

a cura di Maria Grazia Simone

# Lo sguardo

Percorsi per l'educazione  
dell'infanzia

*Saggi di:*

A. Balestra, A. Bobbio,  
F. Bochicchio, A.E. Costanzo,  
E. Del Gottardo, E.I. Feola, P. Limone,  
D. Maggi, E. Palomba, L. Pandolfi,  
N. Paparella, S. Patera, A. Perucca,  
M. Piccinno, F.P. Romeo, M.G. Simone,  
A. Tarantino, M. Tempesta, G.A. Toto





## INDICE

Perché il bambino impari a guardare. Per una ecologia dello sguardo  
*di Maria Grazia Simone* XI

Vista, visione, sguardo, p. XI - Lo sguardo sull'infanzia, p. XIII

Le questioni, i temi, gli obiettivi  
*di Maria Grazia Simone* XVII

### PARTE PRIMA. I PROBLEMI

Lo sguardo nell'infanzia: tra seduzione, narrazione e creatività  
*di Nicola Paparella* 3

La risposta del sorriso, p. 3 - Lo sguardo seduce, p. 5 - Ostentazione e vergogna, p. 7 - Contesti transattivi, p. 9 - Due piste di lavoro didattico, p. 10 - La gestione delle emozioni e il gioco simbolico, p. 11 - L'esercizio della mediazione e il principio di realtà, p. 14 - La sfera delle abilità, conoscitive e manipolative, p. 17 - Racconto, memoria, fantasia, immaginazione, p. 17 - Dal confronto alla creatività, p. 21

Genitori e figli. Apprendere a essere dal gioco degli sguardi  
*di Maria Grazia Simone* 25

Genitori oggi, identità in divenire, p. 25 - Antinomie dell'educazione genitoriale: un problema di misura, p. 28 - Tempo e spazio familiare, p. 33 - Dalla idea della genitorialità diffusa al compito della genitorialità sociale, p. 36

La dimensione dialogica dello sguardo  
*di Angela Perucca* 44

Lo sguardo dialogico, p. 44 - Lo sguardo sul mondo, p. 46 - Lo sguardo nel gioco, p. 48

L'identità infantile tra individuazione e relazione <i>di Marco Piccinno</i>	51
Identità infantile, p. 51 - Individuazione, p. 54 - Relazione, p. 55	
La realtà ludica dell'infanzia tecnologica <i>di Pierpaolo Limone, Giusi Antonia Toto</i>	57
Inquadramento contestuale, p. 57 - Principali indirizzi teorici, p. 59 - Modelli di giochi digitali a confronto, p. 62	
La percezione dell'Io corporeo nell'infanzia <i>di Daniela Maggi</i>	67
Corporeità, educazione e infanzia, p. 67 - Il corpo: nodo di significati viventi, p. 69 - Corpo ed emozioni, p. 72	
PARTE SECONDA. I COMPITI	
La prima infanzia: le attese oltre i diritti <i>di Andrea Bobbio</i>	79
Il rispetto: tra protezione e partecipazione, p. 79 - Bambini piccoli e molto piccoli, p. 81 - Qualità dell'educazione nei servizi per l'infanzia, p. 83 - Conclusioni, p. 86	
Costruire bellezza nella prima infanzia <i>di Elisa Palomba</i>	90
Lo sguardo estetico del bambino, p. 90 - Educare oppure condizionare?, p. 92 - Creare bellezza intorno al bambino, p. 95	
Infanzia e adultità. Interferenze e circolarità <i>di Franco Bochicchio</i>	101
Criteri interpretativi, p. 101 - Infanzia-società: interferenze, p. 102 - Infanzia-educabilità: interferenze, p. 105 - Infanzia-adultità: circolarità, p. 107	
Infanzia, narrazione e ricerca di senso <i>di Marcello Tempesta</i>	112
Il racconto come occasione (per l'adulto e per il bambino), p. 113 - Un atto di convocazione, uno sguardo di stima, un'esperienza di soddisfa-	

zione, p. 114 - Le fiabe tra rebus e sogni, p. 115 - Un ponte tra le generazioni, p. 116 - La regalità del bambino, p. 117 - Un aiuto a pensare le difficoltà, p. 118 - Oltre l'ansiosa ricerca della perfezione, p. 120

Bambini, preadolescenti e adolescenti fragili. L'antidoto della resilienza  
*di Francesco Paolo Romeo* 122

Infanzie e gioventù fragili, p. 123 - Le scimmie dei coniugi Harlow, p. 126 - Crescere da un punto di vista emotivo-affettivo attraverso lo sguardo della madre, p. 129 - Apprendere la resilienza a scuola, p. 133

Scuola dell'infanzia ed educazione del cuore  
*di Elvia Ilaria Feola* 141

Le tante altre voci dell'educazione, p. 141 - Alla scoperta di un'educazione del cuore, p. 143 - L'educatore del cuore. Tre diverse prospettive possibili: sensibilità, apertura e decisione, p. 144 - Gli errori che allontanano l'educatore dall'educazione del cuore, p. 147 - L'educazione del cuore: una nuova prospettiva, p. 150

PARTE TERZA. I CONTESTI

Lo sguardo oltre lo schermo  
*di Antonio Balestra* 155

Mai stati analogici, p. 155 - Tate smartphone e ciucci digitali, p. 157 - Lo sguardo oltre lo schermo, p. 161

Il Progetto di ricerca-azione partecipativa "La Casa". Verso un modello di Early Childhood Education in Pakistan  
*di Salvatore Patera* 165

Lo sguardo di bambini/e immerso in un contesto socio-culturale, p. 165 - Il progetto: obiettivo e soggetti coinvolti, p. 166 - Contesto di ricerca e intervento, p. 167 - Il contesto: Ece in Pakistan, p. 167 - Il progetto di ricerca-azione partecipativa e le macrofasi, p. 170 - Verso il modello educativo Early Childhood Education "La Casa", p. 172 - Progettazione del modello di Early Childhood Education "La Casa", p. 173 - Monitoraggio e valutazione del modello Early Childhood Education "La Casa", p. 175 - Note di campo dal diario di bordo, p. 177

Vivere la preadolescenza in comunità. Tra luci e ombre <i>di Luisa Pandolfi</i>	181
<p>Obiettivi e caratteristiche dell'accoglienza in comunità, p. 182 - Tempi, spazi e relazioni della cura in comunità, p. 184 - Un'indagine empirica sul punto di vista di chi ha vissuto in comunità, p. 187</p>	
“AgriBimbi”: presupposti pedagogici e criteri di progettazione educativa <i>di Ezio Del Gottardo</i>	193
<p>Educazione e natura. Il rischio di una sineddoche didattica, p. 193 - Primo presupposto: una cultura educativa condivisa, p. 197 - Secondo presupposto: la corporeità come categoria pedagogica, p. 199 - Terzo presupposto: il rischio come categoria dell'agire educativo, p. 201 - Quarto presupposto: gioco, immaginazione e creatività, p. 202 - Criteri per la progettazione di esperienze educative da svolgere in natura, p. 204</p>	
L'Outdoor education nell'infanzia. Una dimensione da riscoprire <i>di Andrea Tarantino</i>	209
<p>Meno artificialismo e più spazio al gesto “naturale”, p. 209 - La natura a scuola, p. 210 - Le opportunità che provengono dall'Outdoor education, p. 216 - La scuola nella natura, p. 218</p>	
Il bambino e la città <i>di Anna Emanuela Costanzo</i>	223
<p>Le agenzie educative, p. 223 - Tracce di infanzia nelle nostre città, p. 225 - Quali servizi, p. 226 - Pars destruens, pars construens, p. 227</p>	
Profilo scientifico degli Autori	231
Postilla	237

# “AGRIBIMBI”: PRESUPPOSTI PEDAGOGICI E CRITERI DI PROGETTAZIONE EDUCATIVA

di Ezio Del Gottardo

(Orcid: 0000-0002-5214-7755)

*I fanciulli trovano il tutto anche nel nulla,  
gli uomini il nulla nel tutto.*

(G. Leopardi)

## *Educazione e natura. Il rischio di una sineddoche didattica*

C'è una linea di ricerca, nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, che in questi ultimi anni, dopo una serie di accenni, anche lontani nel tempo, comincia a prendere corpo e rilievo. Punta a evidenziare le potenzialità educative dell'extra scuola o, in parallelo, le inimmaginabili risorse legate a un profondo ripensamento dei contesti educativi di tipo formale.

Nell'uno e nell'altro caso, tornano frequenti i riferimenti a due “fattori” che meritano d'essere scontornati ed esaminati per capirne meglio il senso e le linee d'azione. Ci riferiamo per un verso a quel che possiamo definire il *richiamo alla natura*, e per altro verso, alla sottolineatura sempre più insistente dell'*agire armonioso*.

La nostra prima tesi è che si tratti di due facce della stessa medaglia.

Non si tratta di aspetti inediti. R. e C. Agazzi si confrontarono con questi aspetti e se ne trovano tracce mirabili sia nel celebre lavoro di Rosa, *Come intendi il museo didattico dell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza* (1929), che nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* (1929) e in altre opere minori.

Lo stesso può dirsi, pur con declinazioni diverse, di M. Montessori; basti pensare al suo *Riassunto delle lezioni di didattica* (1900) o al più fortunato *Il segreto dell'infanzia* (1936). Se però se ne continua a parlare, e anzi, con maggiore vigore, è forse perché il rischio dell'artificialismo è costante nella cultura e negli stili di vita del terzo millennio e anche perché a partire dalle polemiche sulla descolarizzazione si va sempre più consolidando lo stereotipo che confina la scuola in una cornice di evidente – presunta o accertata – innaturalità.

È tuttavia permanente, all'interno del ricco percorso di esperienze che si snoda dalle pionieristiche presenze di primo Novecento a oggi, il rischio di fermarsi al particolare senza cogliere il senso dell'esperienza e di trasformare in modello d'azione ciò che invece non era che dettaglio strumentale: una sorta di sineddoche didattica che finisce col restituire esperienze di segno paradossalmente opposto a quello che le intenzioni facevano sperare.

Basterà, ad esempio, destrutturare l'aula e liberarla dalle pareti? Non si possono, forse, annidare tratti vistosi di vieto scolasticismo anche quando ci si trasferisce all'aperto e anche quando ci si mette a stretto contatto con la natura?

E per converso, non è forse possibile portare *naturalità* all'interno dell'aula? O comunque, non è forse possibile conferire una impronta nuova<sup>1</sup>, più distesa, al lavoro d'aula?

È evidente che si deve andare oltre al dato fenomenico, per cogliere il senso del processo e individuare la sua connotazione essenziale. Occorre, in altri termini, compiere lo sforzo di capire, decifrare e interpretare convenientemente quali siano gli effettivi termini in gioco lungo il profilo propriamente pedagogico, andando al di là del pur importante disegno didattico e operativo.

Procedendo in questa direzione, ci sembra che la prima questione che emerge è quella connessa all'idea stessa di natura, che resta ancora poco definita, nonostante le fatiche di una riflessione filosofica che ci ha accompagnato per almeno tre millenni.

Possiamo ricollocare la natura nella luce antica, greco-romana, e pensarla come il mondo di ciò che sta per nascere, come l'universo delle potenzialità; o anche come lo spazio della vitalità che quotidianamente germoglia e che quotidianamente si manifesta. Ciò sarebbe appena il minimo che si potrebbe dire. E tuttavia, anche soltanto in funzione di questo minimo, diventerebbe inevitabile chiedersi quanto siano poco *naturali* certe esperienze che pur gestite all'ombra dei boschi, non pongono in evidenza se non i vincoli, i margini, le tabelle dei divieti e gli ostacoli della prescrizione dell'adulto. Se la natura è vitalità, non basta sostare nel bosco, occorre coglierne il profumo e la forza, l'aura e l'energia vitale, perché soltanto così è davvero... naturale.

Parallelamente la scuola potrebbe sì proclamare come "naturali" le proprie opzioni didattiche, pur all'interno di una trama di sbarramenti spaziali e di rigidità procedurali, ma soltanto a condizione di poter esplicitare le ragioni di quella qualificazione e i motivi di quell'aggettivo.

Qualcuno asserisce che l'artificialità della scuola non stia tanto nei suoi pur evidenti e forse inevitabili limiti spazio temporali, quanto nella sua lontananza dalla società<sup>2</sup>. Il mondo con le sue leggi, i suoi affanni, le sue condizioni viene raccontato e spiegato a scuola, ma non viene vissuto dalla scuola. Questa lontananza è in qualche modo inevitabile e può essere gestita o come sua debolezza o anche come sua forza. A nostro parere più ci si affanna a pensare la scuola come palestra per imparare ad andare nel mondo, più si sovraccarica la scuola

<sup>1</sup> Cfr. P. Petruzzelli, *Edutainment e processi educativi. Evoluzione e cambiamento dei luoghi e delle modalità educative*, Edizioni Dal Sud, Bari 2004.

<sup>2</sup> Cfr. E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993.



di artificialismo<sup>3</sup> e, alla lunga, di propensione all'insuccesso. Non c'è modo migliore per imparare a vivere nella società fuori della scuola, se non imparando a vivere all'interno della scuola. Non c'è modo migliore per imparare a fare quel che la vita domani ci chiederà, se non imparando a fare bene quel che la vita già oggi ci chiede. E questo, nell'opinione comune, è già un agire naturale.

Argomentando ancora, in questa direzione, ci si imbatte su questioni già tante volte esaminate dalla pedagogia e, per altro verso, dalla didattica: la spontaneità del gesto educativo (quella spontaneità che non si identifica affatto con lo spontaneismo); la integrazione del Sé, la regola del giusto momento e tanti altri temi che possono essere convenientemente raccolti nell'ambito di quella che viene detta l'educazione armoniosa<sup>4</sup>.

Questa idea, l'idea di una educazione armoniosa, supera l'indicazione che ci giunge dal personalismo pedagogico del Novecento, perché richiama sì la totalità, l'integrità e la integralità della persona, ma vi aggiunge una sostanziale componente di dinamicità e di equilibrio.

Vi aggiunge, in altri termini, proprio quell'orientamento dinamico che ci faceva ipotizzare un felice completamento della nozione di educazione naturale. Educazione armoniosa ed educazione naturale sono due facce della stessa medaglia.

Ragionando su questi temi, N. Paparella qualche anno fa ha voluto assumere, emblematicamente, una famosa immagine di F. Lippi, *I Tre Arcangeli e Tobio*<sup>5</sup>, come rappresentazione simbolica della educazione armoniosa: la fiducia, il coraggio e il predisporre al cammino. Sembrano – o forse sono – altrettante chiare finalità di una educazione armoniosa. Se il richiamo alla naturalità vale come sottolineatura della vitalità e quindi come accettazione e sollecitazione delle potenzialità in un orizzonte di massima flessibilità e di massima creatività, il vincolo della armoniosità aggiunge attenzione per i tratti della fiducia, del coraggio e della accettazione del compito che spinge al movimento, alla crescita, al cammino incontro alla storia. La stima riposta nella capacità del bambino di farsi protagonista del proprio sviluppo, che traspare da tutto questo discorso, confermata per altro da alcuni passaggi degli Orientamenti del 1991 che ci piace riportare a piè di pagina<sup>6</sup>, ha trovato nel corso degli anni conferme significative

<sup>3</sup> Cfr. N. Paparella, *Il problema dell'anticipazione*, dibattito in AA.VV., *Introduzione alla nuova scuola elementare. La riforma e i suoi programmi*, Il Lavoro Editoriale, Ancona 1983, pp. 55 sgg. Id., *L'agire didattico*, Guida, Napoli 2012 e successivamente: Giapeto, Napoli 2013.

<sup>4</sup> Cfr. N. Paparella (a cura di), *Mente, cuore, mani. Il messaggio di Francesco e la scuola dell'infanzia*, Euroma La Goliardica, Roma 2014.

<sup>5</sup> Una tempera su tavola databile al 1485 circa, conservata nella Galleria Sabauda di Torino.

<sup>6</sup> "Lo sviluppo cognitivo, partendo da una base percettiva, motoria e manipolativa, si articola progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali [...]. Potenziando e disciplinando quei tratti - come la curiosità, la spinta ad esplorare e capire, il gusto della scoperta, la motivazione a mettere alla prova il pensiero - che già a tre anni caratterizzano nella maggioranza dei casi il comportamento dei bambini, la scuola orienta i suoi interventi ad un vasto raggio di obiettivi: riconoscimento dell'esistenza dei problemi e della possibilità di affrontarli e risolverli;

sia sul piano della ricerca psico-pedagogica che su quello della pratica educativa. In questo saggio lasciamo sullo sfondo la ricognizione storica, pur importante<sup>7</sup>, per soffermarci nello specifico sulla progettazione e sulla realizzazione di attività educative per la prima infanzia che rientrano nel trittico pedagogico: infanzia – natura – educazione e che lungo questo asse riescono a rendere visibile l'idea di educazione naturale e di educazione armoniosa.

In particolare, facciamo riferimento a un'esperienza educativa tuttora in corso: "AgriBimbi", il nome di un'iniziativa educativa per bambini dai 2 ai 6 anni sorta da qualche tempo nella "Pineta grande" del Comune di Sogliano Cavour (Le), composta da una comunità di famiglie che, nella logica dell'Educazione parentale, condividono un approccio educativo improntato all'educazione in natura.

I presupposti pedagogici che argomentaremo possono suggerire un percorso riflessivo per ritornare a guardare i bambini, quelli "effettivi", per rileggere la "cura" di cui hanno bisogno (relazioni con gli adulti e con gli altri bambini, tipologia e qualità dei servizi educativi, regole alle quali conformarsi, autonomie e competenze da promuovere, ecc.).

Molti, anche tra gli educatori e gli studiosi dell'infanzia, come scrive S. Mantovani "non guardano i bambini", non li guardano più perché, "li sanno a memoria"; occorre invece "saper vedere" la loro attuale condizione "e indutti-

perseveranza nella ricerca ed ordine nelle procedure; sinceri nell'ammettere di non sapere, nel riconoscere di non aver capito e quindi nel domandare; disponibilità al confronto con gli altri e alla modifica delle proprie opinioni; senso del limite e della provvisorietà delle spiegazioni, rispetto per tutti gli esseri viventi e interesse per le loro condizioni di vita; apprezzamento degli ambienti naturali ed impegno attivo per la loro salvaguardia. Le abilità da sviluppare riguardano: l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi; l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive; la messa in relazione, in ordine, in corrispondenza; la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione; l'uso di misure non convenzionali sui dati dell'esperienza; la elaborazione e la verifica di previsioni, anticipazioni ed ipotesi; la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati; l'uso di un lessico specifico come strumento per la descrizione e per la riflessione; il ragionamento conseguente per argomentare e per spiegare gli eventi [...].

I bambini soddisfano i loro bisogni esplorativi e le loro possibilità conoscitive esercitandosi con diversi tipi di materiali (acqua, sassi, sabbia, etc.), lavorando con le mani, da soli o in piccolo gruppo, con oggetti, utensili ed elementi da costruzione, svolgendo attività che uniscono alla valenza scientifica un particolare carattere motivante come, ad esempio, le attività di cucina, le esperienze di fisica elementare con materiali diversi, le attività di interesse biologico (semine, coltivazioni di piante e, in particolare, osservazioni e riflessioni sugli animali, valorizzando con ciò la naturale tendenza affettiva dei bambini) [...]. È essenziale che l'ambiente e il tempo scolastico siano organizzati in modo da consentire il lavoro autonomo e collaborativo dei bambini anche secondo la consolidata esperienza dei laboratori e l'utilizzazione di spazi attrezzati all'aperto".

<sup>7</sup> Ciò che oggi va sotto il nome di "Educazione in natura" ha, peraltro, una storia antica le cui "pietre miliari" sono G.A. Comenio, J. Locke, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, F. Fröbel, R. e C. Agazzi, M. Montessori, solamente per citarne alcuni.

vamente ritornare alla teoria e a sua volta interrogarla"<sup>8</sup>. Esigenza, questa, tanto più avvertita in una fase storica, come quella attuale, di forte disorientamento, che ha bisogno di ripartire dai tratti costitutivi dell'identità del bambino: il fatto di essere un soggetto *attivo e curioso*.

*Primo presupposto: una cultura educativa condivisa*

Durante il periodo autunnale, quando molti alberi sono spogli, i bambini/e si prendono cura dei piccolini (piccoli alberi), come li chiamano loro, nominando ciascun alberello con il proprio nome, inserendo un bastone per sostenerli, innaffiandoli all'occorrenza e dissodando il terreno vicino.

Un giorno una bambina voleva segare un piccolino perché era senza foglie e lo credeva morto. Tutti gli altri bambini/e che erano intorno, le hanno spiegato che non era morto, gli erano cadute le foglie.

Un altro bambino iniziò a contare le foglie del piccolino vicino: "1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, foglie". Tutti si sono guardati attorno e contando hanno gridato, indicando gli alberi: "Ma quelli restano sempre verdi"<sup>9</sup>.

Un aspetto rilevante che emerge subito nel dialogare con i referenti delle varie realtà educative<sup>10</sup> che costituiscono il Comitato Nazionale Promotore per l'Educazione in Natura è che tali iniziative sono sorte dal basso, ciò sta a significare che si tratta di una esperienza dietro e a supporto della quale vi è una comunità di persone che la pensano in un certo modo, che condividono una cultura condivisa meritevole di trasmissione alle nuove generazioni. Tale aspetto non è di poco conto, perché una cultura per essere veicolata da un progetto e da un'azione educativa deve prima sussistere, e non solamente in astratto ma come insieme di conoscenze, credenze, valori, atteggiamenti, comportamenti e scelte di vita testimoniate quotidianamente dagli adulti<sup>11</sup>.

Il limite principale degli interventi della prima ora è il voler proporre se non addirittura imporre, un modello ancora da costruire.

Da una cultura basata sulla necessità di difendersi dalla natura e di sfruttarla nel modo più efficiente occorre, infatti, passare a una cultura totalmente nuova,

<sup>8</sup> S. Mantovani, *Bambini e servizi per l'infanzia*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Edizioni ETS, Pisa 2012, p. 109.

<sup>9</sup> Tratto dal diario di bordo "AgriBimbi". *Osservazioni e appunti per una progettazione educativa*, A. Romano, S. Villani, B. Licci (a cura di), (in corso di allestimento).

<sup>10</sup> Chi scrive partecipa attivamente al Comitato Nazionale Promotore per l'Educazione in Natura, fondato il 14 gennaio 2017, che riunisce 52 realtà educative presenti su tutto il territorio nazionale. Cfr. [www.educazioneinnatura.org](http://www.educazioneinnatura.org)

<sup>11</sup> Interessante a riguardo è il saggio proposto da E. Bardulla, *A tutta natura - A tutto ambiente?* In M. Antonietti, F. Bertolino (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia oggi*, Junior, Bergamo 2017, pp. 19 -32.

imperniata sul concetto di “essere natura” o come direbbe G. Barbiero di “ecologia affettiva”<sup>12</sup>. Molte delle realtà di educazione all’aperto<sup>13</sup> nate e presenti sul territorio nazionale nella fascia della prima infanzia e dell’infanzia, fortemente eterogenee tra loro relativamente all’organizzazione del tempo, della tipologia di contesto ambientale, degli spazi, delle modalità e della gestione globale dei servizi, dei riferimenti pedagogici e metodologici scelti, delle relazioni tra genitori e insegnanti, condividono tutte un unico comune denominatore: una forte partecipazione ai valori del territorio in cui i vari progetti sono collocati, si pongono, in altre parole, come “comunità educanti”<sup>14</sup>.

Comunità educanti perché:

- scelgono e intraprendono percorsi educativi: in questo caso maggiormente improntati al fare e all’esperienza;
- abilitano all’esercizio di alcuni valori: educazione in natura, rispetto e sostenibilità ambientale;
- vigilano e partecipano al compito educativo: si passa da un modello di complementarietà delle posizioni a un modello di reciprocità e partecipazione tra scuola e famiglia.

A sua volta la comunità si nutre di interrelazioni, di scambi, di reciprocità che si compiono nella dimensione intersoggettivo-comunitaria propriamente definita sociale ed evidentemente educativa<sup>15</sup>.

Come rileva F. Bertolino, tali comunità rispondono a bisogni educativi e fabbisogni emergenti:

- innanzitutto rappresentano una risposta alla carenza di posti nelle strutture dedicate all’infanzia; carenza dovuta sia alla generalizzata debolezza dell’offerta pubblica/privata, sia alla insufficiente localizzazione in territori a bassa densità abitativa, quali montani o fortemente rurali, non a caso solitamente definiti fragili e svantaggiati (agrinido, agriasilo, agritate sono quindi una possibile strategia per assicurare un servizio essenziale);
- rispondono a una richiesta economico/occupazionale (integrazione al reddito di aziende rurali, promozione di imprenditoria femminile);
- soddisfano esigenze educative nuove dei “piccoli cittadini digitali e iperprotetti”<sup>16</sup> bisognosi di vivere contesti di incontro quotidiano con il mondo

<sup>12</sup> G. Barbiero, *Biophilia and Gaia. Two hypotheses for an affective ecology*, in “Journal of Biourbanism”, n. 1 2011, pp. 11- 27.

<sup>13</sup> Dal punto di vista della collocazione geografica, le 52 realtà educative attive sono concentrate essenzialmente nel Centro-Nord.

<sup>14</sup> Cfr. A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale: studi in onore di Salvatore Colonna*, Pensa MultiMedia, Lecce 1998.

<sup>15</sup> E. Del Gottardo, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016, p. 7.

<sup>16</sup> Cfr. F. Bertolino, A. Piccinelli, A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto, Mantova 2012.

reale, quello delle stagioni, del lavoro, del cibo autoprodotta. Di attività didattiche che siano capaci di ricucire il legame con la natura, promuovendo bei bambini e nei genitori lo sviluppo di sensibilità, di consapevolezza e d'identità ecologica<sup>17</sup>.

In questi contesti comunitari il sociale è preso in considerazione come "ordine educante", come agente di educazione, e la pedagogia, qui, è pedagogia di comunità, cioè come pedagogia della e/o delle comunità sociali, considerate direttamente nella loro funzione di agenti dell'educazione.

### *Secondo presupposto: la corporeità come categoria pedagogica*

Un altro aspetto comune e qualificante presente in molte delle esperienze e delle attività educative che si vivono all'aperto è l'esperienza corporea.

Con Linda e Samuele nel passeggiare in pineta abbiamo incontrato dei funghi; Linda accarezza i funghi. Samuele la guarda e non reagisce. Linda accarezza i funghi nuovamente.

Samuele dice: "Lascia stare, non si deve".

Linda risponde: "Li sto solo accarezzando".

Samuele ribatte: "No, non farlo, non bisogna, a loro non piace essere accarezzati, vogliono essere lasciati in pace" (si volta e mi guarda come per volere da me una conferma).

Linda risponde: "Io li accarezzo come si accarezzano le persone e gli animali"<sup>18</sup>.

Soprattutto nell'infanzia, il corpo rappresenta il tramite di ogni esperienza educativa, i significati veicolati dagli atteggiamenti che si assumono in rapporto all'esperienza corporea che il bambino fa nelle varie situazioni hanno importanti ricadute formative per il suo futuro di persona. B. Bettelheim scriveva: "gli atteggiamenti nei confronti del mondo sono derivati da quelli concernenti il proprio corpo; e ciò che noi pensiamo del nostro corpo è un riflesso dell'atteggiamento che altri hanno avuto nei confronti di esso nella nostra infanzia"<sup>19</sup>.

L'esistenza dei neuroni specchio<sup>20</sup> ci informa di come la condivisione degli stati emotivi dell'altro (l'empatia) passi attraverso la comprensione delle azioni, sulla scorta di quel dialogo corporeo con il quale siamo venuti al mondo nella relazione primaria con la nostra mamma e sul quale abbiamo costruito, agli

<sup>17</sup> F. Bertolino, A. Perazzone, *Fattorie didattiche: un'opportunità su molti fronti*, in "Eco", n. 2 2012, pp. 13-15.

<sup>18</sup> Tratto dal diario di bordo "AgriBimbi" cit.

<sup>19</sup> B. Bettelheim, *Psichiatria non oppressiva. Il metodo della Orthogenic School per bambini psicotici*, Feltrinelli, Milano 1974, p. 174.

<sup>20</sup> Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

esordi della nostra vita, quando ancora il linguaggio della parola non era accessibile, i nostri riferimenti emozionali e cognitivi.

Il sistema *mirror* agisce su base involontaria (corporea) e rappresenta la porta d'ingresso che può illuminare la comprensione del fenomeno della sintonizzazione fra esseri umani. Ricordandoci come le abilità cognitive dipendano fortemente dallo sviluppo delle competenze corporee, esso ci invita ad abbandonare la teoria cognitiva del modulo mentale, della ricerca dei significati che confida sull'esistenza della "scatola nera", per concentrarci al contrario sul corpo, sulla simulazione incarnata<sup>21</sup>.

L'acquisizione delle conoscenze avviene attraverso un processo integrato mente-corpo, un vissuto affettivo, lo stesso che si ritrova nelle attività spontanee, esplorative, motorie che il bambino mette in atto, se non ostacolato, all'insegna del piacere di vivere il suo corpo in relazione con il mondo, lo spazio, gli oggetti.

Ritorna utile richiamare la lezione di N. Paparella quando sottolinea

il carattere dinamico e processuale della relazione Io-Mondo nella quale il soggetto si costituisce e si realizza in termini essenzialmente attivi e con una costante apertura al divenire; in questa prospettiva l'esperienza conserva ogni ricchezza e costituisce il campo di realizzazione del soggetto<sup>22</sup>.

Spesso nei genitori e negli educatori si riscontra un atteggiamento che tende a limitare l'esperienza corporea del bambino nell'attività all'aperto, rendendola residuale, in particolare nei contesti urbani, relegandola in contesti preconfezionati, chiusi, controllati, che limitano l'autonomia esplorativa del bambino/a.

Il rischio è che l'educazione all'aperto sia soltanto un ulteriore ambito di intervento educativo e che non costituisca, invece, un'occasione significativa per assumere il corpo come un vero e proprio "oggetto pedagogico", consentendo di sviluppare una riflessione più approfondita su come la corporeità rappresenti "la dimensione fondamentale che entra in gioco riguardo a qualsiasi processo formativo"<sup>23</sup>. Si può infatti affermare, come scrive R. Massa, che

L'educazione, in qualunque dei suoi aspetti, consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. E nel contempo la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate in rapporto al sistema di tecniche con cui retroagisce<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Cfr. I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>22</sup> N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988, p. 53.

<sup>23</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 2003 p. 471.

<sup>24</sup> *Ibid.*

Diventa importante, quindi, soprattutto per via dell'invasività dei *Digital Device* e del loro uso scorretto all'interno dei nuclei familiari, che si corre il rischio di una deprivazione di competenze psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali dei bambini<sup>25</sup>. Competenze che si sviluppano nella prima infanzia attraverso esperienze di relazione concreta, di esplorazione attiva e libera con gli ambienti fisici soprattutto esterni, naturali e sociali.

*Terzo presupposto: il rischio come categoria dell'agire educativo*

"Albero rifugio" è un ulivo scelto dai bambini/e per nascondersi e arrampicarsi.

Samuele si arrampica e invita il piccolo Gabriele a seguirlo.

Samuele esclama: "Sali Gabriele, andiamo in alto!"

Gabriele: "No, non salgo"

Samuele: "Vieni, l'albero rifugio è amico tuo!"

Gabriele, aiutandosi con una scaletta messa appositamente, sale sul tronco dell'albero<sup>26</sup>.

È straordinario ciò che i bambini apprendano dalle spontanee invenzioni che creano giocando e rapportandosi con l'ambiente esterno.

Attraversare le strisce pedonali calpestando solamente quelle bianche (o evitando di calpestarle), correre su un selciato mettendo i piedi solamente all'interno delle mattonelle e non sulle righe di separazione ecc.; rappresentano ideazioni che non soddisfano alcun bisogno sul piano strettamente pratico o funzionale. Il loro significato va cercato altrove, nella scelta e nella capacità di dirigere la propria attività, una capacità di controllo delle proprie azioni nel mondo, di sperimentare le proprie teorie.

Il bambino, non diversamente dall'adulto, dispone di "teorie" (il fatto che si tratti di *teorie ingenuè* è, sotto questo aspetto, irrilevante) riguardanti il mondo, "lo stare al mondo", il funzionamento della sua stessa mente, cosa e come gli altri pensano; in altri termini, possiede un complesso di "saperi" semantici e procedurali che gli consentono di esercitarsi nella progressiva "costruzione" della conoscenza.

Si tratta di teorie e saperi che deve poter confrontare con quelli altrui, di cui deve saper rilevare eventuali limiti e incongruenze e che, una volta messi alla prova, sono modificabili nel caso si rivelino insufficienti o inadeguati.

Il bambino/a che abbia fin dalla prima infanzia buoni margini di libertà, nei propri giochi motori, prende ben presto confidenza con la dimensione ludica

<sup>25</sup> Interessante a riguardo è il documento redatto dall'Unicef: *La condizione dell'infanzia nel mondo. Figli dell'era digitale*, Dicembre 2017, reperibile all'indirizzo: [https://www.unicef.it/Allegati/SOWC\\_2017.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2017.pdf) [data ultima consultazione: gennaio 2018].

<sup>26</sup> Tratto dal diario di bordo "AgriBimbi" cit.

del rischio. L'espressione rischio è assunta in senso metaforico, sia dal punto di vista fondativo sia sul piano esperienziale, come sinonimo di "mettersi in gioco".

Ciascuno di noi "rischia" nel momento in cui accetta di mettersi in gioco, e perciò anche di "provarsi", perché rinuncia alle certezze (e forse anche alle comodità) cui è abituato, per lasciarsi coinvolgere in nuove sollecitazioni e interpellare da interrogativi fino a quel momento inediti. Occorre compiere una "riduzione terapeutica delle parole"<sup>27</sup>, direbbe L. Wittgenstein, per non confondere "rischio" con "pericolo", due termini che, riferiti all'attività educative della prima infanzia, spesso rischiano di essere utilizzati come sinonimi. Pur riconoscendo che fra i due termini vi siano zone di contiguità e di parziale sovrapposizione, rischio e pericolo richiamo situazioni e comportamenti differenti. Nel nostro linguaggio comune diciamo "correre il rischio" (anche in inglese *to run the risk*), ma non diciamo "correre il pericolo"; di fatto il rischio è una situazione che, valutata dal soggetto, si attraversa "correndo", mentre il pericolo è una situazione che, riconosciuta come tale, si evita. Impossibile tracciare precisamente la linea di demarcazione tra rischio e pericolo, poiché la realtà è sempre innervata da un processo soggettivo (percettivo-interpretativo), i dati oggettivi con cui si pretende di leggere una determinata realtà si correlano ai dati soggettivi di percezione di quella stessa realtà<sup>28</sup>. Il confronto con il mondo è rischioso perché scuote convinzioni, mette a nudo debolezze, apre interrogativi, suscita dubbi. Il rischio non è tuttavia fine a se stesso, come scrive N. Paparella, la persona "confrontandosi con la palpitante vicenda di ogni giorno, torna ogni volta a ricostruire il proprio integro profilo, ogni volta in forme e a livelli diversi, per farsi sempre più trasparente, fedele, intima a se medesima"<sup>29</sup>.

#### *Quarto presupposto: gioco, immaginazione e creatività*

Samuele si presenta a Scuola con una gamba fasciata.

Gabriele vedendolo esclama: "Ti sei fatto male?"

Samuele: "Sì, sono salito su un dinosauro e poi sono caduto su una pietra grossa grossa, adesso ho messo una polverina del mago."

<sup>27</sup> Cfr. L. Wittgenstein, *Grammatica filosofica*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1990.

<sup>28</sup> Interessante a riguardo è il saggio di A. Tarantino che sottolinea come nella progettazione di attività *outdoor* per adulti sia fondamentale comprendere la percezione soggettiva del rischio dei formandi: "La percezione del rischio ha una componente fortemente soggettiva, pertanto di fronte al medesimo stimolo potremmo avere delle risposte, da parte dei soggetti, totalmente differenti. L'obiettivo non è lo stimolo, ma scomodare il soggetto, portarlo in una zona liminare", Id., *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*, La Scuola, Brescia 2018, p. 91.

<sup>29</sup> N. Paparella pone come fondamento dell'apprendimento il "principio dell'integralità" della persona: "la persona è integra ossia intatta, intatta nella sua identità, e quindi bisognosa di mantenere l'interezza del possesso di sé, pur nella molteplicità delle transazioni dell'esperienza". N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988, p. 42



Gabriele: "Del mago? Devi andare al dottore."

Poco dopo li ho visti giocare, Gabriele interpretava il mago-dottore, Linda creava porzioni magiche con foglie e terra e Samuele il paziente pronto a guarire per ricercare tutti insieme il dinosauro nella pineta<sup>30</sup>.

Altro presupposto pedagogico concerne la visione del gioco. È strettamente connesso con l'idea di natura e con l'idea di armonia, perché il gioco restituisce armonia alle potenzialità della persona.

Nelle realtà educative prese in considerazione, il gioco spontaneo è sempre armonioso, perché gestito all'interno di un contesto che facilita l'armonia.

Per questo non è mai visto come lavoro, bensì come un facilitatore delle esperienze, il gioco non è vissuto come *modus operandi* del bambino/a ma come il suo *modus vivendi* in quanto è esso stesso apprendimento e crescita dell'immaginazione.

Parlare di immaginazione significa inevitabilmente parlare del gioco e dell'atto di giocare, in quanto la genesi dell'immaginazione è nel gioco.

L'immaginazione è quella formazione nuova che manca nella coscienza del bambino nella prima infanzia (0-2 anni), rappresenta una forma specificamente umana dell'attività della coscienza; come tutte le funzioni della coscienza, essa sorge inizialmente nell'azione<sup>31</sup>.

Come direbbe N. Paparella, riprendendo J. Piaget, il gioco stabilisce una sorta di "isomorfismo funzionale"<sup>32</sup> tra processo di apprendimento e processo di adattamento in cui il gioco è la manifestazione visibile di questa progressiva riorganizzazione del rapporto Io-Mondo, mediata da un costante lavoro operativo e da un elaborato scambio interattivo con l'ambiente.

La coscienza nasce dall'azione sulla realtà, dalla padronanza del gesto alla gestione degli oggetti. Non a caso J. Piaget ha costruito le sue teorie sullo sviluppo dell'intelligenza dall'osservazione del bambino che gioca, per giungere alla conclusione (meno conosciuta delle sue teorie stadiali) che l'intelligenza altro non è che la conseguenza di un'esperienza, nelle sue parole "un'azione interiorizzata".

Giustamente, è stato fatto osservare che il bambino/a non spreca mai il tempo<sup>33</sup>: tutto quello che fa – dalla manipolazione all'osservazione, alla discriminazione sensoriale, alla costruzione di "teorie" sul funzionamento delle cose e del mondo – alimenta la sua mente, mobilita le sue capacità logiche, lo spinge a elaborare congetture, confronti, ragionamenti, progressivi aggiustamenti del proprio sapere, accresce la sua attività creativa.

<sup>30</sup> Tratto dal diario di bordo "AgriBimbi" cit.

<sup>31</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, tr. it., Editori Riuniti, Roma, 2010.

<sup>32</sup> N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento* cit., p. 53.

<sup>33</sup> Cfr. G. Acone, *Il bambino lettore e costruttore della realtà*, in N. Paparella (a cura di), *Progetto scuola materna. Commento ai nuovi "Orientamenti"*, La Scuola, Brescia 1991, pp. 98-104.

Non è il gioco, un semplice ricordo d'impressioni vissute, una riproduzione di elementi di un'esperienza precedentemente vissuta, ma una rielaborazione creatrice di queste, un processo attraverso il quale il bambino le combina fra loro e costruisce una nuova realtà, rispondente alle sue esigenze e alle sue curiosità. Come ricorda A. Perucca, riassuntivamente,

il gioco coinvolge la sfera affettiva, gli aspetti pulsionali ed i desideri del bambino, anzi, non è concepibile al di fuori degli orientamenti affettivi e del coinvolgimento della immaginazione. Esso consente, inoltre, l'integrazione delle varie sfere di esperienza, e questo conferisce più ampio spazio anche all'azione sul piano della realtà perché consente al bambino non soltanto di reagire alla percezione degli oggetti ed alla incidenza della situazione, ma di rispondere e conferire ad essi significato<sup>34</sup>.

Processi di significazione, giustappunto: il gioco consente di conferire significato alle cose, agli oggetti, alle esperienze, alla relazione Io-Mondo.

Sempre più frequentemente sono gli adulti, e non i bambini, annota in proposito A. Kaiser, a decidere quali giocattoli acquistare, quali parchi divertimenti visitare, quali giochi fare.

Assillati dalla preoccupazione per il futuro dei figli in un mondo confuso e incerto sui saperi e sulle competenze da possedere, e quindi da promuovere per tempo, per un verso sono disponibili ad assecondare le loro richieste di giocattoli e materiali ludici anche costosi, per l'altro considerano "tempo perso i momenti di gioco che il bambino specialmente se scolarizzato continua a cercare"; continuano inoltre ad avere grande considerazione per i giochi "istruttivi", mentre sicuramente non passa loro per la mente che "una scatola vuota di cartone possa costituire un oggetto di gioco" o, semplicemente, che sia educativo "giocare con l'acqua, la terra, il fango"<sup>35</sup>.

### *Criteri per la progettazione di esperienze educative da svolgere in natura*

Dai presupposti pedagogici qui esplicitati possiamo ricavare utili criteri per la progettazione educativa che possano valorizzare una cultura educativa che condivide il tritico infanzia - natura – educazione.

Non esiste un unico modello di progettazione e questo vale sia per le attività svolte all'interno che per quelle svolte all'aperto. Esistono però preferenze, priorità nella progettazione secondo l'adesione o meno ad approcci diversi.

<sup>34</sup> A. Perucca, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia 1987, p. 142

<sup>35</sup> A. Kaiser, *La deprivazione dell'essenza ludica nel bambino contemporaneo*, in "Studium Educationis", n. 2 2012, pp. 79-93.

Se dovessimo pensare alla progettazione all'aperto e in natura come simile a quella degli spazi chiusi, si rischierebbe una mera trasposizione di un modello progettuale all'esterno con il grave rischio di non tenere presente vincoli e risorse proprie di un contesto.

Diversamente si possono individuare gli aspetti specifici, potremmo dire *iuxta propria principia* di un contesto *outdoor* che implicano una propria modalità di progettazione.

Anche in questo caso torna utile riprendere la riflessione di N. Paparella riguardo alla progettazione educativa:

Nel progetto educativo finalità, obiettivi, opzioni metodologiche e scelte strategiche, prima ancora d'essere assunti come descrittori delle attività da progettare o come lontani punti di riferimento, sono anche e prioritariamente da intendere come organizzatori di senso, funzionali alla promozione e allo sviluppo del Sé<sup>36</sup>.

Nel nostro caso, i primi "organizzatori di senso" sono appunto gli elementi sostanziali che connotano "l'intenzionalità pedagogica" degli educatori nel loro stare in natura con i bambini/e. L'intento è di delineare alcuni elementi metodologici che possano definire l'osservazione e la progettazione quando questa si svolge in contesti di educazione in natura.

a) Approccio alla progettazione orientato alla "bolla immaginativa del bambino".

Possiamo definire *bolla immaginativa* la modalità di funzionamento del bambino, il processo immaginativo che connette e riporta a unità il mondo interiore e quello esteriore. Utilizziamo la metafora della "bolla" per segnalare le caratteristiche della flessibilità, contingenza, trasparenza e leggerezza del processo immaginativo del bambino.

Come scrive L.S. Vygotskij<sup>37</sup>, nello sviluppo del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica.

I processi cognitivi si attivano quando il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione con i suoi pari che lo inducono a riflettere e autoregolare il proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati, diventano parte del risultato evolutivo autonomo del bambino<sup>38</sup>.

Il processo d'interiorizzazione è stimolato dalla possibilità di riflettere su quanto si sta facendo, di confrontarsi con altri, di chiarire meglio le proprie po-

<sup>36</sup> N. Paparella, *Autoregolazione ed autopoiesi nel progetto educativo*, in N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo*, vol. I., *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma 2009, p. 145.

<sup>37</sup> L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978, p. 163.

<sup>38</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Laterza, Bari 1990.

sizioni difendendole dalle obiezioni degli altri, di spiegare in modo che gli altri capiscano quello che si vuole dire.

Un apprendimento basato sull'interdipendenza come condizione primaria dell'apprendimento e si traduce in un processo integrato di esperienze etiche e cognitive. Un'interdipendenza che è caratterizzata da un costante processo immaginativo del bambino che si esprime ed è visibile nel gioco, ed è osservabile nei tentativi di "riconduzione a unità", di mettere in relazione questo con quello e comprendere come, perché e come mai sono in rapporto.

Questa riflessione, in termini di progettazione, significa partire dalle situazioni reali che hanno importanza per i bambini, collegando tali situazioni con le relazioni sociali, favorendo l'autonomia decisionale, tenendo in considerazione gli interessi, i bisogni e le difficoltà di ogni singolo bambino in un'ottica di lavoro individualizzato attraverso progetti a lungo termine.

b) Osservare per orientare e riorientare i momenti, le attività e i progetti

L'approccio orientato alla "bolla immaginativa del bambino" nella scuola dell'infanzia ha bisogno di una costante pianificazione da parte degli educatori, non nel senso di una suddivisione dei giorni e dei tempi della giornata in attività predefinite, bensì attraverso il continuo osservare da parte degli educatori di ciò che accade nel gruppo, le situazioni che attraverso giochi di ruolo, disegni, racconti, dialoghi, emergono e dall'analisi di queste, la pianificazione di un progetto assieme ai bambini.

Le condizioni di non artificialità e non staticità dello "stare in natura" con i bambini amplifica in maniera esponenziale la complessità di elementi posti in interconnessione tra loro<sup>39</sup>.

L'educatore corre il rischio di perdere la regia educativa, deve tenere conto di un ampio margine di variabilità della sua azione educativa dato dalla presenza e interferenza di un numero rilevante di aspetti (fenomeni naturali, esseri viventi, interessi dei bambini amplificati) che abitano il luogo ed entrano in gioco e che possono modificare le situazioni, molti di più di quanto avrebbe un contesto indoor<sup>40</sup>.

All'educatore è attribuito un ruolo di grande flessibilità che si fonda però su una solida conoscenza del contesto, del gruppo e dei singoli; conoscenza che è data dall'utilizzo consapevole di una metodologia osservativa. L'azione flessibile, quindi, non significa improvvisare in natura e lasciare le azioni in balia delle situazioni, ma attraverso gli strumenti osservativi adeguati, saper gestire

<sup>39</sup> È per questo che alcuni autori definiscono la natura come un terzo soggetto della relazione educativa. Cfr., I. Miklitz, *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines Pädagogischen, Ansatzes*, 4, Auflage, Cornelsen, Berlin 2011.

<sup>40</sup> M. Antonietti, C. Bertolini, *Strumenti di lavoro per le attività in natura: osservazione e progettazione*, in M. Antonietti, F. Bertolino (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi* cit., p. 122.

“l’inaspettato atteso”, i cambiamenti del e nel contesto che diventano stimolo e occasione per una progettazione o riprogettazione educativa. L’arrivo della pioggia, le nuvole che corrono e fanno ombra, insetti e animali che lasciano tracce e costruiscono tane, radici che offrono scenari, cumuli di terra che diventano montagne da scalare, rappresentano stimoli che sollecitano la “bolla immaginativa” dei bambini, espressa in esplorazione attiva, visibile, contingente dell’ambiente circostante, sostenuta dall’attenta mediazione verbale, gestuale, prossemica dell’adulto educatore e di strumenti più strutturati come quaderni, matite, lenti, sacchetti per la raccolta di reperti, attrezzi e macchine fotografiche.

Quanto giocosamente vissuto, osservato e raccolto, potrà essere quindi condiviso e problematizzato, attraverso l’individuazione di ulteriori piste di esplorazioni e la formulazione di interrogativi e ipotesi da verificare concretamente.

Sinteticamente, possiamo individuare tre aspetti fondamentali che l’educatore dovrebbe poter monitorare e osservare:

- osservazione delle caratteristiche dello spazio in cui le azioni educative e didattiche sono agite (conformazioni fisiche, morfologiche, ambientali, paesaggistiche, ecc.);

- osservazione del comportamento esplorativo dei bambini/e, delle dinamiche di gioco, dei materiali, fenomeni, aspetti che li interessano particolarmente, delle dinamiche di gruppo messe in atto.

- osservazione delle competenze apprese dai bambini/e e i processi attivati, come ad esempio quelli creativi o di *problem finding* o *problem solving* attraverso le modalità di gioco attuate o gli artefatti realizzati.

Tale pratica osservativa è da considerare non occasionale e impressionistica ma finalizzata, sistematica e intenzionale, ripetuta con strumenti pertinenti, documentata. Queste prime considerazioni evidenziano che è difficile delineare un unico modello progettuale dell’educazione in natura in quanto ci si muove con una flessibilità propria delle condizioni dell’ambiente e dei contesti in cui si svolge l’attività educativa. Una possibilità è data nel cogliere e nell’esplicitare “gli organizzatori di senso” di un progetto educativo e *in primis* di una comunità educante.

### Referenze bibliografiche

- Acone G., *Il bambino lettore e costruttore della realtà*, in N. Paparella (a cura di), *Progetto scuola materna. Commento ai nuovi “Orientamenti”*, La Scuola, Brescia 1991.
- Antonietti M., Bertolini C., *Strumenti di lavoro per le attività in natura: osservazione e progettazione*, in M. Antonietti, F. Bertolino (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all’aria aperta per l’infanzia di oggi*, Junior, Bergamo 2017.
- Barbiero G. (2011), *Biophilia and Gaia. Two Hypotheses for an Affective Ecology*, in “Journal of Biourbanism”, n. 1 2011.

- Bardulla E., *A tutta natura-A tutto ambiente?* In M. Antonietti, F. Bertolino (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia oggi*, Junior, Bergamo 2017.
- Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A., *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto, Mantova 2012.
- Bertolino F., Perazzone A., *Fattorie didattiche: un'opportunità su molti fronti*, in "Eco", n. 2 2012.
- Bettelheim B., *Psichiatria non oppressiva. Il metodo della Orthogenic School per bambini psicotici*, Feltrinelli, Milano 1974.
- Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993.
- Del Gottardo E., *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Kaiser A., *La deprivazione dell'essenza ludica nel bambino contemporaneo*, in "Studium Educationis", n. 2 2012.
- Mantovani S., *Bambini e servizi per l'infanzia*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 2003.
- Miklitz I., *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines Pädagogischen, Ansatzes*, 4, Auflage, Cornelsen, Berlin 2011.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Testo approvato dalla Commissione ministeriale per la revisione degli "Orientamenti"*, Roma 1990.
- Paparella N., *Il problema dell'anticipazione*, dibattito in AA.VV., *Introduzione alla nuova scuola elementare. La riforma e i suoi programmi*, Il Lavoro Editoriale, Ancona 1983.
- Id., *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988.
- Id. (a cura di), *Progetto scuola materna. Commento ai nuovi "Orientamenti"*, La Scuola, Brescia 1991.
- Id., *Autoregolazione ed autopoiesi nel progetto educativo*, in Id. (a cura di), *Il progetto educativo*, vol. I., *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma 2009.
- Id., *L'agire didattico*, Guida, Napoli 2012 e successivamente: Giapeto, Napoli 2013.
- Id. (a cura di), *Mente, cuore, mani. Il messaggio di Francesco e la scuola dell'infanzia*, Euroma – La Goliardica, Roma 2014.
- Perucca A., *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia 1987.
- Id. (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale: studi in onore di Salvatore Colonna*, Pensa MultiMedia, Lecce 1998.
- Petruzzelli P., *Edutainment e processi educativi. Evoluzione e cambiamento dei luoghi e delle modalità educative*, Edizioni Dal Sud, Bari 2004.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Tarantino A., *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*, La Scuola, Brescia 2018.
- Unicef: *La condizione dell'infanzia nel mondo. Figli dell'era digitale*, dicembre 2017, reperibile all'indirizzo: [https://www.unicef.it/Allegati/SOWC\\_2017.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2017.pdf) [data ultima consultazione: dicembre 2018].
- Vygotskij L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Id., *Pensiero e Linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Laterza, Bari 1990.
- Id., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, tr. it., Editori Riuniti University Press, Roma 2010.
- Wittgenstein L., *Grammatica filosofica*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1990.