingono ad esplorare se stesso e la natura e, infine, le risorse che sente di non avere. Questa quotidiana pratica di autoanalisi, permetterà all'insegnante di vivere con maggiore consapevolezza la natura e di crescere come professionista e persona.

La valutazione e la gestione del rischio non è solo un sapere tecnico, ma compete a tutti coloro che sono coinvolti nel progetto educativo all'esterno. Ogni bambino e adulto hanno una propria attitudine al rischio. È fondamentale che l'educatore sia disponibile ad accogliere, senza giudizio, paure e dubbi (es. "Sarà troppo freddo?", "Il terreno è bagnato e scivoloso", "I bambini, dopo essersi arrampicati sugli alberi, potrebbero non riuscire più a scendere"...) che arrivano dai bambini, ma soprattutto dai genitori. Angela J. Hanscom (2017) nel suo celebre testo *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri* scrive che

Per quanto i genitori siano spaventati all'idea che i figli corrano dei rischi, e per quanto i bambini siano anch'essi timorosi all'inizio, affrontare qualche pericolo è parte essenziale della crescita. Permette ai bambini di superare le sfide fisiche e al contempo irrobustisce i loro sensi. Sono tutti benefici che a lungo termine li renderanno più resilienti e meno inclini a farsi male. Anche i giochi pericolosi consentono ai bambini di superare ansie e paure, di rafforzare il proprio carattere. I bambini hanno bisogno di poter fallire e commettere errori se devono acquisire la necessaria capacità e sicurezza per affrontare le sfide future della vita (p. 123).

Il senso comune definisce un ambiente "sicuro", un luogo completamente privo di rischi, frustrazioni, difficoltà e imperfezioni. Tuttavia eliminare ogni imprevisto (non è possibile), non rende un contesto protetto. Questa operazione di iper-protezione spinge, allo stesso tempo, i bambini a giocare in modo meno prudente e a spingersi oltre le proprie capacità per sperimentare esperienze interessanti e non concesse e deresponsabilizza gli adulti. Questa

“sicurezza apparente” non è reale. Il rischio non deve essere cancellato dalle nostre vite, ma analizzato e gestito. La pedagoga Claudia Otella (2023) nell’articolo *La prudenza non è mai troppa... ne siamo certi?* ricorda che “lo scopo non dovrebbe più essere quello di eliminare completamente ogni eventualità di rischio, ma quello di **fare corrette valutazioni tra rischi e benefici**. È bene permettere attività di gioco complesse, offrire varietà di ambienti, rendere accessibili occasioni di sfida delle proprie capacità e di sperimentazione delle abilità acquisite, concentrando le nostre attenzioni di adulti sulla valutazione dei pericoli reali, senza escludere a priori la possibilità di sperimentare in nome del «potrebbe accadere che...»”. I bambini e le bambine, che imparano, giorno dopo giorno, a rischiare con coscienza, divengono più intraprendenti, autonomi, forti, coraggiosi e sicuri.

L’educatore deve promuovere il dialogo con i genitori attraverso colloqui, assemblee e incontri formativi. Realizzare questi momenti di scambio e condivisione, permette all’insegnante di tranquillizzare e coinvolgere i genitori nel progetto outdoor. In queste occasioni egli può esporre le ragioni delle scelte compiute; descrivere i benefici che derivano dallo stare in ambienti naturali complessi e stimolanti; rispondere alle domande e ai dubbi irrisolti; utilizzare la documentazione fotografica per mostrare i bambini in azione...

La percezione del rischio dipende, a tal proposito, dalla fiducia che ognuno nutre nella natura e nelle proprie risorse, competenze e capacità di far fronte alle avversità. L’educatore en plein air deve sempre poter contare sulla professionalità e sulla conoscenza dei colleghi. La sicurezza e la fiducia in sé si costruiscono a partire dall’esperienza diretta e dallo studio approfondito (es. conoscere quali piante sono velenose e quali no, come comportarsi con gli animali del bosco, come medicare un taglio superficiale...). Non ci si improvvisa educatori, tantomeno in natura. Il fuori, al contempo accogliente e rischioso, deve diventare casa.

La motivazione, i bisogni e gli obiettivi personali giocano un ruolo vitale. Se l’adulto o il bambino desiderano mettersi in gioco e sfidare se stessi, nonostante la situazione sia azzardata (es. rafting, arrampicata, andare sott’acqua...), molto probabilmente decideranno di affrontare la prova. Se il gioco non vale la candela, diminuirà il desiderio di sfidare gli imprevisti della natura e se stessi.

Il rischio è, quindi, un’opportunità di apprendimento ed avventura. Accogliere l’imprevisto equivale ad assumersi responsabilità e acquisire autonomia. Selima Negro (2019) rammenta che “i bambini e le bambine hanno bisogno di sperimentarsi tra giochi ed esperienze rischiose, ognuno a seconda del proprio temperamento, delle proprie competenze e della propria motivazione intrinseca. L’adulto non può che partire dal riconoscimento di questo bisogno e dal sostegno di queste competenze perché siano valorizzate e rafforzate. Per fare questo deve

tenere presente alcune considerazioni: come in ogni apprendimento è necessaria l'esperienza diretta, attraverso la quale i bambini possono prendere consapevolezza degli errori commessi e correggerli autonomamente [...] ed è necessaria un'esperienza progressiva" (pp. 228-229).

L'esperta prosegue distinguendo tra "educazione al rischio" ed "educazione con il rischio" (p. 234). In sintesi l'adulto educa al rischio sostenendo "la frequenza di ambienti complessi e stimolanti, con imprevisti; la promozione e il sostegno del "gioco rischioso"; l'utilizzo di attrezzi veri in compiti con obiettivo reale [...]; la valutazione dinamica del rischio (allenare il buon senso) [...]" (p. 234), mentre educa con il rischio favorendo, in particolare, "l'apprendimento come ricerca: fare domande e costruire teorie" (p. 234) in spazi aperti e non strutturati.

L'insegnante, attraverso la vicinanza emotiva, un linguaggio attento e positivo ed il proprio esempio, deve incoraggiare i piccoli a sperimentare un passo alla volta e mostrarsi sicuro delle loro capacità. Non correggere i loro sbagli, ma esortarli a tentare e ritentare. Non consegnare una soluzione pronta e impacchettata, ma invitarli a cercare di risolvere autonomamente il problema. L'adulto deve educare ed educarsi alla flessibilità, alla resilienza e al rispetto della biodiversità. Adulto e bambino esplorano insieme il fuori, stabiliscono regole e patti e, infine, condividono strategie e conoscenze per fronteggiare i rischi della natura.

Aprirsi al rischio, significa ammettere l'imprevisto e l'errore. Lorenzo Vascotto (2017), già citato precedentemente, aggiunge che "saper convivere con il rischio ha a che fare con la nostra concezione dell'errore [...]; più guarderemo ai nostri errori come a processi normali che attraversiamo tutti i giorni, più avremo lo stesso atteggiamento nei confronti del rischio" (p.93). I bambini e le bambine, a cui non viene concesso il diritto di sbagliare, cadere o fallire, diventeranno adulti inesperti, spaventati e vulnerabili di fronte alle prove della vita.



1.6. L'educatore nell'ambiente naturale

L'educatore in natura è chiamato a rivestire un gran numero di ruoli differenti a seconda delle situazioni: osservatore, ascoltatore, spettatore, ricercatore, esploratore, scopritore, guida, custode, professionista riflessivo e flessibile, documentatore...

Nell'interessante approfondimento digitale *The role of the Adult in the Outdoor Classroom* Gillian McAuliffe sostiene che “il ruolo di un adulto in un'aula all'aperto non è mai isolato. Gli adulti assumeranno più ruoli per supportare i bambini nel loro gioco e nell'apprendimento all'aria aperta. Tuttavia, l'equilibrio dei ruoli assunti può avere un impatto significativo sull'apprendimento e sul coinvolgimento degli studenti”. [The role of an adult in an outdoor classroom is never an isolated one. Adults will assume multiple roles to support children in their play and learning in the outdoors. However the balance of the roles assumed can significantly impact student learning and engagement].

Prima di portare i bambini nel selvatico, l'adulto deve riflettere sulle sue esperienze autobiografiche in natura. Ognuno di noi ha almeno un ricordo positivo in natura della propria infanzia. Io ho avuto, fin da piccolissima, la possibilità di sperimentare la natura e vivere il verde quotidianamente. La mia casa d'infanzia era circondata da un grande giardino ricco di piante (castagni, ciliegi, pini, rose, tulipani...) e animali (lombrichi, api, farfalle, scoiattoli, rane...), avevo l'orto e anche le galline di cui prendermi cura, inoltre i miei genitori mi hanno sempre fatto vivere esperienze avventurose e stimolanti: passeggiate nei boschi in ogni stagione, camminate in montagna, corse nei prati fioriti in primavera, salti nelle pozzanghere dopo la pioggia, nuotate nel fiume e nel mare... Confrontandomi con i miei coetanei, posso ritenermi estremamente fortunata delle possibilità di gioco e esplorazione che ho sempre avuto e condiviso con mia sorella. Anche i miei nonni hanno sempre sostenuto il nostro bisogno di natura: coinvolgendoci nella coltivazione del loro orto, facendoci scorrizzare a piedi nudi sull'erba e portandoci a fare lunghe passeggiate alla ricerca di fiori e erbe selvatiche (che abbiamo annusato, toccato e assaggiato). Crescere in natura, mi ha permesso di apprezzare la bellezza del mondo che mi circonda, di mettermi alla prova, di giocare con la fantasia, di mettere le mani nella terra, di vivere lontana dal trambusto della città, di imparare a rispettare flora e fauna, di sbucciarmi le ginocchia e correre dei rischi, tutte queste considerazioni sono fondamentali quando decido di portare fuori i miei alunni. Inoltre, c'è da chiedersi quale sia il nostro modo di abitare il fuori da adulti. In un corso di formazione dal titolo *Fare scuola all'aperto. Da dove partire?* organizzato da Percorsi formativi 0-6 in piena pandemia (maggio

2020) mi ha colpito la classificazione proposta da Christian Mancini dei diversi approcci dello stare in natura:

- Avventuroso (arrampicarsi su un albero, attraversare un torrente, scalare una parete rocciosa...)
- Empatico (relazionarsi con flora e fauna, emozionarsi, osservare...)
- Giocosso (nascondersi tra le canne di bambù, costruire un fortino, fare le capriole su un prato verde...)
- Creativo (creare mandala di foglie, torri di sassi in equilibrio, “torte di fango” per riprendere il titolo del popolare libro per bambini di John Cage...)
- Contemplativo (ammirare, riflettere, pensare, commuoversi...)
- Utilitaristico (raccolgere e collezionare fiori, foglie, pigne, funghi, rami, sassi...)

In sintesi, ognuno di noi porta la meraviglia della sua unicità in natura. Vive e sperimenta il mondo naturale in modi e tempi diversi. Mette in gioco se stesso, i propri ricordi e le proprie paure.

Gli educatori, oltre alla propria esperienza di vita, devono essere adeguatamente formati e preparati. Devono, inoltre, avere un costante desiderio di scoprire, conoscere e imparare.

Nell'introduzione di *Laboratori con i materiali naturali. Percorsi e attività in sezione e all'aperto* Martina Lattarulo e Daniela Vandelli ricordano che “naturalmente la formazione sul tema, in termini di esperienza diretta, letteratura sull'argomento e occasioni di dialogo con altri professionisti, può arricchire e rinvigorire questa tensione esplorativa” (pp. 17-18). La formazione, viene intesa da Fabiola Crudeli (2021), “come messa in circolazione di saperi, idee, emozioni, che producono cambiamenti e segnano transizioni; è il filo che favorisce i collegamenti tra la dimensione oggettiva e le storie individuali dei soggetti coinvolti” (p. 49). Successivamente, l'educatore può uscire fuori e analizzare i luoghi e gli spazi dove intende portare i bambini in diverse condizioni meteorologiche (soleggiato, nuvoloso, ventoso...) e momenti della giornata (mattina, mezzogiorno, pomeriggio...). Questa fase esplorativa non si conclude una volta per tutte, ma continua nel tempo e prosegue attraverso i contributi dei bambini. La natura è in continuo mutamento, richiede costante attenzione. L'educatore individua le finalità educative che intende perseguire, prepara scenari (setting), individua e stabilisce con l'equipe e con il gruppo di bambini e bambine le regole del luogo da rispettare e fornisce strumenti utili all'esplorazione. Accompagnare i bambini in natura con l'obiettivo di favorire la ricerca spontanea, non significa strutturare eccessivamente il fuori, ricreare un'aula (tradizionale) in giardino, programmare continue attività e laboratori, ma progettare esperienze, mettere risorse a disposizione, mostrarsi fiduciosi nei processi di apprendimento dei piccoli. I

bambini inizieranno a sentirsi a casa all'aperto, impareranno a soddisfare i propri bisogni autonomamente e reinterpreteranno le risorse messe a disposizione dagli adulti. Nelle scuole che propongono OE basandosi su un modello integrato, gli educatori dovranno creare un ponte tra dentro e fuori, favorire la continuità, facilitare l'ingresso di materiali ed elementi naturali (es. foglie, sassi, piume di uccello trovati nel giardino della scuola) anche all'interno ed, infine, ripensare la classe con gli stessi obiettivi con cui escono nel verde.

L'educatore in natura svolge principalmente il ruolo di osservatore. Egli non rappresenta il "regista" della situazione, perché i bambini sono protagonisti del proprio apprendimento. In altre parole, ogni bambino è regista del proprio percorso di crescita e scoperta. L'adulto è, però, osservatore partecipante e attivo: è presente e attento; in relazione e in ascolto con i bambini e con gli altri educatori presenti e, fondamentale, non è al di fuori di tutte le dinamiche. L'adulto guarda i bambini esplorare, meravigliarsi, interrogarsi, arrampicarsi, nascondersi, ricercare, cadere... "mettendosi in disparte", lasciando a loro "campo libero", ma spesso viene coinvolto dai bambini. A questo punto l'educatore non deve interferire anticipando, sostituendosi o giudicando, ma aspettare, ascoltare, accogliere e dialogare. Spesso i bambini richiedono all'educatore di partecipare ai loro giochi simbolici (es. L'educatore è il cliente del ristorante e deve ordinare dal menù); di creare e costruire insieme con terra, fango, sabbia...; di custodire tesori preziosi (es. sassi, foglie dalle forme o dai colori insoliti, vermi, bruchi, lumache...); di guardarli arrampicarsi o saltare; di stare del tempo insieme... di esserci.

L'educatore all'aria aperta ha la possibilità di scoprire le potenzialità, le curiosità e i talenti di ciascuno in situazioni reali e complesse. Egli deve incoraggiare i piccoli a provare e riprovare, correre dei rischi e rialzarsi dopo una caduta allo scopo di fare esperienze significative, divenire più consapevoli e autonomi, accrescere la propria autostima, sperimentare la propria forza e libertà en plein air. L'educatore deve supportare anche quei bambini che inizialmente non si sentono a loro agio nel verde (es. "Maestra non so cosa fare!", "Quando entriamo", "Non voglio stare fuori è troppo freddo!") e accompagnarli rispettando i loro tempi, le loro paure e riserve. La coordinatrice pedagogica Cristiana Santinelli (2022) asserisce che "il bambino all'aperto esprime tutte le sue competenze [...] Osservare un bambino di nido o scuola dell'infanzia all'aperto ci permette di entrare in contatto con i suoi interessi" (p. 54).

Nel verde capita frequentemente che l'educatore svolga il ruolo di spettatore dei dialoghi tra bambini. È molto interessante ascoltare le loro ipotesi, i loro ragionamenti e le conclusioni che

traggono. L'adulto non dovrebbe interrompere e correggere eventuali errori, ma, se esortato a partecipare alla discussione, intervenire con domande aperte per aprire uno spazio di dialogo. Così facendo, sta nella situazione, fa sentire la propria presenza e si dimostra aperto alla riflessione. I bambini avranno modo di verificare le proprie ipotesi, vere o false, attraverso l'osservazione in giardino, bosco, parco...

Fabiola Crudeli (2021) ricorda che "occorre lasciare ai bambini la possibilità di sbagliare e di correggersi da soli, procedendo per prove ed errori sotto lo sguardo attento dell'educatore: anche gli errori, a volte, hanno qualcosa da insegnare!" (p.59). L'errore non soltanto è ammesso, ma rappresenta un'opportunità di apprendimento e scoperta.

Talvolta può capitare che l'adulto interferisca, anche senza volerlo, con i processi di apprendimento per ricerca dei piccoli. L'educatore interferisce, ad esempio, interrompendo i giochi dei bambini, agendo senza aver osservato la situazione o utilizzando motivazioni estrinseche per stimolare risposte dei bambini (es. premi e giudizi). È necessario fare attenzione al linguaggio verbale e non verbale e ai messaggi che mandiamo (es. "Veloci bambini che è tardi!", "Oggi è brutto tempo") ed evitare di anticipare future scoperte dei bambini.

L'educatore è un "professionista riflessivo", così come è stato definito da Donald Schön negli anni Novanta del Novecento. "Molti mestieri non permettono di applicare teorie e "ricette predefinite", ma richiedono una forte capacità di improvvisare in situazioni complesse e impreviste. Questa abilità creativa può essere educata, ma si sviluppa sul campo e migliora con l'esperienza. L'educatore non deve temere il confronto con l'incertezza e l'imprevedibilità, deve costantemente riflettere sul proprio agire, unendo teoria e pratica, cercando sempre di confrontarsi con i bambini e l'équipe educativa [...] Il professionista educativo è un ricercatore, ha un bagaglio di esperienze utili a esplorare la realtà, ma non sarà mai depositario di una conoscenza perfetta e finita" (Di Rosa, 2018). In altre parole, egli deve essere un professionista flessibile e responsabile, aperto alle novità e agli imprevisti. I coordinatori pedagogici Nicola Ragazzini e Cristiana Santinelli (2021) ricordano che "adottare un modello educativo che abbraccia l'educazione all'aperto significa rimettersi costantemente in discussione, confrontandosi con un'alternanza di pensieri che oscillano tra l'entusiasmo delle nuove scoperte e la riflessione su alcuni radicamenti socioculturali ancora presenti nei territori all'interno dei quali si opera, che talvolta condizionano e orientano le proposte dei servizi educativi" (p.125). Se richiesto dai bambini, può raccontare di sé, delle sue esperienze in natura, della propria infanzia "selvatica". L'adulto deve nutrire la relazione e accogliere i bisogni dei bimbi. Egli deve, inoltre, aiutare, se necessario, i bambini a confrontarsi e risolvere i loro conflitti,

trasformandoli in momenti di scambio e crescita piuttosto che esplosioni di rabbia e urla. Deve, in ogni momento, rappresentare un porto sicuro, un modello positivo, un supporto fidato e una guida gentile. Egli deve promuovere la cooperazione, lo spirito di gruppo, l'aiuto reciproco e il lavoro di squadra tra bambini e bambine (ad es. orto didattico).

I bambini chiedono, come già affermato, costantemente agli adulti di ascoltare o osservare ciò che trovano e scoprono, di guardare le loro imprese, di aiutarli a superare sfide complesse, l'educatore deve mostrare la propria vicinanza e il proprio supporto senza prendere il loro posto. "L'educatore deve fornire [...] sostegno emotivo, sapendosi porre alla giusta distanza" (Di Rosa, 2018).

L'educatore ha il compito di documentare. Daniela Ghidini (2021) nell'articolo *La documentazione educativa* scrive che

Documentare non è solo un atto dovuto nei confronti delle famiglie, per trasparenza, per comunicare e rendere accessibile ciò che succede all'interno del servizio educativo, quali sono i momenti significativi, gli apprendimenti, le relazioni, le scoperte dei bambini che ci affidano. È, anche, un atto etico nei confronti dei bambini stessi, il presupposto per rendere visibile la cultura dell'infanzia, per mostrare la novità, la bellezza e la profondità del loro pensiero, della loro visione del mondo. È, infine, una condizione necessaria, anche se non sufficiente, sia per il singolo professionista dell'educazione per cercare il significato dell'esperienza, sostare sulle cose e rileggerle, sia per il gruppo di lavoro per confrontarsi, riconoscere possibilità, allargare punti di vista, elaborare ipotesi e individuare rilanci progettuali interessanti.

A scuola spesso fotografo, con il loro consenso, il processo di scoperta o di creazione dei bambini, registro alcuni dei loro dialoghi e mi appunto le loro domande (es. Perché si muore? Le galline hanno le orecchie? Come fanno i serpenti ad arrampicarsi sugli alberi?). In molti casi sono i bambini a chiamarmi per correre a fotografare un fiore sconosciuto o un insetto mai visto prima. Desiderano poter riguardare le fotografie e analizzarle nel dettaglio con calma, stamparle e incollarle in classe sul "Muro delle scoperte e delle domande". Mostrano, così, la volontà di condividere il loro bisogno di ricerca ed esplorazione. Per i piccoli è importante rivedersi, ritrovarsi e rivivere attraverso la documentazione fotografica le esperienze vissute e le emozioni provate.

L'educatore si relaziona quotidianamente anche con le famiglie dei bambini e delle bambine. Secondo Fabiola Crudeli (2021) "appare pregnante instaurare una collaborazione attiva e una relazione costante con le famiglie, tenendo conto del peculiare sguardo che queste ultime e il nido (nel mio caso Scuola dell'Infanzia) sull'educazione dei bambini: due sguardi che, seppur differenti, possono arricchirsi vicendevolmente, armonizzarsi e integrarsi per intrecciare una vera e propria "alleanza educativa" con le famiglie" (p. 102).

Infine, come già spiegato in precedenza, l'adulto in natura contribuisce con i bambini alla valutazione del rischio.

1.7. Educare ed educarsi al rispetto, alla gentilezza e alla cura

In natura, così come in classe, l'insegnante educa principalmente con l'esempio, la gentilezza e la cura. Nell'albo illustrato *Kind. A book about kindness* Axel Scheffler (2019) scrive "everyone can be kind even if they're really small or a bit shy. It feels nice to be kind. And it's a good idea too. Because if everyone is kind we'll make a better world". La gentilezza è accoglienza, apertura, dialogo, solidarietà, altruismo. Genera bellezza, meraviglia e cura. È per tutti, migliora la nostra quotidianità e incide in modo significativo sul nostro benessere. A questo proposito, l'artista e illustratrice Sabrina Ferrero, in arte "Burabacio" (2021), ha proposto sul suo blog il "Manifesto della gentilezza". La gentilezza è:

1. Alla portata di tutti, grandi e piccoli.
2. Fa bene a tutti: a chi la riceve e a chi la pratica.
3. È disinteressata e gratuita.
4. È autenticità: quel che diciamo è in accordo con quel che pensiamo.
5. Fa bene a chi la riceve: è chiarezza di comunicazione.
6. È un dono e una scelta libera.

Secondo Graziella Favaro (2022) "parlare di gentilezza può apparire un anacronismo in un momento in cui sembrano farsi strada coloro che gridano più forte, che si mettono al centro, che badano solo ai propri interessi. Eppure, mai come in questo tempo c'è bisogno di una dose massiccia di empatia, di gesti, parole e sguardi che includono e tessono/ritessono fili e legami" (p.12). Nella attuale società virtuale e dei rapporti a distanza, abbiamo necessità di connetterci e ri-connetterci dal vivo, di fare comunità, di mettere da parte l'egoismo e lasciar spazio alla gentilezza e all'incontro con la natura.

L'adulto, prima di portare il bambino in natura, deve riscoprire e impersonare la biofilia, citata precedentemente. Christian Mancini (2023), nell'articolo *L'effetto biofilia nell'educazione esperienziale, per riavvicinarci al selvatico e alla natura*, rammenta, infatti, che "c'è bisogno di innamorarsi intimamente e con passione della natura, desiderare e vivere realmente la connessione con lei sulla base del rispetto profondo, non solo idealmente ma in termini di azioni, conoscenze e abilità, per poi trasmettere passione e rispetto quando vi conduciamo qualcuno per mano".

Viviana Hutter (2022) nel testo *Pedagogia della gentilezza* elenca i principi della “Scuola Gentile” (p.89) e scrive, inoltre, che

L'educazione outdoor nella Scuola Gentile è fondamentale: imparare a convivere con gli elementi della natura, utilizzarne le risorse per imparare, creare, inventare, per conoscere è la base fondante di un progetto educativo che ha come filosofia quello di educare al rispetto e alla libertà. Uscire dalla scuola e misurarsi con un ambiente naturale permette agli alunni di fare delle esperienze dirette collegate ai contenuti scolastici [...] In spazi outdoor gli alunni svolgono attività all'aperto con l'obiettivo di accrescere le proprie capacità di socializzazione in un contesto di rispetto reciproco e cura e attenzione per l'ambiente circostante. Stare all'aperto educa il corpo, la mente, il senso sociale, accresce la conoscenza e il rispetto per l'ambiente naturale.

La gentilezza si semina, si annaffia, si coltiva. L'educatore en plein air deve rappresentare un modello di gentilezza e inclusione. Il suo rapporto positivo e accogliente con tutti gli esseri viventi e non viventi (acqua, minerali...) influenzerà i bambini e le bambine.

In occasione della Giornata della Mondiale della Gentilezza (13 novembre 2022), in classe abbiamo riflettuto sull'importanza della gentilezza nei confronti della natura: “Gentilezza è non strappare le foglie agli alberi” (E. 4 anni), “Rispettare la terra: sia la terra del giardino, sia la terra-pianeta” (A. 5 anni), “Voler bene agli amici e agli animali... anche ai fiori e agli alberi!” (G. 3 anni). In natura i bambini osservano costantemente l'adulto di riferimento e il suo modo di relazionarsi con l'Altro, hanno l'occasione di sperimentare la condivisione e il rispetto. Se in natura l'educatore sta bene, anche i bambini si sentiranno al sicuro.

Nel testo precedentemente citato *Pedagogia della gentilezza*, l'autrice aggiunge che

Per il bambino, che vive soprattutto nel presente senza preoccuparsi troppo del domani, prendersi cura di un essere vivente, di un pianta o di un animale, stimola un'attitudine di cura e amore fondamentali per lo sviluppo psico-fisico. Curare un orto con la consapevolezza che se innaffio oggi, domani potrei vedere crescere un frutto, imparare a pensare al futuro (anche un futuro vicino nel tempo), sapere che la pianta invece si secca se non la si annaffia e anche rendersi conto che gli animali vanno accuditi e che hanno bisogno di mangiare e bere tutti i giorni perché siano in salute, tutto questo crea nel bambino una consapevolezza del proprio comportamento nei confronti di un altro essere vivente, crea un collegamento tra il momento attuale e l'attesa del domani (p. 133).

Capita spesso che i bambini scoprono vermi o lumache nel giardino della scuola, noi insegnanti li esortiamo ad osservarli con serenità e riguardo, lasciandoli nel loro habitat e avendone cura. Dobbiamo rispettare ogni essere vivente, senza strapparli alla sua casa. Lo stesso è accaduto con i fiori, quando questi ultimi sono stati oggetto di studio in primavera. I bambini ne hanno raccolto una piccola quantità, quella necessaria alla successiva e prolungata osservazione in classe, mentre gli altri sono stati lasciati crescere indisturbati nel prato.

Chiara Preti, Antonella Ruozzi, Cristina Iotti e Sara Bonini (2019) nel volume *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura* a cura di Ilaria Mussini e Luigina Mortari scrivono che

“donare tempo, curare, conoscere l’altro ci chiama a un atto di responsabilità verso una specificità, verso un’unicità che si trasforma proprio perché da noi tenuta vicina, in connessione profonda con gli altri e con l’ambiente naturale” (p. 103). Gentilezza è, perciò, responsabilità e impegno. L’adulto educa e contemporaneamente si educa nell’incontro e nello scambio con bambini, adulti, piante, animali, ecc. L’educatore attento e ricettivo deve imparare a cogliere i bisogni, le necessità e le paure dell’altro. Egli ne avrà cura, non dimostrandosi invadente, ma rispettando con delicatezza i tempi e l’unicità della persona. Silvia Iaccarino (2023) nell’articolo *Rispettare l’unicità e la diversità* ricorda che “ciascun bambino e bambina ha bisogno di sentirsi visto e valorizzato nella sua soggettività, unicità e irripetibilità e necessita di avere un posto riconosciuto e riconoscibile all’interno del gruppo di pari” (p.10). Ogni bambino, con il supporto e l’incoraggiamento dell’adulto, deve costruire il proprio legame con la natura.

Luigina Mortari (2022) nell’articolo *Il bisogno di una giusta cura* ricorda che “la cura è la fabbrica dell’essere. Noi siamo i gesti di cura ricevuti e i gesti di cura mancati, e diventiamo quello che siamo in relazione a quello di cui abbiamo cura” (p.4).

In conclusione, la natura è maestra di resilienza e speranza. “Leggo e rileggo” ai miei piccoli alunni il silent book *Our planet* di Jimi Lee (2013) e ogni volta riescono a sorprendermi con le loro riflessioni: “Un piccolo seme cresce, poi arrivano gli uomini che provano a tagliare tutte le foreste, ma il piccolo seme è forte e continua a crescere e diventa un grande albero!” (P. 4 anni). Gli uomini spesso hanno cercato di mettere da parte la natura, ma lei riesce sempre a farsi strada... si adatta e riadatta ininterrottamente e riesce a fronteggiare gli imprevisti e i cambiamenti. L’educatore ha il compito di promuovere la resilienza nell’educando, che ne ha bisogno per crescere e parare i colpi della vita, e analogamente deve autoeducarsi a questa capacità (Di Rosa, 2018).



2. Filosofare in natura

Un bambino ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo ha idee piccole. Le idee dei bambini a volte sono grandissime, divertono i grandi, fanno loro spalancare la bocca e dire: “Ah!”.

Beatrice Alemagna

La natura è bellezza, armonia, meraviglia, ma anche mistero, imprevedibilità e forza.

Dato che la natura è luce e buio, fin dall’inizio dei tempi gli uomini e le donne hanno cercato di indagarla per comprendere se stessi e gli strabilianti fenomeni naturali, che da sempre hanno sconvolto le loro vite (es. tempeste, terremoti, eruzioni vulcaniche...). Il ragionamento e la riflessione nascono, infatti, dall’indistinto, dall’ignoto, dallo splendore.

L’insegnante e pedagogo Mario Lodi (1970), in *Il paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*, rammenta che “ci sono domande da porre alla natura” (p. 193). Ma quali domande? Siamo chiamati ad accogliere l’imprevedibilità del nostro mondo ed interrogare il nostro Pianeta attraverso “domande infantili” dirette, istintive e profonde. I bambini e le bambine, provvisti di straordinaria elasticità mentale e inesauribile spontaneità, attraverso il gioco e la ricerca, dialogano con la natura. I piccoli sono, quindi, esploratori, ricercatori, inventori, ma soprattutto filosofi “per natura”. È noto che i bambini, dai due/tre anni, entrano nella “fase o età dei perché”, come viene comunemente definita. In questo periodo “sensibile” i piccoli sommergono gli adulti di riferimento con una miriade di quesiti. Essi esprimono, attraverso domande e interrogativi sorprendenti e originali (es. “Perché non posso trasformarmi in una tigre?”, “Perché il sole è giallo, il cielo è azzurro, il prato è verde...?” ecc.), il proprio estremo bisogno di indagare la realtà. Il mondo è completamente nuovo agli occhi dei piccini. Essi sono pensatori coraggiosi e spericolati, perché non temono il giudizio dell’adulto. Alison Gopnik (2009), in *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, scrive che “i bambini sono profondi e sconcertanti al tempo stesso, e questa combinazione è classicamente territorio della filosofia” (pp. 17-18).

Come già affermato nel capitolo precedente, lo spazio esterno dilata le possibilità dei bambini e delle bambine. La natura e le sue lente trasformazioni suscitano domande ed interrogativi di senso (es. “Perché non tutti gli alberi perdono le foglie in autunno?”, “Perché l’erba cresce ovunque tranne che sotto al pino?”, “Perché gli animali muoiono?”). Il giardino della scuola, il parco cittadino, il bosco... rappresentano il miglior terreno dove far germogliare le domande generatrici di dialoghi “nutrienti e sostanziosi”. Partendo dal presupposto che l’ambiente esterno è già naturalmente ricco e coinvolgente, è chiaro che sia il luogo delle “buone esperienze”. Una buona esperienza è complessa, rischiosa, insolita. Dalle “buone esperienze”

nascono le “buone domande” (domande esistenziali). Battista Quinto Borghi (2023) ricorda che “i più piccoli sanno fare bene il loro mestiere di crescere e lo fanno attraverso il rapporto diretto con le cose e con il mondo alla ricerca continua di esperienze interessanti: amano essere attivi e autonomi e, quando si concentrano sulle proprie azioni, non lo fanno solo per vedere che cosa succederà, ma anche per provare sensazioni, farsi opinioni, mettere alla prova le loro intuizioni, interrogarsi sulle cause e immaginare come si poteva arrivare allo stesso esito imboccando una strada differente” (p. 2).

Conversando con il Pianeta, grandi e piccoli soddisfano il loro bisogno “fisiologico” di natura, trovano/ri-trovano la loro profonda connessione con la Terra ed edificano la propria identità planetaria. Christian Mancini (2022) afferma che “le nostre radici evolutive affondano nella terra. L’esperienza diretta con la natura esiste solo nel presente ed è una necessità esistenziale; è, per così dire, un momento di profondità ed estensione infinita” (p. 19). L’educatore, in questi luoghi dell’inatteso, della bellezza e della complessità, può accogliere la curiosità dei piccoli senza la paura e la pressione di dover necessariamente rispondere in quel momento. Egli, attraverso la sua vicinanza e la sua apertura, deve alimentare l’istinto filosofico e ricercatore dei bambini e delle bambine.

Secondo Luca Mori (2023) “la conversazione filosofica e l’educazione outdoor possono alimentarsi a vicenda, trasformando il paesaggio attorno alla scuola [...] in uno straordinario spazio di scoperta, nel quale esercitarsi a leggere se stessi e il mondo. La filosofia [...] dà voce e impulso alla relazione riflessiva degli esseri umani con la natura e con se stessi e perché, intrecciandosi fin dalle origini con altri campi del sapere e della creatività umana (dalla letteratura alla scienza, dalla storia all’arte), alimentata dall’emozione della “meraviglia”, può ispirare domande, dubbi ed ipotesi che attraversano i tradizionali confini disciplinari” (p.7). L’immersione quotidiana nel selvatico appaga, pertanto, il desiderio dei bambini e delle bambine di vivere esperienze significative e stimola la loro capacità di porre interrogativi e sorprendersi. Angela J. Hanscom (2017) rimarca che “stare ogni giorno all’aperto stimola il cervello in molti modi:

- Non ci sono aspettative. I bambini sono costretti a usare l’immaginazione perché quel particolare bastone, quel sasso o quella pigna diventino parte del loro mondo.
- Le possibilità sono infinite. Stare all’aperto sfida la mente a pensare in modi sempre diversi.
- Nessuna pressione. Quando il gioco è libero e attivo il bambino può scegliere se stare da solo o con altri, se stabilire regole proprie o seguire quelle altrui, se scatenarsi o starsene quieto e in contemplazione” (p. 90).

A cielo aperto i bambini e le bambine formulano grandi idee, immaginano mondi fantastici, scoprono le proprie origini ed esercitano il pensiero riflessivo e divergente.

Il bambino o l'adulto, attraverso la riflessione in "outdoor", entra in relazione con il proprio "indoor". Il filosofo Socrate ha fatto proprio il motto greco "Conosci te stesso". L'essere umano deve impegnarsi ad indagare la sua interiorità, in quanto abitante del Pianeta Terra, ancor prima di perlustrare il verde.

Matteo Bianchini (2022) ricorda che "il pensare filosofico richiede la meraviglia, lo stupore (*wonder*), richiede di trovare occasioni per riflettere, esercitare il dubbio, il pensiero ipotetico; investigare (*investigate*) richiede poi la motivazione a entrare in uno spazio di scoperta, di svelamento (*reveal*), il cui senso comune e il già pensato entrano in tensione con l'impensabile (fino a quel momento), grazie al confronto tra idee e parole differenti" (pp. 99-100). La natura non è ordinata, perfetta e immutabile. I bambini e le bambine, sempre in allerta, notano il fatto imprevisto, insolito, strano, che genera in loro un interrogativo. L'imprevisto crea il dubbio, motore del ragionamento e della creatività. Il dubbio, che mette in discussione l'ovvio e il dato per scontato, favorisce la condivisione e il confronto con gli altri.

In sintesi, come sostiene con forza Luca Mori (2023), "ci sono domande, storie ed esperienze che fin dalla scuola dell'infanzia permettono di fare conversazioni "cariche" di meraviglia e di una tensione filosofica che le rende differenti da altri tipi di conversazione" (p. 7). Anna Rita Arosio (2020) assicura che, già nei servizi educativi 0-3, i bambini e le bambine possono "fare filosofia con il corpo" e analizzare, in seguito con il supporto dell'educatore, le emozioni provate nel corso di queste esperienze complesse e stimolanti (es. Correre a piedi nudi sull'erba bagnata, manipolare la terra, saltare nelle pozzanghere...). Laura Fazio (2023) scrive che "conoscere la realtà è conoscere anche il proprio corpo in relazione allo spazio, alle cose e al sentire" (p. 5).



2.1. Bambine e bambini filosofi “in erba”

Come sarò da grande?
Stéphane Frattini

Il termine *filosofia* deriva dal greco *philosophía*, che significa letteralmente “amore per il sapere”. Definire la filosofia è un’impresa che hanno tentato i filosofi e le filosofe di ogni tempo.

Il sociologo e filosofo francese Edgar Morin (1999), nel suo celebre testo *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, ha affermato senza esitazione che “la filosofia è innanzitutto una forza di interrogazione e di riflessione che verte sui grandi problemi della conoscenza e della condizione umana”. I filosofi e scrittori Andrea Colamedici e Maura Gancitano (2017), per descrivere la filosofia, utilizzano, invece, la metafora della navigazione. Sostengono, infatti, che “la filosofia è una navigazione, e navigare implica sempre la disposizione ad abbandonare la terraferma. Se vuoi scoprire nuove terre e decidi di imbarcarti, a un certo punto accadrà questo: sarai sul mare e saprai di avere alle spalle la tua terra, ancora a portata di sguardo, e davanti a te qualcosa di nuovo e pericoloso; se ti volterai indietro potrai ancora vedere i lineamenti di ciò che per te vuol dire casa, sicurezza e abitudine, ma se vorrai scoprire nuove terre dovrai smettere di voltarti e andare avanti, sapendo che, se ti voltassi, vedresti solo il mare. Quello sarà il momento in cui comincerà la filosofia” (p. 17).

Partendo da queste definizioni, è evidente che i bambini e le bambine siano filosofi “in erba”. I piccoli guardano la propria realtà con occhi curiosi, meravigliati, incantati. Essi, mossi dal forte desiderio di scoprire e conoscere se stessi, gli altri e il mondo, osservano, scrutano, toccano, riflettono, chiedono “Perché?”. A tal proposito, Luca Mori (2021) ricorda che “la filosofia è innanzitutto un’arte del domandare [...] a rendere filosofica una conversazione contribuiscono il punto di partenza, il tipo di domande che vengono fatte e la capacità dell’adulto di accompagnare i movimenti dei bambini, lasciando tempo e spazio all’esitazione e al dubbio, senza sedare la meraviglia e l’incertezza con risposte “tappabuchi” [...] le domande filosofiche [...] corrispondono metaforicamente [...] alle prove da superare” (p. 9). Naturalmente non tutte le domande dei bambini e delle bambine possono essere definite filosofiche.

Una domanda filosofica, pertanto, è:

- un invito a riflettere, pensare, indagare, dubitare;
- uno strumento di ricerca;
- un quesito aperto, che non prevede una risposta chiusa, definitiva e preconfezionata (es. sì o no, giusto o sbagliato, vero o falso...);

- un'idea spiazzante, complessa e intricata, che genera un ostacolo da fronteggiare;
- un interrogativo che apre la porta ad un mondo di altri interrogativi;
- una questione di senso;
- un'avventura rischiosa da vivere;
- uscire dal sentiero e perdersi nel bosco.

Nessuno è mai preparato di fronte ad una domanda filosofica. Sfortunatamente non esiste un libretto di istruzioni per affrontare un quesito così impreveduto e destabilizzante. Un problema di questo tipo, infatti, è caratterizzato da una forza dirompente: ci mette in crisi, fa crollare tutte le nostre certezze, ci costringe a metterci in gioco. La domanda filosofica ci spinge ad elaborare la nostra personale visione del mondo.

Queste domande spaesanti allenano in ottica planetaria:

- il senso della complessità

La scuola di oggi deve affrontare le sfide di una società complessa, plurale, in continua evoluzione. Barbara Tognazzi (2022) scrive che “l'allievo non può essere considerato come una banale macchina in cui immettere *input* per produrre *output* e con cui l'educatore, secondo un'impostazione comportamentistica di tipo skinneriano, agisce dall'esterno al fine di indurre nell'organizzazione cognitiva dell'alunno determinati comportamenti. L'allievo, piuttosto, è possessore di una sua autonomia ed è in grado di interagire e apprendere, insieme con l'insegnante, nell'ottica di una programmazione coevolutiva”.

Le esperienze di gioco e riflessione in ambienti “naturalmente difficili” incoraggiano l'acquisizione della capacità di affrontare la complessità e l'imprevedibilità del nostro Pianeta. Lo sguardo accorto dei piccoli insegna agli adulti ad andare oltre alla banalizzazione e schematizzazione del reale.

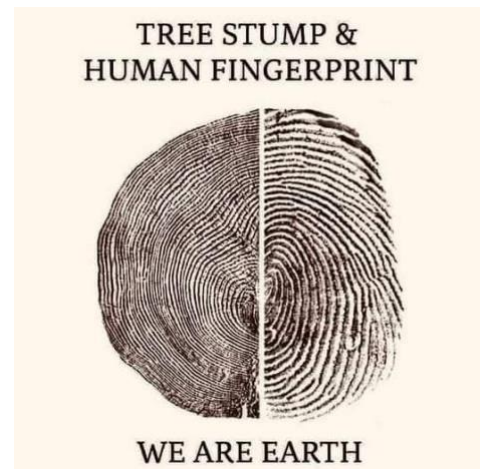
Stefano Sturloni (2018), atelierista presso l'Istituzione Scuole dell'Infanzia e Nidi del Comune di Reggio Emilia, ha integrato il *Manifesto dei Diritti Naturali di Bimbi e Bimbe* di Gianfranco Zavalloni aggiungendo “il diritto alla complessità”. Egli scrive che i bambini e le bambine hanno il diritto “a non essere ingannati da spiegazioni banali e semplicistiche sulla realtà delle cose, dei fenomeni, della vita; vedendo riconosciute le proprie interpretazioni, i saperi e le competenze conquistate”.

- il senso dell'interconnessione

“Noi siamo natura”, facciamo parte della biodiversità, come già menzionato. Gli esseri umani appartengono al Cosmo. Ogni nostra azione ha delle conseguenze positive o negative sugli altri e sull'ambiente naturale perché siamo profondamente e visceralmente interconnessi. È celebre,

a tal proposito, la teoria di Edward Lorenz “Butterfly Effect” [o “Effetto Farfalla”]. Un’azione apparentemente minima e banale può avere un impatto travolgente sul nostro presente o sul nostro futuro.

Nel sito del WWF si legge che “le foreste ci insegnano che tutto, sul pianeta Terra, è interconnesso”. Michele Mauri (2022), nell’articolo *L’intelligenza delle piante comunica sotto il suolo attraverso le radici*, racconta che “esiste una teoria affascinante secondo la **quale gli alberi del Pianeta sono connessi attraverso una fitta rete di radici, batteri, funghi e microrganismi**: il wood wide web, l’intelligenza delle piante. Un intricato circuito con cui le piante si scambiano preziosi nutrienti ma anche informazioni per sopravvivere [...] tra i primi ad aver avuto una simile intuizione c’è Suzanne Simard”.



- il senso del limite

I bambini e le bambine, in outdoor, mettono in gioco se stessi e le proprie potenzialità, ma soprattutto sfidano le proprie paure e i propri “limiti”. Uscire dalla propria confort zone è sicuramente un’esperienza formativa e magica, ma non tutti i piccoli si sentono pronti per affrontare il selvatico. L’educatore in natura ha il compito di accogliere le paure del bambino e, solo in seguito, incoraggiarlo ad affrontarle a piccoli passi (rispettando i suoi desideri e i suoi tempi). Adele Faber e Elaine Mazlish (2021) sottolineano che “i bambini non hanno bisogno che qualcuno provi quello che stanno provando: hanno bisogno di qualcuno che riconosca ciò che sentono” (p. 28).

Noi siamo ospiti nel Pianeta Terra. Per abitare la natura nell’armonia e nella cura reciproca è necessario, in primo luogo, rispettare i suoi ritmi, i suoi equilibri e le sue trasformazioni, e in secondo luogo, apprendere quali limiti non devono essere oltrepassati per la salvaguardia della biodiversità (es. Mai accarezzare un piccolo di capriolo nel bosco o spostare un nido vuoto in primavera...).

A tal proposito, Antonio Nicoletti (2018), nell’articolo digitale *Fruire la natura con il senso del limite*, scrive che “la **fruizione della natura deve essere libera, ma si deve anche tenere conto dei limiti** che la visita deve osservare in alcuni ambienti particolari e perciò, spesso, si deve ricorrere a regolamentare o limitare gli accessi in natura per garantire la tutela della biodiversità. Succede già nel nostro Paese che, per esigenze di tutela di alcune specie, si inibisca

o limiti in maniera radicale la presenza umana in alcuni luoghi. Capita di non poter fruire di alcuni sentieri per esigenza di tutela del camoscio appenninico in alcuni periodi particolari, che non si utilizzino delle vie ferrate per l'arrampicata per tutelare la nidificazione del lanario o di altri uccelli”.



Senso della complessità



Senso dell'interconnessione



Senso del limite

La domanda ricca di tensione filosofica di un bambino genera la curiosità di chi lo circonda. Se l'educatore rilancia il quesito a tutto il gruppo di bambini e bambine, può prendere avvio una vera e propria “conversazione filosofica”.

Luca Mori (2021) specifica che “l'approccio filosofico alla conversazione richiede di non accontentarsi di raccogliere semplici sequenze di opinioni sui singoli temi: esso richiede invece che ognuno sia messo in condizione di ragionare con la propria testa e al tempo stesso insieme agli altri, grazie alla diversità delle intuizioni e alle idee degli altri. L'approccio filosofico richiede di ragionare insieme sulle ipotesi e sui diversi tentativi di risposta, chiedendosi se stanno bene insieme, cioè se è possibile unire le diverse intuizioni in modo sensato [...] oppure se non tutte le intuizioni stanno bene insieme, come quasi inevitabilmente accade, l'approccio filosofico richiede di cercare idee alternative, nuove risposte e magari nuove domande” (pp. 9-10). I piccini, con il supporto e la guida iniziali dell'educatore, comprendono l'importanza di ascoltare e accogliere i pensieri e le opinioni altrui (anche se in contrasto con i propri), prima di prendere la parola e sostenere e argomentare il proprio punto di vista.

Secondo Monica Guerra (2019) “dedicarsi a un'esplorazione [...] è in primo luogo abitare una domanda. È una domanda che sovente nasce spontaneamente, da un incontro col campo di osservazione [...] molte domande nascono dall'incontro con le cose [...] la loro “qualità” è

fondamentale, se non determinante, affinché la ricerca esplorativa possa poi svilupparsi in tutte le sue declinazioni e possibilità” (pp. 94-95).

In altre parole, è ormai chiaro che la gran parte delle domande filosofiche dei bambini e delle bambine nasce dall’esperienza diretta con gli elementi naturali (es. terra, acqua, sassi, fiori...), dall’incontro con piccoli e grandi animali, dall’osservazione delle trasformazioni stagionali, dal ritrovamento di elementi strani, sconosciuti e insoliti (es. un uccello morto, alcuni resti di esoscheletro di insetti, l’erba ghiacciata...).

Le domande cariche di tensione filosofica dei piccini emergono nei momenti di gioco, di riposo, di contemplazione... all’improvviso! Ricordo quando una mia alunna di cinque anni, mentre si arrampicava su un albero nel giardino della scuola, mi ha chiesto preoccupata: “Chi ha creato la natura?”, oppure quando, in seguito al ritrovamento di alcune piccolissime lumache (da noi soprannominate “Baby Lumache”) un bambino di quattro anni ha domandato curioso: “Come nascono le lumache? Ma come fanno ad avere già il guscio?”. Egli ha interrogato tutti i compagni in cerca di una risposta soddisfacente, ma ne è uscito con le idee più confuse e molti nuovi interrogativi. Questa loro curiosità ha rappresentato il punto di partenza di un lungo lavoro di ricerca, osservazione ed esplorazione sul meraviglioso e sconosciuto (ai più) mondo delle lumache, protagoniste di numerosi confronti e dibattiti in classe (dentro e fuori).

2.2. Il ruolo dell’adulto: semplificatore o complicatore?

“Chi ha creato il mondo?”, “Perché si muore?”, “Cosa succede quando si muore?”, “Come si nasce?”, “Perché i serpenti non hanno le zampe?”, “Perché a volte piove e a volte c’è il sole?”, “Le tartarughe hanno i denti?”... non ci avevo mai pensato, non ho una risposta per la maggior parte di queste domande, forse posso cercare alcune informazioni in rete... alcune sono davvero singolari.

Le domande dei piccoli sono spiazzanti, sorprendenti, problematiche. Molti adulti vivono queste curiosità con ansia, difficoltà e imbarazzo. In alcuni casi vorrebbero scappare ed evitare di rispondere, in altri trovare la risposta più adeguata alle caratteristiche e all’età del bambino-filosofo. In realtà, i grandi, accompagnatori nella meraviglia e nel mistero della natura, non sono chiamati a colmare i vuoti, ma devono favorire lo spontaneo fluire di pensieri, domande e dubbi dei piccoli. Ciò non significa che i grandi devono scansare le domande dei piccini, ma piuttosto tentare di aprire uno spazio di dialogo sincero e rispettoso.

Rispetto alle paure degli adulti, Marina Santi e Andrea Dal Bianco (2013) scrivono che

L’adulto [...] ha spesso paura di abbandonarsi all’immaginazione e arrivare a sapere cosa si nasconde dietro alle situazioni positive. La libertà del gioco della filosofia, infatti, porta con sé

numerosi rischi che l'adulto non vuole affrontare. Per usare una metafora il bambino è colui che "va a svegliare il can che dorme". Che va addirittura a tirargli la coda, potremmo dire. Non si pone il problema che questi possa morderlo, ma è curioso di vedere se possa invece stupirlo diventandogli amico; è piuttosto disposto anche a un rischio pur di soddisfare la sua sete di curiosità derivata dalla meraviglia e dal suo innato bisogno di conoscenza. Esso è spinto dal desiderio di vedere cosa succede se, un desiderio di vedere una cosa che non riesce ad immaginare o che si è immaginato ma che rimane ancora apparentemente impossibile. Gli adulti hanno spesso timore di consentire attività "rischiose" ai bambini e presto insegnano piuttosto loro a sottrarsi dall'imprevisto. Invece è proprio non veicolare attività di questo tipo ad essere molto rischioso. Il rischio è che, una volta adulti, si divenga incapaci di gestire il rischio e convivereci ragionevolmente, sfuggendo alle sfide oppure mantenendo la convinzione di poter sempre agire per vedere se è vero che o per capire cosa succede. Si tratta invece di educare a capire cosa si può fare e sperimentare, cosa si può prevenire e anticipare e cosa è invece lecito e opportuno soltanto immaginare. E questo è reso possibile solo grazie ad un allenamento proprio dell'immaginazione, del pensare il possibile (p. 116).

L'educatore, che rimane quotidianamente colpito dalla curiosità dei piccoli esploratori del mondo, quando conversa con loro, desidera essere il più trasparente, onesto e comprensibile possibile. Egli deve ascoltare con attenzione e disponibilità, sospendere il giudizio e frenare il naturale impulso di offrire una soluzione istantanea.

L'insegnante o educatore, che accompagna i bambini e le bambine in natura e abbraccia le loro domande, deve, però, essere un "complicatore" e non un "semplificatore". È già stato precisato che con le sue proposte o con i suoi rilanci, deve allenare il senso della complessità, dell'interconnessione e del limite. Si aggiunga che egli non deve mai proporre una visione del reale frammentato in piccole parti isolate (in questo senso non deve essere un "semplificatore").

Il suo compito principale è favorire lo scorrere delle idee, delle domande e dei dubbi. Non deve snocciolare verità e risposte preconfezionate. Deve, piuttosto, promuovere il dialogo, il confronto e lo scambio tra bambini. Provocarli con altri quesiti, rilanciare, stimolare ulteriore ricerca ed esplorazione.

L'adulto deve interpretare il ruolo di "avvocato del diavolo". Egli deve accogliere la domanda del bambino, analizzarla, smontarla, riformularla e rilanciare nuovi dubbi e spunti di riflessione. In tal senso, l'educatore deve dotarsi di uno sguardo aperto e accogliente. Deve concedersi l'opportunità di stupirsi di fronte alla maestosità della natura e mettere in discussione tutto ciò che ritiene noto e dato per scontato. In altre parole, egli deve ritrovare il "fanciullo" che è in lui.

Crescendo si è costretti a frenare la spontaneità e lo stupore tipici dell'infanzia, per lasciare spazio alla propria parte responsabile e seria. Gli adulti non hanno tempo per giocare, meravigliarsi o sbagliare. Il lavoro, gli impegni, le incombenze quotidiane affievoliscono, quindi, la curiosità, naturale disposizione dell'essere umano.

Lina Borghi, Laura Fantini e Marzia Settepassi (2018) scrivono che

Una delle preoccupazioni che spesso hanno gli adulti nel pensare all'organizzazione degli spazi verdi è quella di attrezzarli con arredi, giochi strutturati, proposte organizzate. In realtà lo spazio esterno, il mondo naturale ha di per sé tutto quanto serve per accendere la curiosità e l'interesse dei

bambini: il fuori non ha bisogno di nulla, è già tutto lì. L'adulto può e deve accompagnare il bambino dentro questa infinità di stupori, talvolta spaesante agli occhi attenti dei bambini. C'è un mondo infinito fuori e dentro la terra, tra gli alberi e l'erba tra cielo e prato. La cosa importante è il tempo: dare e darsi tempo con i bambini, permettere loro di sostare per guardare e vedere, annusare e ascoltare, toccare e capire, provare e riprovare. Ogni esperienza accompagnata da emozione rimane impressa nella mente di adulti e bambini [...] invitare i bambini ad aprire gli occhi e tutti i sensi sulla realtà che ci circonda. Farsi coinvolgere, per guardare meglio, toccare di più, curiosare, lasciarsi accarezzare da odori e sensazioni. Come i particolari dell'ambiente possono offrire nuovi sguardi?
Suscitare curiosità, offrire contesti e parole per comprendere, valorizzando anche l'aspetto narrativo (pp. 52-54).

Le studiose si soffermano su un aspetto fondamentale: il tempo. La riflessione richiede un "tempo lento lento". I momenti dedicati al dialogo e al confronto sono preziosi e indimenticabili. Il tempo della conversazione filosofica non è mai tempo perso o sottratto ad altre attività scolastiche "più utili e importanti".

In generale, l'educatore in natura deve stimolare il ragionamento ed il pensiero filosofico e riflessivo a partire dall'osservazione diretta di stupefacenti fenomeni naturali o a partire da testi, albi illustrati, proverbi, motti o domande "impertinenti".

Alcuni dei testi che utilizzo più spesso a scuola come spunto di dialogo sono:

- *Cosa diventeremo? Riflessioni intorno alla natura* di Antjie Damm con le sue domande dirette e spiazzanti come "La natura ha la stessa importanza per tutte le persone?", "Gli alberi possono innamorarsi?", "Le noci sono vive? E come fanno a sapere da sole come crescere?";
- *Prima Dopo* di Anne-Margot Ramstein e Matthias Aregui con le sue eloquenti immagini causa-effetto;
- *Come un albero* di Rossana Bossù, basato sulla metafora uomo-albero;
- *Sottoterra* di Emmanuelle Houssais per riflettere su che cosa succede sotto ai nostri piedi.

Come già presentato nel precedente capitolo, l'insegnante "naturale" ha il fondamentale compito di documentare i dialoghi e i processi di co-costruzione di conoscenze e apprendimenti dei piccoli per rendere visibili le loro scoperte. Deve lasciarsi guidare dai bambini, lasciarli esplorare, rispettare i loro ritmi, incoraggiarli ad agire e creare.

Si può affermare che l'educatore che promuove un approccio filosofico in outdoor sia un musicista jazz. Egli, con l'esperienza e l'impegno, diviene un esperto di improvvisazione. Uscire dai sentieri "prestabiliti" è una rara e impagabile opportunità di apprendimento. Le deviazioni, gli imprevisti, gli ostacoli sono occasioni di esplorazione.

In conclusione, riprendendo Luca Mori (2021), si ricordi che

Nell'accompagnare la conversazione l'adulto dovrà [...] prestare attenzione ai seguenti punti: (1) aiutare bambine e bambini a riconoscere la pertinenza delle risposte [...]; (2) osservare se, scambiandosi idee, bambini e bambine intuiscono ed esprimono ipotesi che inizialmente non erano emerse; (3) aiutare il gruppo a connettere punti di vista diversi e ad accorgersi di eventuali incompatibilità tra le posizioni espresse, non affermando che due idee (proposte, soluzioni, ecc.) sono incompatibili, ma chiedendo se ad avviso dei bambini sono incompatibili; (4) sostenere l'argomentazione sollecitandola con i "perché", favorendo l'esplorazione dei motivi pro e contro una particolare ipotesi: i motivi sono convincenti per tutti? Può essere bello accorgersi del fatto che a volte capita di dire la stessa cosa o di avere la stessa preferenza per motivi diversi; (5) documentare e sviluppare le connessioni individuate dai bambini (pp. 20-21).

Si ricordi che l'adulto (dentro e fuori) educa soprattutto con il proprio esempio. Egli deve farsi promotore di confronti rispettosi e accoglienti dei punti di vista altrui. Specialmente con i bambini e le bambine più piccoli, l'educatore, prima di addentrarsi in conversazioni cariche di tensione filosofica, deve allenare la loro capacità di ascolto e di attesa. Ma come è possibile allenare queste capacità?

Sia la capacità di ascolto che quella di attesa sono legate all'attenzione e alla concentrazione prolungate nel tempo e al riconoscimento dei bisogni e delle necessità dell'altro. Entrambe possono, quindi, essere potenziate, a seconda dell'età del bambino, attraverso giochi mirati (es. giochi da tavolo) e la lettura a voce alta. In particolare per quanto riguarda la capacità di attendere, il miglior modo per imparare ad aspettare (es. il proprio turno di parola, di osservare una trasformazione in natura...) è sperimentare l'attesa nella vita quotidiana (es. piantare dei semi ed osservarne la crescita). L'attesa comporta fatica e frustrazione, ma è lo spazio del desiderio e della riflessione.

L'insegnante, in dialogo con i bambini e le bambine, non ha il compito di insegnare nozioni e concetti, ma può godersi l'esperienza filosofica.



2.3. Meraviglia: motore del pensiero

Da quando so parlare e meravigliarmi delle cose, rifletto sulla natura.
Antjie Damm

2.3.1. Che cos'è la meraviglia?

L'Enciclopedia Treccani definisce il termine meraviglia “sentimento vivo e improvviso di ammirazione, di sorpresa, che si prova nel vedere, udire, conoscere cosa che sia o appaia nuova, straordinaria, strana o comunque inaspettata”. In altre parole, la meraviglia è la risposta spontanea dell'essere umano di fronte alla bellezza dell'imprevisto: il cielo stellato, l'arcobaleno dopo la pioggia, un temporale estivo, una farfalla colorata... La natura ci stupisce, ci incanta, ci sorprende in ogni istante. La meraviglia, espressione visibile dei sentimenti di stupore e sorpresa, scuote i nostri sentimenti e la nostra mente.

Chi sa stupirsi, anche delle cose più semplici, ha l'attitudine del filosofo curioso e creativo. La bellezza è ovunque intorno a noi. Dal momento che noi esseri umani apparteniamo all'armonia e all'immensità del cosmo, siamo meraviglia.

Ruth Wilson (2018), che in molte occasioni ha definito la meraviglia una “cosa meravigliosa”, spiega che “la meraviglia è un'emozione. Ma come dice Schein, la meraviglia implica anche curiosità, desiderio di sapere qualcosa. La meraviglia è cognitiva. Ciò che ci interroghiamo, tuttavia, spesso si riferisce alle “grandi domande” della vita: domande sullo scopo, sull'identità e sulle connessioni. La meraviglia ha aspetti spirituali (Wilson, 2018). La meraviglia è multiforme ed è importante per la nostra vita. Comprendendo aspetti emotivi, cognitivi e spirituali, la meraviglia è, in effetti, una cosa meravigliosa” [Wonder is an emotion. But as Schein says, wonder also implies curiosity, a desire to know something. Wonder is cognitive. What we wonder about, however, often relates to the “big questions” of life—questions about purpose, identity, and connections. Wonder has spiritual aspects (Wilson, 2018). Wonder is multi-faceted and important to our lives. Encompassing emotional, cognitive, and spiritual aspects—wonder is, in fact, a many splendored thing].

La meraviglia è il motore della ricerca e dell'esplorazione. Dallo stupore, infatti, nascono le più grandi domande (esistenziali) e scoperte della storia dell'uomo. L'essere umano ha bisogno di stupirsi ogni giorno per sentirsi vivo ed imparare “per tutta la vita” nuove sfaccettature di sé e del mondo.

Susanna Tamaro (2020), in *Invisibile meraviglia. Piccole lezioni sulla natura*, scrive che “la vita è sempre più forte della morte e, se impariamo ad osservarla con mente e cuore aperti, può

far germogliare in noi dei semi di speranza, regalandoci lo stupore dell'inatteso e la commozione per la bellezza nascosta che ci vive accanto”.

Per sintetizzare il concetto di “meraviglia”, Catherine L’Ecuyer (2014), in *The Wonder Approach to learning*, scrive “la meraviglia, innata nel bambino, è un desiderio interiore di apprendere che attende la realtà per risvegliarsi. La meraviglia è all’origine della coscienza basata sulla realtà, quindi dell’apprendimento. La portata della meraviglia, che avviene a livello metafisico, è maggiore di quella della curiosità [...] suggeriamo la meraviglia come centro di ogni motivazione e azione del bambino. La meraviglia è ciò che rende la vita veramente personale. La bellezza è ciò che scatena la meraviglia” [Wonder, innate in the child, is a inner desire to learn that awaits reality in order to be awakened. Wonder is at the origin of reality-based consciousness, thus of learning. The scope of wonder, which occurs at a metaphysical level, is greater than that of curiosity [...] we suggest wonder as the center of all motivation and action in the child. Wonder is what makes life genuinely personal. Beauty is what triggers wonder].

Per continuare a provare meraviglia per tutto il corso della vita, l’uomo dovrebbe:

- mettersi in gioco e sperimentare nuove esperienze;
- accogliere l’imprevisto;
- rallentare e godersi il momento presente;
- immergersi nel selvatico;
- contemplare la grandezza della natura;
- apprezzare il silenzio.

Il sentimento di stupore influisce sul nostro benessere psico-fisico. Secondo i già citati Andrea Colamedici e Maura Gancitano (2017) esistono, però, “due gradi diversi del provare meraviglia: all’inizio ci si meraviglia per le piccole cose, e basta poco per stordirsi. Lentamente, di sfida in sfida, il filosofo impara a gestire l’irruzione del meraviglioso e si dispone all’aumento costante della dose di meraviglia quotidiana: arriva così a sottoporsi problemi enormi, fino a immaginare di poter gestire la domanda sulla generazione dell’universo: la cosmogonia [...] l’essere umano non può comprendere, eppure ha la necessità di farlo” (pp. 26-27).

Il filosofo allena, giorno dopo giorno, il suo sguardo alla meraviglia continuando a riflettere sulle “grandi domande” e a mettere in discussione le sue teorie (mai definitive). La meraviglia è così travolgente, inattesa, spiazzante, che sgretola i nostri schemi e le nostre convinzioni.

2.3.2. La meraviglia nei bambini e nelle bambine

I bambini e le bambine, come i filosofi presocratici, si interrogano a partire dalla meraviglia. Catherine L'Ecuyer (2012), in *Educare allo stupore*, sottolinea che “ i bambini filosofeggiano, si meravigliano di fronte a una qualsiasi realtà per il semplice fatto che “esiste” e si sorprendono davanti a ogni forma “esistente” e a ogni legge naturale del mondo [...] lo stupore è il desiderio di sapere. Osservare le cose con occhi nuovi consente di restare affascinati davanti alla loro mera esistenza, di desiderare di conoscerle di nuovo o per la prima volta. I piccoli si meravigliano perché non danno il mondo per scontato, ma lo reputano un regalo” (pp. 30-31). I piccini esprimono la meraviglia attraverso le loro domande ricche di tensione filosofica.

Luca Mori (2021) rammenta che

la meraviglia, che secondo Platone e Aristotele è all'origine del filosofare, non si può prescrivere. In altre parole, non si può dire a una bambina o a un bambino, ma neppure a un adulto “Meravigliati!”, sperando che l'esortazione sia sufficiente a generare meraviglia. Qualcosa di analogo, come ha sottolineato John Dewey, vale anche a proposito del verbo “riflettere”: è inutile ripetere a qualcuno “Rifletti! Rifletti!”, se non si creano occasioni stimolanti per la riflessione. Meraviglia e riflessione risultano così collegate: l'imperativo è insufficiente per generarle. Perciò è possibile collegarle al meglio, fin dalla scuola dell'infanzia, partendo non da imperativi, ma da interrogativi: domande, osservazioni ed esperienze [...] Platone associava il sentimento della meraviglia a Iride, figura mitologica che rappresentava altresì l'arcobaleno: affinché ci sia un arcobaleno, occorrono delle nuvole [...] e uno spazio illuminato; la meraviglia e la ricerca filosofica nascono dall'interazione tra il chiaro e lo scuro, tra ciò che già si sa (o si pensa di sapere) e quel che ancora non si sa e si vuole chiarire [...] l'arcobaleno può rappresentare la conversazione, in cui le diverse ipotesi – le diverse voci, come diversi colori – si tengono insieme costruendo un ponte tra ciò che si riesce ad afferrare e ciò che sfugge al pensiero, restando nebuloso (pp. 1-2).

Lo sguardo curioso dei piccoli si sofferma su particolari che spesso sfuggono all'occhio adulto, disabituato allo stupore. Essi rimangono increduli ed incantati di fronte alle proprie scoperte.

La meraviglia è una disposizione innata dell'essere umano. A tal proposito, Peter Gray (2015) sottolinea che “i bambini vengono al mondo con una voglia bruciante di imparare. Sono curiosi per natura, allegri per natura ed esplorando e giocando scoprono il mondo sociale e fisico al quale devono adattarsi. Sono piccole macchine da apprendimento” (p. 65).

I piccini sono “naturalmente” filosofi. Andrea Colamedici e Maura Gancitano (2017) spiegano che

Il filosofo si meraviglia perché viene colpito da fenomeni che non toccano la maggior parte delle persone, e prende in considerazione la loro incoerenza, la complessità che rivelano, le domande che suscitano. E le coltiva. Se qualcosa lo colpisce, il filosofo inizia a inseguirlo dimenticando tutto il resto, anche se la corsa sembra inutile [...] il filosofo cerca di scardinare quei meccanismi del proprio pensiero che gli fanno ritenere ovvi dei fenomeni casuali, perché desidera eliminare tutti i filtri che separano i suoi occhi dalla visione della nuda realtà, e così facendo mette in dubbio anche se stesso e la propria funzione nell'Universo. Cerca di non dimenticarsi mai di essere una minuscola porzione di coscienza in uno spazio sconosciuto e dimenticato [...] il filosofo complica e al contempo spiega: e cioè etimologicamente piega insieme (cum-plicare) e distende (dis-piegare). Lega e scioglie, scioglie e lega i fili con cui è intessuta la nostra esperienza (pp. 9-11).

Tale chiarimento sulla figura e sulle caratteristiche del filosofo, rende immediatamente evidente il legame della filosofia con il mondo dell'infanzia.

Il bambino-filosofo:

- pensa, riflette, argomenta e, anzitutto, non teme l'errore;
- è sempre disposto a rivedere il proprio punto di vista senza la paura del giudizio altrui;
- cerca la risposta ai suoi grandi dubbi attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali o rivolgendosi direttamente ai pari o agli adulti di riferimento, di cui si fida incondizionatamente.

I piccini apprendono spontaneamente a partire dai propri interessi e dalle proprie passioni ed hanno l'impellente necessità di stupirsi per costruire la propria visione del mondo. Antonella Santi (2020), nell'articolo *Dialoghi filosofici con i bambini*, scrive che "toccare ed esplorare con tutti i sensi, creare a partire da un'intuizione, stupirsi di fronte al mondo, accompagnano la vita dei bambini. La meraviglia è domanda e slancio verso il gioco e la ricerca. Ma la meraviglia è anche risposta al nostro sguardo, qualcosa che ci appaga e, nello stesso tempo ci appassiona; ci spinge e ci trattiene al tempo stesso, mettendo in movimento emozioni e sentimenti". L'apprendimento è dura per sempre, se nasce dall'emozione.

Marina Santi e Andrea Dal Bianco (2013) sottolineano che "la meraviglia dei bambini non si ferma alle cose strane che vedono o che si sentono raccontare. Essi si meravigliano anche della loro capacità di pensare. Si meravigliano perché non pensano di avere così tante idee" (p.111).

2.3.3. Adulto e bambino esploratori di meraviglia

Già nel 1956 Rachel Carson, in *Brevi lezioni di meraviglia*, ha spiegato che ogni bambino ha bisogno di un adulto, capace di stupirsi, con cui esplorare la natura.

Indagare la natura insieme a un bambino o una bambina significa ritrovare il proprio "fanciullo" interiore. Carson scrive, a proposito, che "il mondo di un bambino è fresco, nuovo e bellissimo, pieno di meraviglia ed eccitazione. È davvero una sfortuna che per la maggior parte di noi questa visione limpida, questo istinto autentico per ciò che è bello e ispira incanto, si oscuri fino a perdersi ancor prima di raggiungere l'età adulta [...] se vogliamo che un bambino mantenga vivo questo senso innato di meraviglia [...] sarà necessaria la compagnia di almeno un adulto che possa dividerlo e riscoprire insieme a lui la gioia, l'eccitazione e il mistero del mondo in cui viviamo" (pp. 16-17).

L'adulto, che accompagna il bambino alla ricerca della bellezza stupefacente, deve saper sognare e immaginare, apprezzare le cose semplici e i misteri della natura, resistere ed affrontare con coraggio e resilienza gli imprevisti e gli ostacoli della vita e conoscere ogni giorno di più se stesso e le sue emozioni.

Non deve temere l'ignoto, il divergente, l'invisibile, il difficile... ma sporcarsi le mani, prima ancora di incoraggiare il bambino a mettersi in gioco!

L'educatore in natura deve nutrire fiducia nel bambino e nella sua capacità di apprendere con/dallo stupore. L'adulto, a cui si sta facendo riferimento in queste righe, continua a guardare il mondo con gli occhi di un bambino.

I grandi devono educarsi ed educare allo stupore. Secondo Silvia Iaccarino (2019) l'adulto per educare allo stupore deve attuare “le condizioni per interrogare la mente infantile, per generare curiosità ed interesse, mettendo a disposizione dei bambini spazi, tempi e materiali adeguati. Nel momento in cui offriamo al bambino il materiale adeguato, lo stupore viene da sé in quanto il processo scientifico si attiva in modo naturale grazie all'interesse che egli prova. E' importante quindi dare la priorità alla scoperta, alla ricerca, al gioco, poi arriverà il tempo dell'apprendimento formale”.

2.3.4. La “scuola delle meraviglie”

Anna Lia Galardini (2020) afferma che “il bambino non sta inerte nel mondo, chiede e si chiede il perché delle cose che incontra. Indagare, sperimentare, esplorare sono tutti processi che il bambino attiva nella sua mente per poter interpretare la realtà e costruirne una propria rappresentazione. A questa immagine di un bambino attivo, mosso dalla curiosità e dal desiderio di conoscere, deve corrispondere nella scuola un'idea di educazione che procede per esperienze, sollecitate da interessi che partono dai bambini e da una modalità attiva di rapporto con la realtà” (p. 7).

Ogni scuola di ordine e grado, ma in particolare la Scuola dell'Infanzia, dovrebbe indagare gli interessi e le curiosità dei bambini e delle bambine e proporre esperienze complesse e reali, fonti di meraviglia e stupore. Gli insegnanti devono curare gli ambienti della scuola, in modo da renderli creativi, ordinati, stimolanti (ma non sovra-stimolanti) e incrementare il gioco all'aria aperta. Roberto Farnè (2022) afferma a tal proposito che

È stupefacente come la nostra pedagogia scolastica sia scientificamente “controfattuale”. Nonostante la ricerca nelle scienze dell'educazione e della salute abbia dimostrato da oltre un secolo alcuni presupposti fondamentali che dovrebbero guidare i processi di insegnamento/apprendimento, l'organizzazione didattica, la centralità del corpo e del movimento, la progettazione e l'uso dei tempi e degli spazi tali da rendere attivo il bambino ecc., noi continuiamo a fare scuola prevalentemente secondo il tradizionale stile “scolastico”. Sarebbe come se, nonostante i progressi scientifici della medicina, negli ospedali si continuasse a praticare la medicina medievale (coeva della Scolastica)” (p. 121).

La nuova “scuola delle meraviglie”, quindi, dovrebbe prevedere una continua interazione tra pensiero e azione, promuovere l'esplorazione, la sperimentazione, la scoperta e, soprattutto, il gioco libero (anche e in particolare con materiali destrutturati) dentro e fuori.

Antonio Di Pietro (2020), studioso del “gioco”, chiarisce che

il gioco è qualcosa di “scomodo”, quello “libero” ancor di più per almeno tre motivi. Il primo è relativo a una delle dimensioni centrali della ludicità, cioè l’inatteso. Il fatto che il gioco non sia prevedibile, poco “controllabile”, può mettere in difficoltà l’adulto in termini sia di gestione sia di valorizzazione degli “attimi ludenti”. Un altro motivo è che il gioco autonomo ci “costringe” a fare i conti con la diversità, in primis con quel modo di fare, pensare, emozionarsi, muoversi... “tipico” dell’infanzia. Un terzo motivo riguarda il desiderio degli adulti di sentirsi “utili”. A volte, presi dalla voglia di “far fare”, si rischia di non ascoltare i reali bisogni di chi si ha di fronte. Ma un modo per essere utili può essere anche quello di liberare il tempo, per liberare il gioco (pp. 22-23).

Silvia Iaccarino (2019), nell’articolo *Crescere nello stupore*, afferma che “oggi si parla di “wonder based learning” apprendimento basato sullo stupore [...] a differenza di noi adulti, quindi, i piccoli non danno il mondo per scontato e tutto ciò che li circonda è per loro, di fatto, una fonte inesauribile di interesse, scoperta, in un costante e continuo lavoro di ricerca”.

Questo tipo di approccio si sposa bene con i principi dell’OE e con il concetto di “learning by doing” affrontato nel primo capitolo. Come ricordano Monica Guerra, Claudia Ottella e Sara Vincenti (2019), l’outdoor education è “un approccio metodologico in cui il ruolo dell’adulto si ribalta e non è più quello dell’insegnante che propone quesiti o dell’educatore che indica attività, ma diventa quello dell’adulto capace di stare ad ascoltare l’interesse e le domande spontanee dei bambini, di rispettare il loro ruolo di esploratori nati, la loro naturale propensione e curiosità per il mondo che li circonda” (p. 67).

La “scuola delle meraviglie” è al passo con i tempi e con le trasformazioni sociali, ma soprattutto deve rappresentare il luogo per eccellenza della libertà di:

- Pensiero e parola

Ogni bambino ha il proprio punto di vista e deve poterlo esprimere in ogni momento senza alcun timore. Ha il diritto di incontrare lungo il suo cammino adulti, che sappiano accogliere i suoi pensieri, le sue domande e i suoi desideri. Nella “scuola delle meraviglie” si può parlare di tutto senza tabù.

- Espressione

Ogni bambino è una persona unica ed eccezionale. Ha il diritto ad esprimere la propria sensibilità ed i propri gusti senza doversi adeguare ad alcun stereotipo di genere. I piccoli provano emozioni travolgenti, che manifestano in modi diversi, e necessitano di adulti ospitali al loro fianco.

- Errore

Ogni bambino deve poter sperimentare, cadere, rialzarsi e riprovare in autonomia. L’errore è una delle principali fonti di apprendimento permanente. L’adulto deve permettere al bambino di “sbucciarsi le ginocchia” ed intervenire solo se richiesto da quest’ultimo (salvo situazioni di pericolo).

I benefici di una scuola che si basa sullo stupore sono numerosi:

- Sviluppo equilibrato della persona
- Sviluppo del pensiero critico e divergente
- Sviluppo di flessibilità, attenzione e concentrazione
- Promozione di gentilezza, rispetto e cura
- Aumento dell'autostima
- Gioia ed entusiasmo di apprendere
- Apprendimenti significativi e permanenti.

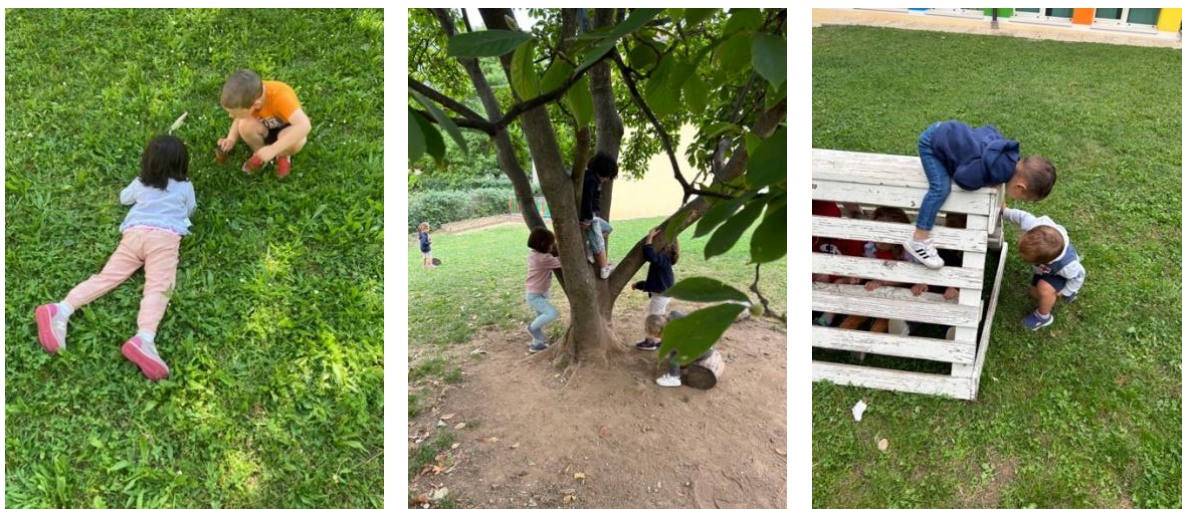


2.4. Il dialogo filosofico spontaneo nel verde

Chiedimi Cos'altro?
Cos'altro?
Mi piace la pioggia.
Mi piace fare splish, splash e splosh nella pioggia.
Splish, splash e splosh.
Mi piacciono queste parole.
Sono parole di pioggia.
Me le sono inventate.
Lo so.
Bernard Waber

Le conversazioni filosofiche spontanee in natura alla Scuola dell'Infanzia sbocciano prevalentemente dall'esplorazione sensoriale, dall'osservazione della biodiversità (in particolare la fauna) o da esperienze avventurose ed emozionanti (uscita nel bosco in inverno, rafting nel fiume...).

Gli adulti hanno il privilegio di poter ascoltare i grandi discorsi dei/tra bambini, carichi di fantasia, naturalezza e meraviglia.



Di seguito, riporto alcune conversazioni spontanee tra i miei piccoli alunni (con il loro consenso) per analizzarne i contenuti, le idee e le grandi domande. Per lasciarli dialogare in autonomia e in serenità, non sono intervenuta con rilanci o provocazioni. Se i piccoli non chiedono all'educatore/insegnante di partecipare alla conversazione, devono avere il diritto di dialogare, inventare e, soprattutto, sbagliare senza essere interrotti o corretti dagli adulti. Si noti come, dall'esplorazione e dal gioco a cielo aperto, emergano temi di enorme portata e domande nutrienti.

Osservando la tartaruga in giardino...

Ma secondo voi la tartaruga ha paura di noi bambini? Secondo me la tartaruga ha paura perché cerca di fuggire. È molto carina (P, 5 anni).

La tartaruga ha paura perché tutti stiamo parlando con la voce forte (N, 4 anni)

Secondo me la tartaruga si sta facendo coraggio (B, 5 anni)

Secondo me non ha paura perché la testa non è dentro al guscio (B, 5 anni)

Ragazzi, quando le tartarughe hanno paura si nascondono dentro al guscio! (B, 5 anni)

Io l'ho vista che si è nascosta dentro al guscio. A volte ha paura e a volte no. Quando fa vedere la testa non ha paura (S, 5 anni)

A volte è bello provare la paura. La paura si può avere... io ho paura quando un bambino mi dice una parolaccia e litigo con qualcuno, ma dopo facciamo pace! (L, 5 anni)

Si è vero la paura è super fantastica, come alla festa di Halloween! Ha avete visto che la tartaruga ha il guscio liscio? (D, 4 anni)

No! Guarda meglio! È ruvido... è un po' liscio, un po' ruvido. Mi piacciono molto le tartarughe.
(A, 5 anni)

Ma avete visto che ha il naso? (S, 5 anni)

Ha le gambe... (L, 4 anni)

Ha il naso, perché qualche volta deve respirare. È piccolino, non si vede facilmente (B, 5 anni)

Ha tre zampe... anzi quattro. Tre era impossibile! (N, 4 anni)

Ha due buchetti come naso... come noi! Siamo quasi uguali alle tartarughe (M, 5 anni)

È uscita la coda! (L, 5 anni)

Ha anche la bocca, ma è all'inghiù! Mamma mia, che unghie lunghissime! (B, 5 anni)

Dobbiamo essere delicati con la tartaruga (B, 5 anni)

Si dobbiamo essere gentili perché secondo me ha sette anni (S, 5 anni)

Ma come fai a sapere che ha sette anni? (B, 5 anni)

Ma dai, si vede! (S, 5 anni)

Dall'osservazione della natura e delle sue meraviglie, in questo caso la tartaruga di terra che abita nel giardino della scuola, i bambini e le bambine giungono a parlare di emozioni e sentimenti "a cuore aperto" e ad interrogarsi sul proprio sentire. Il tema della paura coinvolge grandi e piccoli, perché è un'emozione che fa parte di noi, in quanto esseri umani. La paura è un'emozione innata e protettiva, infatti ha consentito l'evoluzione della nostra specie. Secondo i piccini non sono solo gli uomini a spaventarsi, ma anche gli animali. Ma come reagiscono gli animali di fronte ad una situazione terrificante? E come si comportano gli esseri umani? La tartaruga, per esempio, si nasconde nel suo guscio, mentre noi? Talvolta troviamo il coraggio di affrontare alcune nostre paure, ciò che si prova dopo è magnifico, sensazionale...indescrivibile (L: "A volte è bello provare la paura. La paura si può avere... io ho paura quando un bambino mi dice una parolaccia e litigo con qualcuno, ma dopo facciamo pace!")!

I piccoli zoologi scrutando la tartaruga, ne analizzano con dovizia di particolari ogni tratto fisico e comportamentale e scoprono aspetti interessanti (es. la tartaruga ha il naso, le zampe, le unghie lunghe...). Essi comparano spontaneamente le caratteristiche dell'animale e dell'essere umano (es. entrambi hanno il naso per respirare) e si ricordano vicendevolmente di trattarla con cura, gentilezza e rispetto.

Continuando ad esaminare la tartaruga...

Se te mi dici che hai una tartaruga a casa, sei un'esperta. Io ne ho due, vuol dire che sono un esperto, anche se le mie sono diverse, hanno colori diversi e vivono in acqua. Forse questa viene da lontano... forse Bassano del Grappa (D, 5 anni)

Tu sai tante cose sulla tartaruga D. (B, 5 anni)

Vediamo se riesce a camminare in discesa... (N, 4 anni)

Oh no, si è incastrata! (B, 5 anni)

La tartaruga sa fare la retromarcia? Perché l'hanno creata con il guscio? (B, 4 anni)

La tartaruga ha le ossa nelle zampe, anche il guscio è un osso (L, 5 anni)

Proviamo a metterla sulla terriera, sicuramente sarà felice... (S, 5 anni)

Si si sulla terra è felice (D, 5 anni)

Sa camminare sia in discesa, sia in salita. È troppo forte! (B, 5 anni)

Domani possiamo farle mangiare un po' di cipolla? (D, 5 anni)

No ragazzi, le tartarughe mangiano le melanzane (N, 4 anni)

Le ipotesi dei bambini colpiscono gli adulti (D: "Se te mi dici che hai una tartaruga a casa, sei un'esperta. Io ne ho due, vuol dire che sono un esperto, anche se le mie sono diverse, hanno colori diversi e vivono in acqua. Forse questa viene da lontano... forse Bassano del Grappa"). L'inaspettato viene accolto con entusiasmo e curiosità dai piccoli, che cercano di immaginare da dove provenga questa straordinarietà. Dialogando, giungono a porsi una domanda generatrice "Perché l'hanno creata con il guscio?". Si tratta di una domanda che apre ad un'infinità di altre questioni, ad esempio: chi ha creato la tartaruga? La tartaruga c'è sempre stata sulla terra o è stata creata? Perché, se è stata creata, chi l'ha creata ha pensato di darle un guscio? Il bambino che pone il grande quesito non ottiene una risposta dagli altri interlocutori, ma propone un pensiero da esplorare in quel momento o in seguito, da solo o insieme ai compagni. Da questo breve stralcio di conversazione affiora chiaramente anche la certezza dei piccini che gli animali abbiano bisogno della Terra, spazio della "felicità" e del benessere di tutti gli esseri viventi (D: "Si si sulla terra è felice!").



Giocando con la terra...

Ragazzi, facciamo una pista! (G, 4 anni)

Abbiamo scavato così tanto che siamo arrivati al tombino! (P, 5 anni)

Mi serve aiuto! (L, 5 anni)

Arrivo subito... (P, 5 anni)

Mettiamoci d'accordo, facciamo una montagna o una pista? (G, 4 anni)

Facciamo una piantina o una mappa di una montagna dove possono salire le persone (P, 5 anni)

Vero, bella idea! (G, 4 anni)

Una montagna per una gara di arrampicata, dai tutti qua ad aiutare! (P, 5 anni)

Ci aggiungiamo un vulcano? (L, 5 anni)

Se allisciamo la terra, la montagna diventa ripidissima... (P, 5 anni)

Dobbiamo fare un buco insieme, ma *come fa la terra ad essere a granelli?* (G, 4 anni)

Con le mani nella terra, i bambini e le bambine inventano mondi fantastici. Cercano di riprodurre, con un tocco di immaginazione e magia, elementi della realtà che li affascina (es. la pista, la montagna, il vulcano...). I piccoli attraverso il dialogo:

- espongono i loro pensieri;
- provano a collaborare ed aiutarsi in vista di una meta comune (G: "Mettiamoci d'accordo, facciamo una montagna o una pista?");
- individuano strategie e piani d'azione comuni (P: "Facciamo una piantina o una mappa di una montagna dove possono salire le persone).

Mentre si confrontano, essi esplorano con i sensi il mondo delle consistenze e si chiedono come faccia la terra ad essere "granulare".



Passeggiando nel bosco...

Ragazzi, guardate cosa ho trovato! (E, 5 anni)

No, incredibile! (F, 5 anni)

La tana di una talpa! Mi piacerebbe vedere una talpa! (E, 5 anni)

Ma come fanno le talpe a vivere tutta la vita sottoterra? (L, 5 anni)

Loro sono abituate, come noi che viviamo qua su! (F, 5 anni)

Le talpe fanno tutto sottoterra, ma ogni tanto tornano su per respirare come i pesci (E, 5 anni)

No, non ho mai sentito questa cosa! Loro vedono anche sottoterra, lo sai come fanno a vedere? (F, 5 anni)

Io lo so. Ogni talpa ha una luce sulla coda, così illumina la strada a tutte le altre talpe... (B, 5 anni)

Non scorderò mai questa conversazione, sia per la profondità della domanda posta dalla mia alunna E (E: “Ma come fanno le talpe a vivere tutta la vita sottoterra?”), che per la genialità della risposta del piccolo B, relativa alla soluzione adottata dalle talpe per vedere al buio (B: “Ogni talpa ha una luce sulla coda, così illumina la strada a tutte le altre talpe...”). Per quanto riguarda la domanda, oggetto principale della mia riflessione, essa esprime tutta la preoccupazione e l’interesse dei bambini nei confronti del mondo animale. I piccoli sono naturalmente e istintivamente attratti dagli animali, desiderano prendersene cura e garantire loro le migliori condizioni di vita possibili (per esempio in inverno i miei alunni si sono mostrati preoccupati per gli uccellini che popolavano il nostro giardino e hanno proposto di costruire delle casette/mangiatoie). Le talpe trascorrono una vita felice sottoterra o preferirebbero trasferirsi in superficie?

Saltando sulle foglie secche...

Lo sapete cosa mi piace? (G, 3 anni)

Cosa? (R, 3 anni)

Saltare sulle foglie secche... è divertente! Poi con gli stivali si sente cric-crac... (G, 3 anni)

Perché fuori stiamo bene? (R, 3 anni)

Perché ci sono foglie gialle, foglie arancioni, foglie marroni, ma anche le pozzanghere...
giociamo... tante cose! (G, 3 anni)

Questo scambio tra un bambino e una bambina di tre anni è denso di amore per la natura. I piccoli dicono di “stare bene” fuori e si chiedono perché all’aperto provino questa sensazione di benessere. Ormai è noto che i bambini e le bambine abbiano bisogno di giocare liberamente nel verde per crescere felici e in salute. Secondo Federica Marani e Alberto Rabitti (2018) “i bambini e le bambine, l’infanzia, hanno diritto ad abitare i luoghi, trovare condizioni di benessere ed esplorazione. Provare a leggere l’ambiente come un luogo che ci parla, ci comunica, in cui tutto è vivo e vitale significa sollecitare l’anima dei luoghi che respira insieme all’anima del mondo e alla nostra anima, come sosteneva James Hillman, valorizzando e preservando il senso della bellezza” (p. 16).



2.5. Philosophy for Children: per imparare ad interrogarsi e a pensare insieme in natura

C'è tanto da vedere e da fare sulla Terra, quindi partiamo in esplorazione.
Oliver Jeffers

La Philosophy for Children può dar voce ai bambini e alle bambine.

Giorgia Ruzzante (2016) illustra, nell’articolo *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva*, questo movimento educativo

La Philosophy for Children (P4C) è un movimento educativo diffuso a livello mondiale, nato negli anni '70 da Matthew Lipman negli Stati Uniti, che ha ideato un curriculum per fare filosofia con i

bambini. Essa è la proposta didattica che concretizza la classe come comunità di ricerca [...] La P4C si caratterizza per un pensare di tipo complesso, che integra le dimensioni critica, creativa e affettivo-valoriale [...] La comunità di ricerca va sempre vista come comunità (Santi, 2006) in quanto è sempre e contemporaneamente comunità di discorso, di apprendimento, di pratica e di ricerca:

- Comunità di discorso: caratterizzata dall'utilizzo di una particolare tipologia di dialogo, l'Inquiry Talk [...]
 - Comunità di pratica: la filosofia viene intesa come attività, ossia il filosofare come era inteso all'origine della sua storia, nel dialogo socratico [...]
 - Comunità di apprendimento: comunità per "insegnare a pensare" [...]
 - Comunità di ricerca: lo spazio della domanda, del dubbio, del problema e della ricerca.
- La classe non nasce come comunità di ricerca, ma lo diventa attraverso la pratica filosofica della Philosophy for Children, che svolge un'azione trasformatrice sul contesto (pp. 197-198).

Quando si parla di Philosophy for Children, si fa riferimento al "filosofare". Marina Santi (2006), in *Costruire comunità di integrazione in classe*, descrive il "filosofare" come "un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo. Si tratta di un'azione intellettuale peculiare nel suo approccio razionale, critico, problematizzante e creativo alla realtà, che cerca di dare una risposta alla meraviglia non tanto su come il mondo è, ma sul fatto che è, che ci siamo e che ci facciamo delle domande" (p. 107).

Il curriculum della P4C si compone di vari racconti per stimolare il pensiero e la riflessione nei bambini e nelle bambine (alcuni trattano di filosofia della natura).

Dal mio punto di vista sarebbe interessante portare la Philosophy for Children nel verde. Riflettere, esprimere il proprio punto di vista e discutere a cielo aperto aprirebbe un mondo di possibilità inedite.

Questa metodologia didattica ha, infatti, molto in comune con l'approccio outdoor.

Gli aspetti che condividono sono:

- Gli alunni sono attivi costruttori delle proprie conoscenze;
- L'insegnante è costruttore di un ambiente di apprendimento stimolante, ma non trasmettitore di conoscenze e nozioni;
- Apprendimento cooperativo e collaborativo per ricerca;
- Fiducia nell'altro;
- Didattica per domande;
- "Contesto intelligente" (luogo della domanda e del dubbio) e non valutativo;
- Inclusione di tutti e tutte.

La Philosophy for Children può giungere in classe solo attraverso esperti/e del settore, ma prendendo spunto dai cardini di questo movimento educativo mondiale, l'educatore "naturale", alla Scuola dell'Infanzia, può stimolare quotidianamente il pensiero filosofico dei bambini e delle bambine.

Quando emerge una domanda filosofica nel selvatico, l'adulto deve, innanzitutto, invitare i bambini e le bambine alla riflessione. Successivamente, potrà incoraggiare i piccoli ad esprimere il proprio punto di vista. Affinché ognuno abbia il proprio spazio di pensiero e parola (come nella P4C), l'adulto ha il compito di monitorare il dialogo e verificare il rispetto dei turni di conversazione. Ogni bambino deve avere l'opportunità di argomentare la propria posizione con calma e serenità. Fondamentale è stimolare l'ascolto dei punti di vista di tutti i partecipanti alla conversazione, per costruire insieme un nuovo concetto/pensiero (il "pensare insieme" della P4C) o scoprire nuovi interrogativi.

In giardino, al parco, nel bosco, nell'orto... le domande esistenziali sorgono spontaneamente dalla meraviglia e i dialoghi filosofici nascono con le mani sporche di fango. Dal momento che nessun bambino è acerbo per fare filosofia, Luca Mori (2021) ricorda che "quel che si fa con il corpo e con le mani può alimentare il ragionamento e, reciprocamente, che il ragionare su quel che si fa può aiutare a farlo meglio, in modo più vario e consapevole" (p. 21).



Camminare a piedi nudi sull'erba e subito dopo sui sassi produce sensazioni nuove e stimola la riflessione.

3. La mia esperienza alla Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata di Solagna (VI)

Sotto i nostri piedi, la terra è viva!

Emmanuelle Houssais

3.1. La Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata

La collocazione geografica

La Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata si trova a Solagna in provincia di Vicenza, un piccolo comune di 1807 abitanti immerso in un contesto naturale mozzafiato. Sorge, infatti, all'imboccatura del Brenta, alla sinistra del fiume. "Il territorio comunale si sviluppa dalla riva verso est: risale le ripide creste che dominano il paese e si estende sull'area dei Colli Alti, un altopiano prativo e boschivo compreso nel massiccio del Grappa, fino a raggiungere, all'angolo nord-est, il monte Asolone (1520 m., massima altitudine). Gli abitanti si concentrano essenzialmente nel fondovalle. I nuclei localizzati sui Colli Alti (San Giovanni, Villaggio del Sole-Campo Solagna, Ponte San Lorenzo) sono abitati solo stagionalmente".

La scuola ieri

La Scuola è nata nel 1886 come casa delle Suore Francescane del Sacro Cuore di Gemona, che accoglievano bambine e ragazze del paese. All'inizio del 1900 è stato istituito il primo "Asilo Infantile" nel comune di Solagna in uno stabile adiacente, acquistato dalla Parrocchia. Nel 1950 è stata inaugurata la "Scuola Materna Maria Immacolata" grazie al lavoro congiunto della Parrocchia e delle Suore Francescane, che hanno svolto per molto tempo il compito educativo (fino al 2002). Nel 2001 la Scuola ha ottenuto la parità scolastica.



1950 - Asilo Infantile



1975 - Scuola Materna Maria Immacolata

La scuola oggi

Oggi la Scuola dell'Infanzia di Solagna è suddivisa in tre sezioni: due eterogenee "Rossi" e "Blu" (bambini e bambine dai 3 ai 6 anni) e una Sezione Primavera "Gialli" (bambini e bambine di 2 anni).

Le insegnanti condividono l'idea che la scuola debba essere il luogo in cui i bambini e le bambine possano crescere felicemente, liberi di esprimere se stessi, i propri gusti, le proprie necessità e, soprattutto, le proprie emozioni. La nostra Scuola dell'Infanzia è spazio di incontro, dialogo e confronto tra piccoli e grandi, tra dentro e fuori.

I punti cardine del progetto pedagogico della scuola possono essere, così, sintetizzati:

- Centralità del bambino;
- Valorizzazione del gioco libero e spontaneo;
- Ambiente "terzo educatore" (continuità dentro-fuori);
- Apprendimento esperienziale ("Imparare facendo") e per ricerca;
- Outdoor Education;
- Tempo "lumaca";
- Promozione di gentilezza, rispetto e cura (Pedagogia della Gentilezza);
- Documentazione.

Alla Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata insegnante e bambino/a co-costruiscono apprendimenti significativi indoor e outdoor. Le insegnanti, alleate educative dei genitori, svolgono il ruolo di:

- Supporto e guida;
- Costruttrici di un ambiente stabile, accogliente e stimolante;
- Esploratrici dei bisogni e delle potenzialità dei bambini e delle bambine;
- Accorte ascoltatrici ed osservatrici;
- Progettiste flessibili e aperte all'imprevisto;
- Professioniste riflessive;
- Promotrici di gentilezza e cura.

In sintesi, come affermano Nicola Ragazzini e Cristiana Santinelli (2022) "il ruolo delle insegnanti è da sempre quello di accogliere, valorizzare e incrementare la curiosità e le proposte dei bambini, cercando di creare occasioni di apprendimento. L'esperienza diretta procede per prove ed errori attraverso il gioco che, se guidato da un adulto non invadente in ascolto e rilancio, produce sempre nuovi apprendimenti" (p. 128).

Le educatrici adottano il medesimo stile educativo basato su accoglienza, ascolto attivo, trasparenza, coerenza, collegialità, gentilezza, rispetto, amore per la natura e formazione continua.

L'ambiente interno della scuola è molto ricco, curato, ordinato e piacevole. La scuola dispone, infatti, di classi suddivise in “angoli” o “centri di interesse”, per permettere al bambino di accedere autonomamente e liberamente ai giochi e alle attività di cui ha bisogno/ per cui nutre interesse e curiosità.

Per esempio la sezione rossa, di cui sono titolare, presenta:

- Angolo della lettura;
- Angolo del materiale destrutturato o Loose Parts (es. tubi di cartone, fette di tronco, conchiglie, stoffe, mestoli...);
- Angolo costruttivo (costruzioni grandi e piccole in legno grezzo e pista del treno in legno);
- Angoli del gioco simbolico (casa e animali);
- Angolo dell'arte e della creatività;
- Angolo manipolativo-sensoriale;
- Angolo dei vassoi di ispirazione montessoriana;
- Angolo dei giochi strutturati (es. puzzle, tombola, memory...);
- Angolo “naturale” (continuità dentro-fuori).

Per quanto riguarda l'angolo “naturale”, Martina Lattarulo e Daniela Vandelli (2021) chiariscono che

l'angolo naturale va pensato come un ambiente complementare a quello esterno, in cui poter trovare risposta agli interrogativi sorti “fuori” e avviare percorsi e ricerche, che, a loro volta, promuovono nuove esperienze nel giardino della scuola. Una volta inseriti in sezione, i materiali naturali possono mutare la loro identità e assumere funzioni e significati nuovi. Le componenti artificiali presenti nell'aula possono creare scenari e dinamiche di gioco più ricche e accattivanti (Braga e Morgandi, 2021) e rilanciare le esplorazioni dei bambini [...] l'angolo naturale ha un'identità “ibrida”, che risente delle influenze dell'ambiente interno e di quello esterno, con i suoi elementi e materiali naturali, per questo genera esperienze diverse da quelle abituali in natura. È una sorta di zona di passaggio, di studio, di filtro tra “dentro” e “fuori”(p. 22).

L'aula si trasforma periodicamente in base alle richieste, alle esigenze e agli interessi dei bambini e delle bambine. Spesso durante il “circle time” del mattino, i piccoli esprimono i propri pensieri e le proprie idee, raccontano le avventure che vivono fuori da scuola, espongono i loro interessi e le loro passioni ai compagni e propongono progetti e trasformazioni della scuola (dentro e fuori) per renderla più interessante e stimolante. I bambini e le bambine divengono artefici del proprio spazio e della propria vita scolastica (abitano la scuola).

Inoltre, il nostro istituto dispone anche di:

- Biblioteca;
- Closlieu (Atelier di pittura secondo la pratica di Arno Stern);
- Laboratorio artistico-sensoriale;
- Aula espressivo-musicale (musica, danza, yoga...);

- Spazio per la Pratica Psicomotoria Aucouturier;
- Aula costruttiva “Loose Parts”.

Gli spazi della nostra scuola raccontano l’idea di bambino/a che noi insegnanti abbiamo in mente: protagonista attivo dei propri processi di apprendimento, esploratore del mondo, filosofo “in erba”, costruttore creativo... e accolgono i bisogni dei bambini e delle bambine che ci vivono ogni giorno. Maurizia Butturini e Elena Fascinelli (2023), nell’articolo *I contesti generativi*, ricordano che “all’interno di un contesto ricco di suggestioni e di possibilità bambine e bambini trovano occasioni per esprimersi, per provare le loro competenze e per riflettere sulle esperienze vissute dentro e fuori la scuola, con nuovi occhi e linguaggi creati insieme a compagni e adulti” (p. 12).

3.2. Il nostro “fuori”

La Scuola dell’Infanzia Maria Immacolata dispone di due grandi giardini: uno “di sassi” e uno “verde”, così come vengono chiamati dai bambini e dalle bambine. La scuola presenta anche un altro spazio verde in (grande) pendenza, che per il momento non viene utilizzato dai piccoli. I bambini propongono di servirsi di questo luogo impervio e allettante come un immenso scivolo a cielo aperto.



Giardino “verde”



Giardino “di sassi”

Tra i pilastri del progetto educativo della Scuola Maria Immacolata figurano l’apprendimento esperienziale e per ricerca nel verde. Noi insegnanti condividiamo il pensiero che i piccoli debbano giocare liberamente all’aria aperta tutti i giorni (continuità dell’esperienza in natura) e costruire la propria visione del mondo a partire da esperienze emozionanti e autentiche in

ambienti complessi, reali e “rischiosi” (correre, saltare, scivolare, scavare, nascondersi, arrampicarsi, cadere, rotolare, sporcarsi, bagnarsi...).

Ogni giorno osservo con stupore i benefici dell’Outdoor Education sui bambini e sulle bambine: maturazione emotiva (responsabilità, autonomia, autoefficacia...), socializzazione (costruzione e rafforzamento dei rapporti di amicizia), soddisfacimento dei bisogni educativi di gioco e di crescita, sviluppo di forme di pensiero complesse, ritrovamento del legame con il cosmo, conoscenza del territorio, capacità di giocare con niente, attenzione all’ambiente e assunzione di una prospettiva ecologica... Sono, inoltre, fermamente convinta che stare fuori sia rigenerante e benefico non solo per gli alunni, ma anche per gli insegnanti. La scuola in natura è gioia, curiosità e meraviglia.

I bambini e le bambine nel nostro “verde” sono entrati in relazione (spontaneamente) con piante, animali e funghi; luce e buio; vita e morte; colori e sfumature; caldo e freddo; acqua, aria e terra; texture e consistenze; profumi e puzze; confusione e calma; rumore e silenzio...

I nostri giardini sono “contesti intelligenti”, citando il testo *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare* di Fabrizio Bertolino e Monica Guerra, che attivano movimenti di immaginazione e pensiero. L’osservazione attenta delle dinamiche naturali aiuta i bambini a leggere se stessi e ciò che accade attorno a loro.

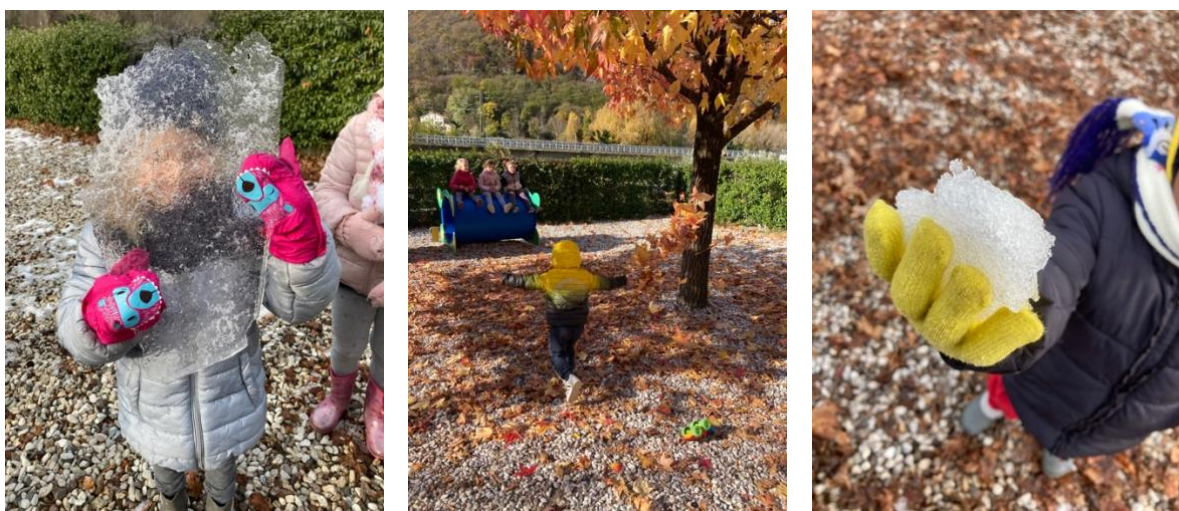
Sono frequenti anche le uscite (e le avventure) a piedi nel territorio di Solagna: sia tra le strade del paese, che tra i suoi “paesaggi” meravigliosi. Fabio Canini e Daniela Carlini Gentili (2021) sottolineano che “camminando, sembra paradossale, si rallenta: la natura mostra chiaramente i suoi tempi a cui tutti dobbiamo sottostare, c’invita ad avere pazienza e costanza, ci mostra che non tutto avviene subito o è immediatamente raggiungibile e che, per arrivare al traguardo, è necessario lo sforzo di un passo dopo l’altro, intervallati dalla possibilità di godersi ciò che nel frattempo accade intorno” (p. 90).



La nostra scuola adotta un modello integrato di Outdoor Education: il dentro è primariamente il luogo delle routine (merenda, pranzo, nanna...) e di laboratori specifici (biblioteca, psicomotricità, pittura...), mentre il fuori è il luogo del gioco, dell'esplorazione e della ricerca spontanei. I nostri giardini costituiscono, però, la cornice ideale per attività e progetti "green" (es. Progetto Orto, Progetto Emozioni, yoga educativo, pittura en plein air...).



I bambini e le bambine, equipaggiati adeguatamente, si divertono fuori ogni giorno (mattina, dopo pranzo, dopo la merenda), in tutte le stagioni e in tutte le condizioni metereologiche (non temporale). I nostri piccoli alunni hanno avuto (e hanno) l'opportunità di giocare in cortile sotto la pioggia (sensazione di bagnato, assaggi di pioggia...), dopo grandi temporali (fango, pozzanghere, terreno scivoloso...), con il sole cocente, con il vento tra i capelli, con la neve che scende... Hanno così la possibilità di osservare gli stessi angoli di selvatico sotto diverse angolature.



Dentro e fuori sono connessi per favorire la continuità delle esperienze di apprendimento e di sperimentazione (es. Angolo “naturale”, “Muro delle scoperte e delle domande”, “Scatola dei tesori”...). La programmazione annuale nasce dagli interessi e dalle scoperte dei piccoli. Il progetto annuale 2022/2023 “Il bosco... che scoperta!” ci ha permesso di esplorare, in tutte stagioni, i più bei boschi della nostra zona. Il progetto di quest’anno scolastico “Avrò cura di...” ci condurrà ad analizzare il concetto di “cura” indoor e outdoor.

3.2.1. Il giardino “verde”

Il giardino “verde” della Scuola dell’Infanzia Maria Immacolata può essere definito a pieno titolo “biodiverso”. Si tratta, infatti, di un giardino ricco di flora e fauna autoctona e spontanea. Non è un giardino estetico, ordinato e perfetto caratterizzato dal prato all’inglese o “deserto ecologico”, ma presenta un prato naturale in cui viene valorizzato il ciclo di vita di tutte le specie animali e vegetali.

Tra le piante spontanee presenti, si trovano: margherite, gerani selvatici, trifogli, denti di leone...

Al centro del giardino si erge una grande magnolia, che ci regala una meravigliosa fioritura ogni primavera. Qualche anno fa sono state piantati anche due platani e due faggi. È presente, inoltre, una profumatissima aiuola di rosmarino e alloro.

Si trovano molte specie animali come farfalle, api, zanzare, cavallette, mantidi religiose, formiche, bruchi, maggiolini, lombrichi, lucertole, cornacchie, passeri... Non appena i bambini escono ricercano tracce del loro passaggio (es. bava di lumaca, tane di talpe, orme...). Nel caso di ritrovamenti di insetti o altri piccoli animali, i piccini si ricordano vicendevolmente di trattare gli esseri viventi con gentilezza e rispetto. Sperimentano la cura e la delicatezza. Osservano abitudini e caratteristiche del mondo animale con meraviglia e stupore.

Spesso i bimbi scoprono anche funghi di prato, che hanno imparato ad osservare e maneggiare con cautela.

Il nostro giardino “verde” è “impertinente” e interessante perché la sua caratteristica principale è la pendenza. I bambini e le bambine hanno sperimentato e sperimentano quotidianamente questa sua particolarità facendo rotolare tronchi e pneumatici, ruzzolando loro stessi, correndo a perdifiato...

È un giardino progettato e pensato, ma non eccessivamente strutturato. Sicuramente esso presenta dei punti di riferimento: (1) la cucina di fango; (2) la terriera; (3) l’orto; (4) la parete sonora e sono stati forniti ai bambini e alle bambini strumenti (es. palette, secchielli, setacci...)

e materiali destrutturati naturali e di recupero (es. tronchi, pneumatici...) per il gioco e l'esplorazione, ma rimane profondamente "selvatico".

È importante ricordare che progettare uno spazio esterno è molto diverso rispetto a progettare uno spazio interno, perché il fuori "esiste" già (e ci precede). Per pensare lo spazio fuori è necessario prima di tutto abitarlo, che significa individuare le zone di luce e di ombra, scoprire che specie di animali e di piante sono presenti, indicare se ci sono insetti...

Il giardino "verde" è, quindi, il luogo:

- Della libertà e del movimento;
- Dell'avventura e del rischio;
- Delle risate e del silenzio;
- Dell'esplorazione e della sperimentazione;
- Della condivisione e del dialogo;
- Dell'attesa e della cura;
- Della meraviglia e della bellezza;
- Del pensiero, della riflessione, della contemplazione e delle grandi domande di senso (un giardino verde "per pensare").



L'orto

Nel nostro orto scolastico i bambini e le bambine svolgono coinvolgenti percorsi di educazione ambientale e alimentare.

Coltivare l'orto è:

- Un'opportunità di crescita;
- Un esercizio di cura (della pianta e del Pianeta Terra) e di attesa;
- Un'esperienza sensoriale soddisfacente, arricchente e rilassante ;

- Un'attività interdisciplinare (laboratorio linguistico, logico-matematico...).

Con le mani nella terra i piccoli hanno il privilegio di:

- “Imparare facendo”;
- Osservare da vicino l'intero ciclo di vita dei vegetali (nascita, crescita, morte);
- Sviluppare la manualità;
- Sperimentare successi e fallimenti;
- Scoprire le origini di ciò che mangiano;
- Imparare a progettare e prendere decisioni importanti;
- Lavorare su se stessi e sui propri punti di forza;
- Aspettare, aspettare e... aspettare;
- Apprezzare l'armonia della natura e i legami tra gli esseri viventi;
- Filosofare;
- Ritrovare il proprio legame con la natura.

Nell'orto i piccoli comprendono la fondamentale importanza del mondo contadino e sviluppano una sentita sensibilità ecologica.



Nell'orto si sperimenta l'educazione alimentare “a km 0” (dall'orto al piatto). Anche i bambini più restii ad assaggiare le verdure, sono curiosi di provare i frutti del proprio raccolto.

In particolare quest'anno, con il supporto della nostra cuoca, i bambini della Sezione Primavera svilupperanno un percorso alimentare-sensoriale (manipolazione e assaggi di ortaggi stagionali), mentre i bimbi delle sezioni eterogenee svolgeranno un laboratorio di cucina (educazione alimentare esperienziale) con le verdure coltivate nell'orto scolastico. Silvia Iaccarino (2023), nell'articolo *Cucinare con i bambini: un momento di gioco e apprendimento*, ricorda che “la cucina, nel nostro Paese, è simbolo di famiglia, calore, complicità. **Cucinare**

con i bambini e le bambine e coinvolgerli nei processi di approvvigionamento delle materie prime e di preparazione dei piatti è un modo per trascorrere **tempo di qualità** insieme a loro, oltre che **un'occasione di apprendimento**. Cucinare con i bambini significa anche poter trasmettere uno **stile di vita sano** e insegnare, sin dai primi anni di vita, l'importanza dell'alimentazione per la salute”.



Gli alberi

Arrampicarsi su un albero è un desiderio istintivo, un'avventura rischiosa e sfidante, un'opportunità di apprendimento. I piccolo hanno il diritto di arrampicarsi liberamente sugli alberi per il loro benessere psico-fisico (valutando attentamente i rischi).

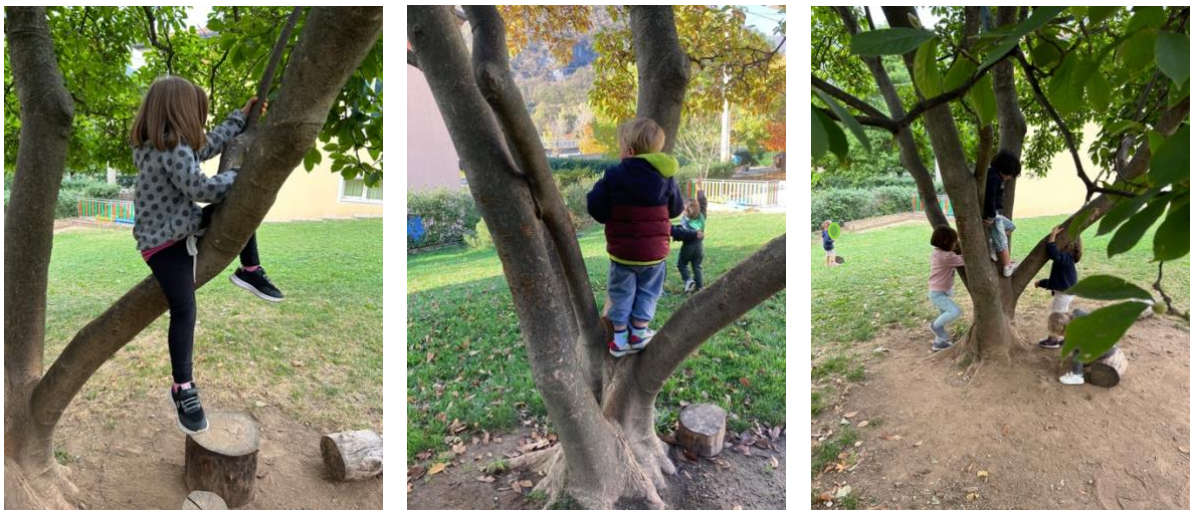
Arrampicandosi sugli alberi, i bambini e le bambine:

- Allenano la concentrazione e la capacità di problem solving (come salire e come scendere);
- Acquisiscono coraggio, autostima, consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità;
- Apprendono in che modo affrontare ostacoli imprevisti;
- Appagano il loro bisogno fisiologico di rischiare;
- Allenano il corpo e la mente in modo spontaneo e divertente;
- Accendono la curiosità e l'entusiasmo;
- Imparano a non arrendersi alla prima caduta e a perseverare i propri obiettivi;
- Si aiutano e si incoraggiano reciprocamente;
- Sperimentano l'impegno e la fatica;
- Scoprono nuove prospettive;
- Entrano in profondo contatto con la natura.

L'albero preferito dai bambini per la libera arrampicata è sicuramente la grande magnolia. I piccoli, però, stanno iniziando ad avventurarsi anche sugli alberi più giovani, previo controllo della stabilità dei rami.

Amano, inoltre, utilizzare l'edera, che ricopre l'albero più vecchio del giardino, come "liana" per dondolare.

Per i piccoli arrampicarsi sugli alberi non è "mero" gioco motorio, ma diviene abitualmente un complesso gioco simbolico (es. "Salgo a casa e poi scendo", "Sono sul veliero dei pirati"...).



La cucina di fango o "Mud Kitchen"

La nostra cucina di fango è una struttura costruita con pallet e legno di recupero, che riproduce una vera cucina. Per conferirle maggiore autenticità sono stati inseriti un lavandino e un piano cottura di una vecchia cucina, che stavano per essere buttati.

Accanto alla cucina sono presenti tre grandi bobine e sedute di tronco, che i bambini utilizzano come tavoli e sedie per gustare comodamente i frutti del proprio impegno o come piani di lavoro.

I bimbi per cucinare e creare le loro fantasiose pietanze hanno a disposizione padelle, pentole, imbuti, ciotole e mestoli e ingredienti naturali, stagionali, sempre "freschi" e reperibili nello spazio circostante (sabbia, terra, sassi, foglie, fiori, erba, acqua, ghiaccio...).

La cucina di fango incoraggia, in particolare, il gioco sensoriale e simbolico. Permette di mettere le mani in pasta:

- Cercare, raccogliere, classificare, seriare elementi naturali;
- Mescolare sostanze diverse e dar vita a scoperte inattese (acqua e terra danno vita al fango);
- Annusare i profumi e le puzze della natura;

- Osservare con attenzione il variare degli ingredienti disponibili con il passare delle stagioni.

Si tratta di un vero e proprio laboratorio scientifico a cielo aperto.

È un gioco creativo, libero e “impertinente”, consente, infatti, ai bambini di sperimentare ciò che in altri contesti non è permesso loro: sporcarsi, toccare la terra, “pasticciare” con il fango... Stimola la riflessione, la fantasia, la capacità artistico-compositiva, in effetti i piatti sono sempre magnificamente presentati e impiattati.

È un gioco inclusivo, ogni bambino lo adatta alle proprie esigenze, al proprio essere, alle proprie conoscenze. È libero da giudizi, da staticità, da fini predefiniti. Cambia in base alle stagioni, ai desideri, alle invenzioni del bimbo. Si modifica e cresce insieme al bambino stesso.

Favorisce la condivisione, la collaborazione, il rispetto dei turni e dei compagni (ad esempio se un compagno sta lavando le pentole, devo attendere che termini prima di poter utilizzare il lavello), lo scambio di idee e progetti.



Percorsi senso-motori

Nel giardino verde non sono presenti percorsi motori fissi. I bambini dispongono, principalmente, di due materiali di recupero (naturali e artificiali) per creare i propri percorsi: fette di tronco di varie altezze e pneumatici.

Con l’ausilio di questi materiali sperimentano concretamente:

- Equilibri e disequilibri;
- Stabilità e instabilità;
- Sicurezza e incertezza.

Spostando in autonomia materiali molto voluminosi e pesanti, i piccini testano la propria forza e la propria resistenza. È interessante osservare la loro capacità di problem solving e il pensiero

scientifico-divergente in azione per impilare i tronchi uno sull'altro, far risalire gli pneumatici lungo il terreno in pendenza, ecc.

Quando i bimbi organizzano percorsi e giochi motori, condividono autonomamente proposte e discutono regole (es. turni). Talvolta litigano e poi si ritrovano per sviluppare soluzioni comuni. Noto che i conflitti a cielo aperto sono meno intensi rispetto a quelli in classe.



I tronchi e gli pneumatici vengono utilizzati anche come comode sedute (outdoor circle time) o utili scale.



La parete sonora

La nostra parete sonora è stata creata con vecchie pentole usate fissate con del semplice elastico ad un pannello di legno di recupero forato. È stato predisposto un legnetto per suonare le pentole.

I bambine e le bambine suonano con entusiasmo creando ritmi e suoni sempre nuovi, da soli o in gruppo. I più grandi organizzano concerti e spettacoli.



La terriera

Qualche anno fa io e le mie colleghe abbiamo avvertito la forte necessità dei bambini di scavare. Chiedevano di poter portare nel giardino “verde” le palette della sabbiera per scavare e cercare “tesori nascosti, lombrichi giganti e fossili sepolti dal tempo dei dinosauri” (G. 4 anni). Nel periodo invernale avevano iniziato a fare buche nell’orto, nel prato, nelle aiuole, ovunque fosse possibile. Ci siamo trovate divise tra due esigenze: il rispetto del giardino e della natura (non potevamo far diventare un intero spazio verde un’immensa zona di scavo e lavori “sempre in corso”) e il bisogno di scavare dei piccoli esploratori. Grazie alla grande collaborazione e disponibilità di genitori e nonni, in breve tempo è stata costruita una terriera. I bambini, ora, hanno materiali e strumenti adeguati (palette specifiche, rastrelli, secchielli, setacci...) e un’area dedicata allo scavo, alla costruzione, all’analisi e all’osservazione della terra.

La terriera è il luogo del ribaltamento dei concetti di ordine/disordine e sporco/pulito. Qui per divertirsi, sperimentare ed entrare in relazione con la terra è indispensabile (e “obbligatorio”) sporcarsi e accogliere il “naturale” disordine.



Le strutture di pallet

Il nonno di una nostra alunna ha realizzato il nostro progetto con pallet di recupero. Inizialmente i bambini e le bambine utilizzavano queste strutture per lo scopo principale per cui erano state costruite: l'arrampicata. Successivamente sono diventate treni, moto, aerei, navi, ruspe, autobetoniere... Da qualche settimana sono diventati, inoltre, dei perfetti rifugi.



I rifugi

Così come, citando il filosofo Eraclito, la natura ama nascondersi, anche i bambini e le bambine cercano luoghi segreti e “invisibili” dove ripararsi. I piccoli ricercano spazi per trascorrere momenti di calma e riflessione da soli o per condividere storie, paure e sensazioni con i coetanei lontani dagli adulti. Sia nel giardino “verde”, che in quello di sassi i bimbi hanno il costante desiderio di creare fortini e tane, spazi chiusi e riservati, luoghi del sogno e della fantasia.

Ideare e costruire rifugi e ripari favorisce, anche, lo sviluppo della capacità di progettazione.



Progetti futuri

Desidero da tempo far costruire per i bambini e le bambine un percorso sensoriale, costituito da materiali differenti disposti a terra (sassi, fette di tronco, sabbia, erba, corteccia...) per stimolare l'equilibrio, la sensorialità e le capacità motorie in generale.

Da qualche settimana i bambini rossi mi chiedono di arrampicarsi sugli alberi con le corde "come gli scalatori". Sto ragionando su come e quando introdurre questa possibilità di gioco.

3.2.1. Il giardino "di sassi"

Nel giardino "di sassi" si possono trovare tre degli elementi naturali preferiti dai bambini:

- Foglie;
- Bastoncini;
- Sassi (o "pietre preziose").

I bimbi li esplorano con i sensi (principalmente tatto e vista) e li osservano con attenzione. Successivamente i mini scienziati, dopo aver selezionato e raccolto i materiali più significativi, si dedicano alla classificazione, alla seriazione e al confronto (per grandezza, forma, colore, peso...). Tali elementi si prestano a spontanee esplorazioni matematiche e geometriche (numeri, quantità, punti, linee, forme...). Questi materiali "naturalmente" destrutturati si prestano, poi, al gioco simbolico (es. i sassi diventano monete per comprare gelati di foglie colorate).

I bambini e le bambine più grandi utilizzano sassi, foglie e bastoncini per realizzare opere d'arte "green" non convenzionali e costruzioni effimere e creative. I bimbi costruiscono (e distruggono) i propri lavori senza fini "prestabiliti", solo per il piacere di sperimentare e inventare. Esprimono se stessi e i propri sentimenti, esercitano la motricità fine e il senso estetico-compositivo.

Portando fuori strumenti (es. pastelli, pennarelli, forbici, fogli, pinze...) e contenitori da dentro, le esperienze di gioco libero outdoor si moltiplicano (es. frottage, mandala, travasi...).

I piccoli, attraverso questi materiali "intelligenti", toccano con mano i concetti di equilibrio, forza, stabilità, caduta, ritmo...

In questo luogo dello stupore sono presenti meravigliosi alberi: un faggio, una robinia, un acero, un carpino bianco, un liquidambar e una tilia, inoltre il giardino è circondato da una profumatissima siepe di gelsomino, nascondiglio di piccole e grandi chioccioline. Nel cortile sterrato i piccoli di tutte le sezioni si ritrovano e fanno merenda insieme tutti i pomeriggi da aprile a ottobre/novembre.

I punti di riferimento del giardino di sassi sono: (1) le aiuole aromatiche, (2) la sabbiera, (3) la casetta di legno e (4) i giochi strutturati (scivolo, tunnel...).

Il giardino “dei sassi” è il luogo:

- Della creazione e della distruzione;
- Dei salti e delle scivolate;
- Delle cadute rovinose e delle “ginocchia sbucciate”;
- Dei profumi e degli aromi;
- Della fantasia e dell’invenzione;
- Della classificazione e del confronto;
- Della condivisione di proposte e iniziative.



Le aiuole aromatiche

Lo scorso 22 aprile 2023, in occasione della Giornata Mondiale della Terra, abbiamo deciso di prenderci cura delle nostre aiuole di recupero (vecchi pneumatici dipinti dai bambini e dalle bambine). I piccoli hanno piantato salvia, rosmarino, basilico, menta, lavanda, erba cipollina e santoreggia, dando vita ad un meraviglioso “Giardino dei profumi”. Ogni giorno si sono occupati, con cura e attenzione, di annaffiare le aiuole.

Nel “Giardino dei profumi” i bambine e le bambine:

- annusano le piantine;
- osservano gli insetti che le popolano ad occhio nudo e con la lente d’ingrandimento;
- toccano delicatamente le foglie profumate e, talvolta, le assaggiano curiosi;
- sperimentano la cura e l’attesa;
- vivono momenti di calma e serenità.



La sabbiera

I bambini e le bambine amano giocare con la sabbia. Questo materiale naturale ha un potere calmante e rigenerante, basti pensare al progetto, diffuso in molte Scuole dell'Infanzia (proposto anche nella nostra) noto come "Scatole Azzurre" e al suo impiego in ambito terapeutico e riabilitativo con bambini, ragazzi e adulti.

Giocando nella sabbiera, i bimbi:

- sviluppano la coordinazione oculo-manuale e la motricità fine;
- mettono alla prova la propria forza (es. spostando un secchiello pieno di sabbia);
- sperimentano la condivisione e il confronto rispettoso e pacifico;
- toccano con mano concetti topologici (es. sopra/sotto, dentro/fuori...) e scientifici-matematici (poco/tanto, pieno/vuoto, pesante/leggero...);
- osservano le trasformazioni della sabbia quando viene associata ad altri elementi naturali (es. acqua);
- stimolano fantasia e creatività;
- incrementano la propria capacità progettuale;
- sviluppano competenze grafiche (es. la sabbia è un "foglio bianco");
- raffinano l'attenzione, la concentrazione e il senso estetico;
- costruiscono e distruggono senza limitazioni (per il solo piacere di farlo).



I giochi strutturati

I bambini e le bambine utilizzano i giochi strutturati “tradizionali” in modi sempre inediti per vivere esperienze sfidanti e avvincenti. Li osservo spesso salire sugli scivoli al contrario, utilizzare l’altalena basculante come catapulta, la parte superiore del tunnel come trampolino di lancio...

Da questi loro tentativi si evince il loro innato bisogno di “rischio” (pedagogia del rischio/ dell’avventura).



3.3. Il nostro progetto annuale 2022/2023 - “Il bosco... che scoperta”

Tutto è piccolo, nel bosco.
 Tutto è grande.
 E profondo.
 Entra.
 Gli uccelli hanno segreti.
 Anche gli alberi. Ascolta.
Maria Dek

Perché abbiamo scelto il bosco come ambiente di apprendimento?

Il bosco è:

- Un labirinto in cui ci si può perdere;
- Una possibilità di uscire dai sentieri battuti e accogliere la bellezza dell'imprevisto;
- Un luogo adatto per sostare, conversare e filosofare;
- Un posto in cui fare i conti con le proprie emozioni;
- Un contesto avventuroso, complesso e rischioso;
- Una situazione immersiva ricca di stimoli e spunti;
- Un spazio non strutturato in continua trasformazione/evoluzione;
- Bellezza e armonia.

Dina Grandi (2020), nell'articolo *La scuola in natura: il sole nel bosco*, scrive che "l'ambiente naturale inteso come "ambiente di apprendimento" trova nel bosco un luogo elettivo per una molteplicità di esperienze dove la scoperta di quel mondo, e di sé in relazione a quel mondo, costituisce l'autentica dimensione pedagogica. L'adulto vive insieme al bambino uno spaesamento carico di suggestioni a cui corrisponde un attivismo del corpo e delle emozioni che insieme costruiscono pensieri, linguaggi e intelligenza" (p. 67).

I bambini e le bambine hanno, quindi, bisogno di esplorare il bosco con adulti accoglienti e curiosi. Maja Antonietti (2017), in *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, scrive che "il contesto bosco viene delineato come "forza pedagogica fondamentale", svolgendo una funzione educativa plurale: fornisce contesti e materiali per il gioco, per il movimento, per la crescita. Il bosco educa quotidianamente, mostrando al bambino/a ogni giorno i cambiamenti e la vita della natura, natura che spesso proprio per l'età dei bambini/e diviene viva e personificata. Il bosco educa attraverso la sperimentazione diretta ed una immersione guidata, è possibile la costruzione di una relazione tra bambino/a e natura, premessa per una consapevolezza ambientale e tutela per l'ambiente stesso, per il bosco stesso, forza pedagogica iniziale" (p. 65).

Il punto di partenza

I primi giorni di scuola i bambini e le bambine hanno trovato chiocciole piccole e grandi nel giardino "di sassi". Sono rimasti colpiti in particolare da alcune lumache piccolissime, soprannominate "Baby Lumache" e hanno iniziato ad interessarsi alla loro origine. Da quel momento in poi è iniziato il nostro percorso alla scoperta del mondo delle lumache. I bimbi hanno scandagliato i giardini in cerca di tracce della loro presenza, hanno fatto lo stesso anche negli orti dei nonni, al parco giochi del paese, nei propri giardini, nei boschi della zona...

Ma le lumache vivono nel bosco? Dove si riparano in autunno e in inverno? Escono solo in estate e in primavera? Nascono con il guscio o lo trovano lungo la strada?



Il bosco

Per festeggiare l'inizio dell'autunno e accogliere le curiosità dei bambini e delle bambine abbiamo, quindi, deciso di raggiungere il bosco più vicino alla scuola. Insieme abbiamo passeggiato tra i colori, i suoni e i profumi del bosco in autunno e ci siamo emozionati osservando le foglie volteggiare nel vento. Ci siamo fermati a fare merenda tra gli alberi imponenti. Sulla strada del ritorno abbiamo trovato castagne, fragoline selvatiche, funghi, muschio... e abbiamo raccolto bastoncini e foglie da studiare con calma e tranquillità a scuola. Gli elementi naturali raccolti sono stati oggetto di osservazione, manipolazione e analisi. Sono stati, inoltre, utilizzati per numerosi laboratori artistici e creativi.



Nel mese di ottobre i bambini e le bambine hanno iniziato a portare a scuola le castagne raccolte nei boschi con genitori, nonni, zii... e hanno volute esplorarle con tutti i sensi (soprattutto con il gusto). Poi è arrivato il turno delle foglie di tutti i colori, di tutte le grandezze, di tutte le forme... sentivamo il bisogno di tornare nel bosco e scoprirne di nuove. Perché le foglie sono tutte diverse? Ci siamo recati così nel Bosco Magico di Nove (VI), un luogo della meraviglia e dello stupore in cui natura e fantasia si intrecciano. In questo bosco vi è un'immensa varietà di alberi, che abbiamo celebrato il 21 novembre, in occasione della Giornata Nazionale degli Alberi.



In un soffio è arrivato l'inverno... il bosco si fa più silenzioso. Perché molti animali vanno in letargo? Come fanno a sopravvivere senza mangiare per così tanto tempo? Come fanno a riscaldarsi? Siamo approdati all'Oasi San Daniele a Mussolente (VI) e abbiamo scoperto immediatamente i prati e gli stagni completamente ghiacciati. Ma i pesci si congelano in inverno? Come nasce il ghiaccio? E gli uccelli vanno in letargo? Come fanno a volare con il freddo? I bambini hanno mostrato una forte preoccupazione per gli uccellini che popolano i nostri giardini scolastici e hanno deciso di progettare delle coloratissime mangiatoie.

E poi... è primavera, citando il titolo dell'albo illustrato di Julie Fogliano (2013), e nel bosco sbocciano i fiori colorati. Siamo saliti in pulmino e ci siamo diretti all'antico Roccolo di Villa Negri Piovene a Mussolente (VI). Qui abbiamo abbracciato un'immensa quercia, corso tra l'erba alta e bagnata, scoperto fiori mai visti prima e percorso un'immensa salita. La ricerca di fiori sconosciuti è proseguita anche nel giardino "verde" della scuola.

In un soleggiato giorno di maggio i bambini e le bambine grandi hanno anche avuto la possibilità di vivere il bosco da un punto di vista differente e avventuroso... pagaiando nel fiume Brenta.



Per concludere l'anno scolastico "green" siamo andati al Giardino Vegetazionale Astego a Pieve del Grappa (TV) per scoprire i diversi ecosistemi dalla cima del Monte Grappa alle pianure sottostanti.



Da settembre a giugno ci siamo immersi nella magia, nei colori, nei profumi, nei suoni del bosco.

Abbiamo apprezzato la sua bio-diversità. Lo abbiamo esplorato in tutte le stagioni, l'abbiamo portato in classe e nel cuore. Ci siamo scoperti esploratori, raccoglitori, scienziati, costruttori, filosofi... Ne siamo usciti cresciuti, cambiati, ricchi di nuove domande cariche di tensione filosofica e esperienze significative. Ci hanno accompagnato lungo i sentieri meravigliosi albi illustrati. Ci siamo riconosciuti negli alberi. Ognuno di essi racconta una storia. È unico,

speciale e indispensabile per il nostro Pianeta. Noi siamo alberi: unici, forti e curiosi. Insieme formiamo un bosco. Noi siamo natura e la natura è in costante trasformazione.

3.4. Il nostro progetto annuale 2023/2024 – “Avrò cura di...”

Il progetto di quest’anno scolastico nasce dal desiderio di riflettere insieme ai bambini e alle bambine sull’importanza della cura nei confronti:

- Delle nostre emozioni e del nostro benessere;
- Del nostro corpo e della nostra salute;
- Degli altri e della loro unicità;
- Della natura e della biodiversità;
- Del nostro paese.

Alla Festa dell’Accoglienza, prima occasione annuale di incontro e scambio con/e tra le famiglie, è stato letto il racconto *La scatola* di Isabella Paglia (2020). L’albo racconta di un misterioso ritrovamento nel bosco: una scatola con due fori. Gli animali curiosi cercano di capire da dove arrivi il pacco segreto, perché sono certi contenga qualcuno o qualcosa che non vuole uscire. Gli amici del bosco, giorno dopo giorno, si prendono cura della scatola e attuano i più disparati tentativi per cercare di far uscire quel qualcuno o qualcosa da lì dentro. All’improvviso la pioggia costringe il piccolo abitante della scatola (un pappagallo colorato) a fare capolino per rifugiarsi al coperto. Il pappagallo ringrazia gli animali per le loro attenzioni e per la loro gentilezza.

Qualche minuto dopo la lettura, compare tra i bambini e le bambine uno scatolone misterioso e sorpresa... al suo interno abbiamo scoperto una tartaruga di terra, che è stata affidata alle insegnanti da un amico della Scuola dell’Infanzia, affinché i bambini se ne prendano cura durante tutto l’anno scolastico. E adesso... come ci si prende cura di una tartaruga?

Prima di accettare l’affido della tartaruga, noi insegnanti ci siamo confrontate molto. I bambini e le bambine hanno diritto a sperimentare l’esperienza di prendersi cura di un animale.

Elena Mignosi (2022) individua i benefici del rapporto bambino/a-animale e scrive che

Il rispetto e la reciprocità tra esseri umani e animali comincia dall’infanzia: negli ultimi trent’anni la letteratura psicologica e pedagogica ha messo in evidenza l’importanza di un rapporto positivo dei bambini con gli animali per la costruzione di un rapporto altrettanto positivo con gli esseri umani, con la natura e con la realtà, nonché per la comprensione della diversità e per la sua percezione in termini di ricchezza [...] In questa cornice, il rapporto degli esseri umani con gli animali acquista un significato particolare: permettere ai bambini scambi e legami positivi con esseri viventi diversi (ciascuno con proprie peculiarità), può costituire un’ottima via per lo sviluppo della consapevolezza di sé e perché si instaurino legami positivi anche con i propri simili. Ma gli animali (soprattutto i

mam- miferi, ma anche molti uccelli e persino i rettili) sono anche molto affini a noi: stringono legami affettivi e soffrono, provano paura e rabbia, s'incuriosiscono e si disperano (Bekoff, 2003) [...] l'animale, proprio nella duplice natura di simile e diverso, sia una "soglia" che dà modo ai bambini, anche molto piccoli, di elaborare in modo graduale i concetti di alterità, di vincolo, di ricchezza della diversità. Permette loro di contattare e di comprendere le proprie emozioni grazie ad un rapporto di reciproco rispecchiamento, ma anche di decentrarsi attraverso il prendersi cura e la percezione della propria responsabilità nei confronti degli altri. Gli animali svolgono, inoltre, un ruolo essenziale per la relazione tra pari, favorendo la condivisione di esperienze significative tra bambini su più piani (emotivo, cognitivo, espressivo, comunicativo, sociale), spesso in una cornice ludica. Parallelamente, entrare in relazione con altri esseri viventi costituisce una fondamentale esperienza di rapporto con la natura e di riconnessione con una dimensione che nel mondo occidentale industrializzato e urbanizzato è stata persa; oltre a stimolare uno stato di benessere e l'integrazione delle diverse parti di sé, accresce anche lo sviluppo di una sensibilità ecologica che si manterrà negli anni successivi (pp. 165-166).



3.5. Il ruolo dei genitori

I genitori devono essere accompagnati nel percorso di educazione all'aria aperta dei propri figli. Negli ultimi anni la scuola è molto cambiata. Si è rinnovata nelle finalità e nelle proposte. Gli adulti devono essere guidati alla scoperta di questa insolita "Scuola delle Meraviglie".

Per le famiglie deve essere, innanzitutto, chiaro che gli insegnanti con i loro bambini e le loro bambine stanno bene fuori. Per stringere un'alleanza educativa basata sulla fiducia e sulla condivisione, è importante incontrarsi (assemblee e colloqui di inizio anno scolastico) e presentare con chiarezza il progetto outdoor. Gli educatori devono partire dai benefici dell'educazione all'aria aperta e, successivamente, accogliere con disponibilità e attenzione le paure e i dubbi dei genitori.

Oltre ai fondamentali momenti iniziali, le famiglie devono essere coinvolte nel percorso di apprendimento a cielo aperto dei propri bambini attraverso periodi momenti di restituzione di

foto, video e stralci di conversazioni, elaborati grafici... per rendere visibili le esperienze, le sensazioni e le scoperte dei piccoli esploratori-filosofi.

Nella nostra scuola è prevista un'assemblea di inizio anno in cui vengono presentati ai genitori tutti i laboratori e i progetti annuali. In questa prima occasione di incontro partiamo dalla nostra idea di bambino/a, per arrivare al nostro progetto pedagogico indoor-outdoor. Viene sempre lasciato molto spazio alle domande, alle perplessità e ai dubbi delle famiglie, che negli ultimi tempi sono sempre più consapevoli del bisogno di giocare e fare esperienza nel verde dei propri bambini e delle proprie bambine. Viene poi discusso e sottoscritto un Patto di Corresponsabilità. Nel corso dell'anno i genitori hanno modo di incontrarci e confrontarsi con noi giornalmente e in occasione dei colloqui individuali. Le famiglie possono, inoltre, vedere (foto/video) le avventure in natura dei propri figli attraverso i nostri social (che utilizziamo come "diario di bordo"). A maggio ci ritroviamo in assemblea per la restituzione del percorso svolto. A giugno i bambini e le bambine non portano a casa uno scatolone di lavoretti e schede, ma la documentazione delle esperienze più significative vissute nel corso dell'anno scolastico. Le famiglie sono fondamentali anche per raccogliere materiali naturali e/o di recupero, per costruire piccoli arredi/giochi per l'esterno e per la manutenzione dei giardini e dell'orto.

3.6. L'importanza della documentazione

La documentazione pedagogica è ricordo, testimonianza e memoria.

Monica Guerra (2019) spiega che "l'azione di documentare è un nodo centrale di ogni esperienza esplorativa, così come di ogni procedere processuale: un'esperienza che si costruisce in progress e che mira a restituire gli esiti di una ricerca mai definitivamente conclusa, che si sviluppa a spirale e contemporaneamente in affondo, necessita che si tenga traccia del processo, dei momenti che si susseguono, del divenire dell'indagine, in modo che ciò che via via matura nel corso dell'approfondimento possa tramutarsi in sapere. Senza queste tracce, che sono sia stratificazioni della conoscenza, sia evoluzioni delle domande iniziali, non può realizzarsi completamente una progettualità esplorativa" (p. 119).

L'educatore alla Scuola dell'Infanzia seleziona, documenta e mette in rilievo significativi processi di esplorazione e ricerca dei piccoli. Egli, osservando e ascoltando attentamente i giochi e le scoperte dei bambini e delle bambine, individua su che cosa concentrare il suo lavoro documentario. La documentazione può essere composta da immagini e parole (es. foto, video e stralci di conversazioni, domande "impertinenti", elaborati grafici...).

La fase fondamentale del processo di documentazione è la revisione individuale e collettiva. Adulto e bambino rivivono esperienze e situazioni attraverso foto, video e racconti e interiorizzano emozioni e sentimenti.

Gli insegnanti documentano per:

- I bambini e le bambine

Per raccontare i loro processi di esplorazione, scoperta, costruzione; per mettere in luce la profondità del loro sguardo, dei loro pensieri e delle loro idee; per osservare il proprio percorso di crescita ed evoluzione; per rivivere e rielaborare insieme esperienze emozionanti e significative; per favorire il sorgere di nuove domande di ricerca.

- Le famiglie

Per dar vita a un dialogo sincero e trasparente tra alleati educativi (insegnanti e genitori); per tradurre e trasmettere alle famiglie l'idea di bambino/bambina dell'equipe educativa; per descrivere e condividere che cosa succede all'interno della Scuola dell'Infanzia (progetti, laboratori, routine...) e valorizzare i processi di apprendimento e scoperta dei piccoli.

- L'equipe educativa

Per rivedere le esperienze vissute; riflettere sul proprio agire; confrontarsi sia individualmente, sia in gruppo; elaborare proposte, rilanci e cambiamenti.

- Il servizio

Per tenere traccia del percorso svolto e valorizzare il mondo dell'infanzia.

Documentare è, quindi, fondamentale e irrinunciabile per un professionista educativo, a maggior ragione alla Scuola dell'Infanzia. Gli insegnanti spesso lamentano di non avere molto tempo a disposizione per documentare e che sia molto complesso riuscire a stare nell'esperienza e contemporaneamente scattare foto o raccogliere conversazioni dei bambini e delle bambine, ma non è possibile non documentare. Spesso sono i bambini stessi a richiedere all'educatore di scattare una foto ad una loro scoperta sensazionale da rivedere tutti insieme in classe.

Fabiola Crudeli (2021) ricorda che “la documentazione è una fase del progetto importante da attivare, anche se il lavoro che c'è dietro è impegnativo e non è sempre facile trovare tempi, spazi e motivazioni a suo sostegno” (p. 53).

Conclusione

Con questo lavoro si è voluta sottolineare l'importanza della pedagogia in natura alla Scuola dell'Infanzia. I bambini e le bambine hanno bisogno di vivere esperienze significative in ambienti reali, complessi e rischiosi per costruire la propria visione del mondo.

Dalla trattazione risulta evidente che la scuola di oggi debba aprire le proprie porte all'ambiente esterno "naturalmente" ricco e stimolante.

L'essere umano deve imparare ad accogliere l'imprevedibilità della vita fin dalla più tenera età. La natura rappresenta, in tal senso, una palestra di flessibilità e resilienza.

Nel primo capitolo è stato proposto un "tentativo" di definizione dell'Outdoor Education. Si parla di tentativo perché l'espressione OE o nella sua traduzione italiana "educazione all'aria aperta"/"pedagogia della natura" indica un vasto insieme di approcci, esperienze e riflessioni sul rapporto tra bambino e natura difficilmente circoscrivibile.

Il bimbo, che alla Scuola dell'Infanzia ha la possibilità di costruire i propri apprendimenti attraverso il gioco e l'esplorazione dentro e fuori (soprattutto fuori), rivela il suo essere al contempo: esploratore, scienziato, costruttore, artista, poeta e filosofo.

A cielo aperto sorgono, infatti, le grandi domande di senso. A questa tematica è dedicato il secondo capitolo. La meraviglia "infantile" di fronte alla bellezza e all'immensità della natura accende il desiderio di conoscere se stessi, le proprie origini ed il mondo.

I piccoli filosofi "in erba" necessitano, però, della vicinanza di adulti curiosi, accoglienti e disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni in ogni momento.

La filosofia risulta strettamente legata al mondo dell'infanzia perché si genera dallo stupore. Nessun bambino è, perciò, acerbo per fare filosofia. Il movimento educativo Philosophy for Children rappresenta una grande opportunità per imparare ad interrogarsi e a pensare insieme sotto le stelle.

Nel terzo capitolo mi sono soffermata sulla mia esperienza alla Scuola dell'Infanzia Maria Immacolata di Solagna (VI), luogo in cui ogni giorno i piccoli hanno a disposizione un tempo "lumaca" per divertirsi, crescere ed interrogarsi nel verde.

L'obiettivo principale di questa tesi è stato mettere in luce i benefici dell'educazione all'aria aperta e in particolare la possibilità di filosofare in natura con la mente e con il corpo.

Per questa ragione si è ritenuto fondamentale presentare nel dettaglio la mia esperienza professionale nel verde.

A conclusione di questo lavoro si vuole suggerire quanto una Scuola dell'Infanzia che valorizza le idee, gli interrogativi e la voce di tutti i bambini e le bambine in natura, promuova una sentita sensibilità ecologica. Secondo Claudia Morelli (2021) “permettere al bambino di stare a contatto con la natura può aiutarlo a sviluppare, sin dalla tenera età, un “senso di natura” più profondo che può renderlo maggiormente attento nell'affrontare i problemi ambientali futuri” (p. 24).

Bibliografia e sitografia

Alemagna, B. (2015). *Che cos'è un bambino?* TopiPittori.

Antonietti, M., Bertolino, F. (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi.* Edizioni Junior.

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità.* FrancoAngeli.

Aslanimehr, P., Marsal, E., Weber, B., Knapp, F. (2018). *Nature gives and nature takes: a qualitative comparison between canadian and german children about their concepts of "nature".* *Childhood & philosophy*, 14, 483-515.

Bertolino, F., Guerra, M. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare.* Edizioni Junior.

Bologna, G. (2022). *Noi siamo natura. Un nuovo modo di stare al mondo.* Edizioni ambiente.

Bonaccini, S. (2018). *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino.* Edizioni junior.

Bossù, R. (2017). *Come un albero.* Camelozampa.

Butturini, M., Fascinelli, E. (2023). *I contesti generativi. Scuola dell'Infanzia per lo Zero-sei*, 33, 12-13.

Cage, J., Long, L. (2017). *Mud Book. Il libro delle torte di fango.* Corraini.

Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli.* Aboca Edizioni.

Colamedici, A., Gancitano, M. (2017). *Lezioni di meraviglia. Viaggi tra filosofia e immaginazione.* Edizioni Tlon.

Cottin, M. (2011). *Il tempo*. Gallucci.

Crudeli, F. (2021). *L'outdoor education: per la costruzione di una comunità educante: esperienze e riflessioni*. Edizioni Junior.

Damn, A. (2019). *Cosa diventeremo? Riflessioni intorno alla natura*. Orecchio Acerbo.

Del Gobbo, L., Fatus, S. (2017). *Vorrei un tempo lento lento*. Lapis.

Dek, M. (2021). *Camminando nel bosco*. AnimaMundi edizioni.

Di Pietro, A. (2020). *Giocare con niente*. Edizioni Junior.

Di Rosa, G. (2018). *Comunità educativa per minori: il coraggio della resilienza nella fragilità* [Tesi Triennale, Università degli Studi di Padova].

Faber, A., Mazlish, E. (2014). *Come parlare perchè i bambini ti ascoltino e come ascoltare perchè ti parlino*. Mondadori.

Farnè, R., Bortolotti, A., Ferrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carrocci.

Fazio, L. (2023). *Abitare contesti insoliti. Scuola dell'infanzia per lo zero-sei*, 28, 4-5.

Ferrero, S. (2021). <https://burabacio.wordpress.com/2021/07/24/manifesto-della-gentilezza/>

Galardini, A. L. (2020). *Fare esperienza del mondo. Scuola dell'Infanzia*, 2, 7-8.

Gelter, H. (1999). *Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life*, *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 77-90.

Gherardi, V. (2017). *Esperienza e educazione. Infanzia*, 2, 83-84.

- Gherardi, V. (2020). *Esperienza in gioco. L'ambiente che crea esperienza-conoscenza*.
- Ghidini, D. (2021). *La documentazione educativa. Nidi d'infanzia 0-3*, 5, 20-21.
- Gopnik, A. (2023). *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Bollati Boringhieri.
- Grandi, D. (2020). *La scuola in natura: il sole nel bosco*. *Infanzia*, 1, 67-71.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Einaudi.
- Guerra, M. (2016). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Franco Angeli.
- Guerra, M. (2022). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Franco Angeli.
- Guerra, M. (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Edizioni Junior.
- Hanscom, A. J. (2017). *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri*. Edizioni Il leone verde.
- Houssais, E. (2016). *Sottoterra. Per conoscere cosa succede sotto i nostri piedi mese per mese*. La Margherita.
- Hutter, V., Lo Castro, M. (2022). *La pedagogia della gentilezza*. Santelli Editore.
- Iaccarino, S. (2019). <https://percorsiformativi06.it/crescere-nello-stupore/>
- Iaccarino, S. (2023). <https://percorsiformativi06.it/cucinare-con-i-bambini/>
- Lattarulo, M., Vandelli, D. (2021). *Laboratori con i materiali naturali. Percorsi e attività in sezione e all'aperto*. Erickson.

Lee, J. (2014). *Our planet*. Minedition.

L'Ecuyer, C. (2013). *Educare allo stupore*. Lit Edizioni.

Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Einaudi.

Louv, R. (2023). *Last Child in the Woods: saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.

Malavasi, L. (2018). *Fuori mi annoio. Che cosa rimane ancora da dire in merito al rapporto educazione-natura?* Zeroseiup.

Mancini, C. (2020). *Educatori esperienziali in natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*. 78Edizioni.

Mancini, C. (2023). <https://www.italiachecambia.org/2023/02/effetto-biofilia-educazione/>

Martini, B. (2017). *Saperi ed esperienza*. *Infanzia*, 2, 85-89.

Mauri, M. (2022). *L'intelligenza delle piante comunica sotto il suolo attraverso le radici*. *La Rivista della Natura*.

McAuliffe, G. (2015). <https://www.boldpark.com/bpwp/wp-content/uploads/2015/08/Handout-the-role-of-the-educator-in-the-outdoor-space1.pdf>

Mei, S., Ognisanti, M. (2020). *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*. Edizioni Junior.

Milani, P. (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*. Kite.

Mortari, L., Mussini, I. (2019), *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*. Edizioni Junior.

Mortari, L. (2022). *Il bisogno di una giusta cura. Scuola dell'infanzia*, 2, 4-6.

Mori, L. (2021). *Meraviglie filosofiche. Esperienze e conversazioni fuori dal comune alla scuola dell'infanzia*. Erickson.

Mori, L. (2023). *Educazione all'aperto con filosofia. Percorsi e attività per la scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.

Negro, S. (2019). *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*. Terra Nuova Edizioni.

Nicoletti, A. (2018). *Fruire la natura con il senso del limite. La Nuova Ecologia*.

Otella, C. (2023). <https://www.uppa.it/la-prudenza-non-e-mai-troppo/>

Paglia, I. (2020). *La scatola*. La Margherita.

Priest, S. (1986). *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. The Journal of Environmental Education*, 17, 13-15.

Ramstein, A., Aregui, M. (2014). *Prima Dopo. L'ippocampo Ragazzi*.

Restelli, B. (2019). *Giocare con la natura. A lezione da Bruno Munari*. Franco Angeli.

Robertson, J. (2014). *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto*. Erickson.

Ruzzante, G. (2016). *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. Formazione & Insegnamento*, XIV, 195-202.

Santi, M., Dal Bianco, A. (2013). *Filosofare e giocare. La dimensione ludica nella e della philosophy for children. Childhood & philosophy*, 9, 107-127.

- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Pensa Multimedia.
- Savoretti, S. (2017). *Ogni giorno alla scoperta del mondo*. *Infanzia*, 269-274.
- Scarpini, M. (2017). *Philosophy for children: per un'educazione al pensare insieme*. *Infanzia*, 1, 5-11.
- Scheda, M. (2022). *L'ambiente educativo fuori e dentro. L'apprendimento attivo dei bambini*. *Infanzia*, 2, 68-73.
- Scheffler, A. (2019). *Kind. A book about kindness*. Alison Green Books.
- Schenetti, M. (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.
- Schenetti, M. (2022). *Educare alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia attraverso percorsi di educazione all'aperto*. *Infanzia*, 1, 52-56.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Smith, K. (2011). *Come diventare esploratore del mondo*. Corraini.
- Striano, M. (2017). *Philosophy for children come progetto educativo*. *Infanzia*, 1, 20-25.
- Tamaro, S. (2021). *Invisibile meraviglia. Piccole lezioni sulla natura*. Solferino.
- Tognazzi, B. (2022). *Educazione, ambienti e apprendimento nella cultura della complessità*. *Pedagogia più didattica*, 8, 82-85.
- Underwood, D. (2021), *Ovunque la natura*. Terre di Mezzo.
- Valitalo, R. (2017). *Internal goods of teaching in philosophy for children: the role of the teacher and the nature of teaching in philosophy for children*. *Childhood & philosophy*, 27, 271-290.

Wilson, E. O. (2021). *Biofilia. Il nostro legame con la natura*. Piano B.

Wilson, R. (2018).
<https://www.communityplaythings.com/resources/articles/wonder#:~:text=Wonder%20is%20an%20emotion.,purpose%2C%20identity%2C%20and%20connections>.

WWF <https://www.wwf.ch/it>

Zamagni, M. G. (2022). *Un giardino da scoprire e un orto da curare*. *Infanzia*, 3, 56-60.

Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. EMI