

infanzia

4/5 2015 luglio-ottobre

€ 10,00



Outdoor education: l'educazione attiva all'aperto
Numero monografico a cura di Alessandro Bortolotti e Michela Schenetti

ISBN 978-88-8434-761-9



Spaggiari Edizioni Srl - Parma

Poste Italiane Spa Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 CN/PR

In caso di mancato recapito si restituisce al mittente che si impegna a pagare la relativa tassa presso l'ufficio CPO di Parma

Roberto Farné

I “campi d’esperienza” nell’outdoor education

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia definiscono i “campi d’esperienza” sulla base di una visione attiva e sistemica della didattica. Lo spazio esterno si offre come ambiente di apprendimento per tutti i campi d’esperienza, assumendo la centralità del gioco sia nelle forme spontanee sia in quelle intenzionalmente guidate.

L’orientamento pedagogico e didattico della scuola dell’infanzia ha nelle “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, varate nel 2012, il suo punto di riferimento. Come noto, è con la legge 444 del 1968 che viene istituita in Italia la “scuola materna” statale e con la pubblicazione degli “Orientamenti per scuola materna” (1969) si va nella direzione di definire a livello nazionale il profilo pedagogico di questa istituzione educativa. Nel 1991 sono stati pubblicati i “Nuovi orientamenti”, poi ripresi nelle Indicazioni nazionali del 2012, segno evidente di un impianto che, nei suoi elementi fondamentali, continua a mantenere una propria validità e vitalità. Tali elementi sono soprattutto rappresentati dai cinque *campi d’esperienza* indicati senza un ordine di priorità: il sé e l’altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo.

L’impostazione basata sui campi d’esperienza ha segnato una forte innovazione sul piano psicopedagogico e didattico, connotando la specificità della scuola dell’infanzia come *scuola attiva*, in un paese, l’Italia, dove l’attivismo non ha mai rappresentato lo stile pedagogico delle nostre scuole. L’idea di fondo è che il bambino impara a partire da esperienze dirette basate su relazioni e interazioni con gli altri e con le cose concrete, muovendosi ed esplorando l’ambiente, dove il gioco nelle sue molteplici espressioni diventa, per usare le parole di Maria Montessori, “il lavoro” del bambino. I campi d’esperienza suggeriscono una visione olistica e sistemica delle modalità con cui il bambino costruisce i suoi saperi, non settorializzata per saperi disciplinari; è in questa direzione che si deve muovere la competenza didattica dell’insegnante: i campi d’esperienza non configurano un arcipelago di isole distinte e separate tra loro, ma territori contigui, riconoscibili ognuno per le proprie caratteristiche ma dove si può passare dall’uno all’altro senza rendersi conto che si attraversano linee di confine,

per la semplice ragione che non esistono linee di confine. Per introdurre i campi d’esperienza, nelle Indicazioni nazionali si dice:

«Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l’organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo.

L’esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

Nella scuola dell’infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all’insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario» (p. 18)¹.

Ciò a cui assistiamo da vari anni, è un progressivo assetamento della scuola dell’infanzia su format didattici che, seppure rivestiti dell’identità dei “campi d’esperienza”, in realtà vanno verso una disciplinarietà che volge lo sguardo alla scuola-che-viene-dopo. Una tendenza, questa, che non avviene ovunque e in maniera omogenea: la scuola dell’infanzia è nel nostro paese il segmento scolastico dove convivono più realtà differenti sia nei modelli istituzionali (scuole statali, comunali, paritarie e con diversi orientamenti) sia nelle realtà territoriali, dove alcune regioni hanno tradizioni pedagogiche e politiche per l’infanzia di elevata qualità rispetto ad altre. Esistono però dei segnali evidenti: lo spazio di una scuola esprime il linguaggio della propria comunicazione didattica. Osservare una sezione di scuola dell’infanzia con i



piccoli tavoli e le seggioline allineati come i banchi di una classe scolastica, che guardano tutti verso il tavolo della maestra, non è la stessa cosa di una sezione dove gli arredi disegnano uno spazio fatto di angoli caratterizzati da differenti attività. Alla staticità e rigidità del primo, corrisponde un'idea di "mobilità" del secondo dove si percepisce che gli arredi sono "mobili", nel senso proprio di oggetti che si possono muovere e dare forma allo spazio sulla base delle attività.

A questo processo di irrigidimento didattico in senso "scolastico" che, ripeto, seppure evidente in molte realtà non è (ancora) generalizzato, corrisponde un più evidente irrigidimento nelle condotte didattiche della scuola dell'infanzia; esso riguarda lo spazio educativo concepito quasi esclusivamente come spazio interno. Lo spazio esterno viene sostanzialmente ignorato (negato) come normale "ambiente di apprendimento" per le esperienze dei bambini. Un'indagine condotta su un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia rivela che oltre il 70% fa un uso saltuario dello spazio esterno³. Va da sé che i due processi, quello di una progressiva formattazione didattica in senso scolastico della scuola dell'infanzia e quello della assunzione dello spazio interno come esclusivo ambiente di apprendimento dei bambini, hanno tra loro una positiva correlazione: quella di privilegiare le forme di una didattica strutturata e direttiva, con bassi margini di autonomia da parte dei bambini e alti livelli di controllo adulto. Non è in discussione la qualità didattica delle esperienze che i bambini fanno dentro la sezione, e che può essere alta o bassa a seconda della professionalità dell'insegnante e delle opportunità offerte ai bambini; ma il fatto che espropriare l'infanzia dell'ambiente esterno significa impoverire enormemente i suoi "campi d'esperienza". In questo la scuola non fa

che assecondare (anziché contrastare) la tendenza diffusa nella società che vede i bambini sempre più ridotti alla sedentarietà domestica, inibiti nello sviluppo delle fondamentali esperienze di gioco libero e socializzato in spazi all'aperto. Gli indicatori epidemiologici ampiamente noti ci dicono delle gravi conseguenze di questo stato sul piano della salute psicofisica dei bambini, delle loro competenze sociali e psicomotorie. Con "*Nature Deficit Disorder*" Richard Louv ha definito i disturbi e le carenze che provocano danni allo sviluppo psicofisico del bambino, dovuti alla mancanza prolungata di esperienze a contatto con l'ambiente naturale³.

Due fattori possono, in parte, spiegare questa deriva. Uno è quello che si è diffuso negli ultimi vent'anni nel campo delle scienze della formazione e che riguarda il concetto di "ambiente di apprendimento", essenzialmente definito come uno spazio strutturato sulla base di supporti tecnologici multimediali, sussidi e materiali didattici, strumenti necessari allo svolgimento di una determinata attività, tali da rendere il soggetto attivo nella costruzione di un apprendimento che non dipende dal tradizionale insegnamento. La figura dell'insegnante è colui che predisporre e organizza lo spazio e l'ambiente funzionali a sviluppare attività e interazione, assumendo soprattutto i tratti del tutor o del coach; si parla di *school design*, di *classroom management* ecc. Tutta l'attenzione si è focalizzata su un'idea di spazio che è quello di una classe, di un laboratorio di un'aula variamente attrezzata, comunque di un "ambiente di apprendimento" sinonimo di ambiente interno, perdendo di vista che per l'infanzia il primo e fondamentale ambiente di apprendimento è quello esterno, il più naturale possibile. Ciò che un bambino può imparare stando fuori, per esempio nel giardino della scuola, giocando, esplorando, reagendo

alle sollecitazioni sensoriali e alle stimolazioni che riceve, costituisce il più formidabile ambiente di apprendimento di cui l'infanzia possa disporre, irriducibile a qualunque "ambiente di apprendimento" interno per quanto ben organizzato e gestito, e ovviamente necessario al lavoro didattico.

Se si fa riferimento ai campi d'esperienza della scuola dell'infanzia e alla didattica che ne consegue, normalmente un insegnante li pensa declinati e organizzati nello spazio interno e non in quello esterno. Lo spazio esterno è come se non rientrasse nell'orizzonte del normale ambiente di apprendimento. Esso è piuttosto un ambiente eccezionale: se non è freddo, se c'è il sole, se se, allora ai bambini è concesso trascorre un po' di tempo all'aria aperta; oppure si organizza un'uscita didattica per andare a visitare un luogo particolare, ma tutto deve essere rigorosamente programmato. L'ambiente esterno della scuola non è uno "spazio vissuto" dai bambini, come quello della loro sezione⁴, il che genera un drastico impoverimento dei campi d'esperienza. In altri termini, l'habitus didattico dell'insegnante concepisce l'apprendimento dei bambini confinato e definito in uno spazio chiuso. La prospettiva dell'*outdoor education*⁵ ci dice invece che anche l'ambiente esterno si offre ai bambini come ambiente di apprendimento sia attraverso le modalità spontanee e naturali con cui i bambini sviluppano le loro conoscenze e competenze in presa diretta con la realtà, sia attraverso le modalità intenzionali che vedono l'insegnante stimolare e valorizzare le esperienze dei bambini all'aperto sulla base di obiettivi specifici che si pone.

Il secondo indicatore che può spiegare la deriva *indoor* assunta dalla didattica è quella che vede l'ambiente esterno come difficile da governare con i bambini, potenzialmente pericoloso. Una mentalità questa che accomuna genitori e insegnanti (molte delle quali sono anche genitori) in una sorta di corto circuito della sicurezza. Tenere i bambini in un ambiente chiuso e sicuro, accuditi dalla costante presenza di un adulto, appare come la migliore garanzia di protezione e di cura educativa dell'infanzia. Si perdono così di vista alcune semplici verità ampiamente dimostrate: che i bambini si ammaliano più facilmente se trascorrono gran parte del loro tempo in ambienti chiusi, che l'infanzia è vittima di incidenti prevalentemente in casa, che la forzata e prolungata reclusione aumenta il tasso di aggressività, inibisce lo sviluppo psicomotorio e altro ancora. Lo spazio normale (naturale) di vita dei bambini è sempre stato all'esterno; la dimostrazione è, per chiunque abbia un minimo di esperienza con l'infanzia (o conservi qualche ricordo della propria infanzia) che i bambini fuori sono in uno stato di benessere. L'ambiente esterno, laddove i bambini si possono muovere in libertà, è quello dove meglio riescono ad esprimere la loro socialità ludica, l'attivismo esplorativo, il bisogno di mettersi alla prova.

I bambini fuori creano disagio e ansia negli adulti che non vedono nell'ambiente esterno un "ambiente di apprendimento" naturale, ma un luogo carico di insidie

per l'incolumità dei bambini. Ciò ha creato la sovrapposizione dei due concetti di "rischio" e di "pericolo" che sono diventati quasi sinonimi. Eppure vi è una profonda differenza tra questi termini, anche nell'ambito educativo: è compito doveroso di ogni adulto che si relazioni con l'infanzia *evitare i pericoli* e *valutare i rischi* connessi all'ambiente e alle attività che i bambini vi possono svolgere, sulla base della loro età, capacità. È quella che definiamo "prevenzione primaria", che consiste sia in azioni indirette, come per esempio predisporre un ambiente o dei percorsi sicuri nella misura in cui sono idonei alle capacità dei bambini, sia in azioni educative dirette che informano i bambini su come tenere delle buone condotte in un certo ambiente o nello svolgere certe attività per non subire incidenti. In altre parole: evito ai bambini situazioni che ritengo pericolose, ma consento esperienze che comprendono un certo grado di rischio, dove cioè i bambini possono "correre il rischio" perché è solo così che sviluppano empowerment su se stessi ed empatia con gli altri che condividono la medesima esperienza. Si chiama "rischio calcolato": come si impara a calcolare il rischio? Vivendo situazioni concrete in cui ci si trova nella necessità di farlo, per gioco. È possibile sbagliare il calcolo? Sì, è possibile, ma in condizioni in cui il bambino non è messo in pericolo, quell'errore di calcolo che potrà costargli qualcosa sarà anche un straordinaria fonte di apprendimento.

La protezione dell'infanzia creando ambienti sicuri è un dovere delle istituzioni educative e di chi professionalmente vi opera; l'iperprotezione è antipedagogica poiché espropria i bambini di esperienze essenziali alla loro formazione e non sviluppa alcuna resilienza. Considerare l'ambiente esterno come pericoloso di per sé e quindi ridurre drasticamente le esperienze dei bambini all'aperto, non assumere che una certa dimensione del rischio è fisiologica in educazione, comporta una perdita di autonomie e di competenze nello sviluppo infantile a cui non è possibile supplire del tutto con attività indoor, in "ambienti di apprendimento" didatticamente strutturati.

Questi due indicatori, il primo che possiamo definire tecnico-professionale, il secondo emotivo, portano l'insegnante a concepire la didattica, nei suoi campi d'esperienza, come la predisposizione di ambienti, strumenti, attività che avvengono negli spazi interni alla scuola, a partire dalla sezione. L'idea che l'ambiente educativo sia interno-esterno senza soluzione di continuità, che indoor e outdoor definiscono un ambiente di apprendimento sistemico, è un obiettivo non ancora raggiunto e che la stessa formazione degli insegnanti non sembra ancora in grado di tematizzare.

Eppure questa sorta di schizofrenia nel concepire il rapporto spazio/educazione, fra un interno investito di un ordine del giorno della didattica ricco di punti, a volte persino ridondante, e un esterno ridotto alla voce "varie ed eventuali" di quell'ordine del giorno, non si evince dal testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo. Si tratta, evidentemente, di un "effetto collaterale". A una

rilettura attenta dei quattro capisaldi che nell'introduzione alla parte delle Indicazioni nazionali sulla scuola dell'infanzia ne indicano le finalità, e cioè consolidare l'identità, sviluppare l'autonomia, acquisire competenze, vivere le prime esperienze di cittadinanza (il corsivo è nel testo) non si evince affatto che l'ambiente interno sia il luogo privilegiato del lavoro educativo, negando esplicitamente o implicitamente all'ambiente esterno la stessa rilevanza. Lo stesso dicasi leggendo la descrizione dei campi d'esperienza. Allora, dobbiamo pensare che l'effetto collaterale dato dalla reclusione dell'infanzia e da una sostanziale negazione dell'ambiente esterno come ambiente di apprendimento è dovuto alla libertà di insegnamento?

Rileggere i campi d'esperienza, all'aperto

Se ripensiamo la didattica nella scuola dell'infanzia sulla base dei 5 campi d'esperienza e proviamo a definirla nell'ottica dell'outdoor education, ci rendiamo conto delle opportunità che offre, senza nulla togliere all'importanza e alle funzioni degli spazi interni della scuola. In altre parole, non si tratta di operare un ribaltamento che renda insignificante lo spazio-sezione, ma un riequilibrio nell'impianto pedagogico della scuola dell'infanzia e dei suoi ambienti di apprendimento. Per fare questo è necessario metter momentaneamente fra parentesi lo spazio interno ed usare una lente di ingrandimento su quello esterno. Riprendiamo quindi i campi d'esperienza e vediamo la loro possibile declinazione in outdoor education.

Il sé e l'altro

I bambini formulano tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sulle trasformazioni personali e sociali, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino e lontano, spesso a partire dalla dimensione quotidiana della vita scolastica. Al contempo pongono domande di senso sul mondo e sull'esistenza umana. I molti perché rappresentano la loro spinta a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni. Nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni.

Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi. Osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro spiritualità e fede; è testimone degli eventi e

ne vede la rappresentazione attraverso i media; partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità di appartenenza, ma si apre al confronto con altre culture e costumi; si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere. Raccoglie discorsi circa gli orientamenti morali, il cosa è giusto e cosa è sbagliato, il valore attribuito alle pratiche religiose. Si chiede dov'era prima di nascere e se e dove finirà la sua esistenza. Pone domande sull'esistenza di Dio, la vita e la morte, la gioia e il dolore.

Le domande dei bambini richiedono un atteggiamento di ascolto costruttivo da parte degli adulti, di rasserenamento, comprensione ed esplicitazione delle diverse posizioni.

A questa età, dunque, si definisce e si articola progressivamente l'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del proprio stare con gli altri e esplorare il mondo. Sono gli anni della scoperta degli adulti come fonte di protezione e contenimento, degli altri bambini come compagni di giochi e come limite alla propria volontà. Sono gli anni in cui si avvia la reciprocità nel parlare e nell'ascoltare; in cui si impara discutendo.

Il bambino cerca di dare un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere, il divertimento, la frustrazione, la scoperta; si imbatte nelle difficoltà della condivisione e nei primi conflitti, supera progressivamente l'egocentrismo e può cogliere altri punti di vista.

Questo campo rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima "palestra" per essere guardati e affrontati concretamente.

La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica.

Questo campo d'esperienza ha un valore di "cornice pedagogica" che può toccare direttamente o indirettamente tutte le esperienze. Lo spazio esterno, nelle sue molteplici configurazioni fisiche e sociali, dal giardino della scuola al territorio in cui la scuola abita, dà identità alla scuola se è uno spazio abitato e curato da chi lo abita, non diversamente dallo spazio interno. L'ambiente esterno si configura per il bambino come insieme di luoghi in cui sviluppare "il senso di appartenenza" e porsi le domande in presa diretta con la realtà. La dimensione *Outdoor* è, per dirla nei termini di una pedagogia fenomenologica, "Il

mondo della vita" con il suo realismo e l'infinita gamma di relazioni che suggerisce, spazio privilegiato di esercizio dell'intenzionalità⁶. Più che nello spazio interno della sezione, è nell'ambiente esterno che il bambino impara a osservare e a esplorare.

I bambini che imparano ad abitare lo spazio esterno della scuola, vivono una gamma di esperienze con sé stessi e con l'altro ricche di toni e di sfumature; sperimentano vissuti ed emozioni nella libertà dei loro giochi. "Il sé e l'altro" è il campo d'esperienza privilegiato dove dare spazio alla libertà del bambino che si lascia guidare dalla propria curiosità, dal bisogno di condividere una socialità ludica definita in autonomia. È lo spazio naturale e culturale dell'*autoeducazione*, che all'esterno assai più che all'interno è in grado di esprimere le sue migliori potenzialità, ed è lo spazio privilegiato per l'osservazione dell'adulto, la sua presenza discreta, attenta, non invasiva e non apprensiva. Ha scritto Peter Gray: «Il gioco è il sistema cui la natura ricorre per insegnare ai bambini a risolvere i problemi, controllare gli impulsi, modulare le emozioni, mettersi nei panni degli altri, negoziare le differenze, andare d'accordo e sentirsi alla pari con chi hanno intorno. Il gioco non ha "supplenti" che possano insegnare queste capacità al posto suo» (p. 194)⁷.

Il sé e l'altro è il meno didattico dei campi d'esperienza. Irriducibile a una pedagogia direttiva e formale esso è il più ricco di potenzialità educative legate sia alla libertà del bambino di agire da solo e insieme ad altri in un ambiente aperto e ricco di suggestioni, sia ad uno stile educativo che responsabilizza il bambino alla cura dell'ambiente. *L'altro* è tutto ciò che è altro-da-me: anche piccoli animali e le piante diventano interlocutori che stimolano la curiosità infantile, richiedono attenzione assidua, sviluppano conoscenze ed emozioni.

Il corpo e il movimento

I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati.

I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva.



Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo.

Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati, dei giochi psicomotori e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura. La scuola dell'infanzia mira altresì a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività.

Non occorre sottolineare come il corpo e il movimento trovino nello spazio esterno l'ambiente privilegiato della loro formazione. La sua consistenza fisica, gli arredi naturali, la sua "geografia", suggeriscono al bambino in prima istanza la gamma di possibilità ludiche, motorie, sensoriali, esplorative. L'outdoor education è una sorta di condizione naturalmente orientata all'educazione del corpo e del movimento. Lo spazio esterno di una scuola non ha bisogno degli artifici che arredano



un parco-giochi urbano, esso richiede di essere pensato e "arredato" con uno stile non-direttivo, con elementi minimi, capaci di suggerire al bambino attività a cui lui stesso darà forma e contenuto. Si può pensare a qualcosa di simile al "atelier del percorso vita" ma a misura di bambino, a creare opportunità per arrampicare e per saltare in basso ecc.

Nelle nostre istituzioni per l'infanzia abbiamo spesso ridotto l'attività motoria in uno spazio interno che viene chiamato "della psicomotricità" perché ci sono alcuni tappeti e cuscini morbidi o la cosiddetta palestra, divenuta una sorta di oggetto-simbolo della psicomotricità infantile. Nella dimensione indoor di quello spazio, è importante che tutto sia morbido, perché i bambini non corrano alcun rischio di farsi un po' male, come se la realtà in cui sono chiamati a vivere, sia fatta esclusivamente di morbidezza. Questi ambienti psicomotori sono spesso i surrogati di quella "psicomotricità naturale" che è alla base della conoscenza del proprio corpo e delle emozioni che il gioco motorio provoca. Un bisogno naturale che la scuola dell'infanzia ha il compito di educare, non di reprimere, favorendone le potenzialità che solo lo spazio all'aperto può consentire. In queste situazioni, che August Herman Niemeyer alla fine del Settecento chiamava di "ginnastica naturale" egli scriveva che «L'educatore altro ha da fare che determinare qua e là la misura e l'ordine, venire in aiuto dell'inesperienza e prevenire ciò che potrebbe essere pericoloso»⁸. Le stesse variazioni stagionali e climatiche che cambiano la consistenza e la percezione fisica dell'ambiente, sono delle opportunità, non degli ostacoli alla piena espressione della corporeità e della motricità infantile. E qui valgono le parole di un grande educatore come Robert Baden-Powell: «Non esiste un tempo buono o cattivo, ma solo un equipaggiamento buono o cattivo a seconda del tempo...».

Che il movimento sia un bisogno primario dell'infanzia è innegabile, garantire ai bambini di scuola dell'infanzia almeno mezz'ora al giorno di attività libera o di

giochi motori all'aperto credo sarebbe un'ottima pratica educativa e un'ottima profilassi contro i rischi della sedentarietà.

Immagini, suoni, colori

I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti. I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.

L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate e condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico.

La musica è un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali.

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i "media" e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.

Qui l'ambiente esterno assume i connotati di un ambiente esteticamente significativo. Utilizziamo il termine "estetica" nel suo significato etimologico, che fa riferimento all'*aisthesis*, cioè alle esperienze sensoriali che ci guidano nella conoscenza del mondo e a ciò che, non a caso, chiamiamo "dare senso...". Fin dalla nascita il



bambino riceve un'educazione estetica che riguarda l'ambiente in cui è accaduto, gli oggetti che lo circondano, i suoni, gli odori e i sapori, i colori e le forme; basti pensare ai giocattoli, veri e propri oggetti di educazione estetica. Attraverso le sensazioni il bambino accumula informazioni, elabora categorie, forma i propri gusti.

Lo spazio esterno, soprattutto se ha la conformazione di un giardino o di uno spazio verde, è il più formidabile laboratorio di educazione estetica dell'infanzia. La sua gamma di immagini, suoni, colori e odori ha una ricchezza basata sul cambiamento stagionale, sulle condizioni atmosferiche (il freddo e il caldo, vento e la pioggia, il sole e le nuvole...). Le sensazioni che il bambino vive in presa diretta con l'ambiente esterno possono diventare parola e immagine. Si può fare laboratorio espressivo all'aperto: tutte le scuole dovrebbero essere dotate di una veranda, una sorta di spazio-soglia che collega l'interno e l'esterno, dove si è dentro e fuori contemporaneamente, oppure di un'area coperta dove poter allestire un atelier.

Non c'è attività espressiva che non possa essere svolta all'esterno, creando le condizioni idonee (come peraltro avviene all'interno). Un muro tinteggiato di bianco può diventare uno spazio dove prendono vita dei murales disegnati dai bambini, che periodicamente cambiano dopo essere stati fotografati. Oppure, con delle sedute davanti, lo stesso muro delimita uno spazio teatrale di drammatizzazione o di musica. L'ambiente esterno si può arricchire di macrostrutture create dai bambini con materiale di riciclo: vere e proprie sculture che animano lo spazio e che il ciclo stagionale modifica nel tempo. Insegnare ai bambini a costruire, o insieme a loro realizzare costruzioni usando semplici attrezzi e materiale di facile assemblaggio è una delle attività più ricche sul piano simbolico e del perfetto connubio di fantasia e intelligenza.

I discorsi e le parole

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture.

I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta.

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di

suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

Basta osservare un gruppo di bambini che giocano all'aperto per rendersi conto della straordinaria densità comunicativa che esprimono. Ricerche condotte su gruppi di bambini in situazioni di gioco libero all'aperto hanno evidenziato un uso della comunicazione linguistica declinata su vari registri espressivi. Lo sviluppo del linguaggio richiede esperienze in cui i bambini parlino tra loro, dove il parlare è legato al progettare e al fare insieme. È necessario creare i contesti in cui i discorsi e le parole dei bambini diventino i loro strumenti di mediazione e di relazione reciproca.

Lo spazio esterno consente ai bambini una libertà di comunicazione verbale difficilmente realizzabile nel chiuso della sezione. Ma lo spazio esterno può configurare anche l'angolo dello *storytelling*: il luogo appartato dove leggere, raccontare e animare storie; può mettere a disposizione materiali con cui i bambini danno vita a giochi di ruolo in cui azione e narrazione sono in stretta



rapporto. La letteratura per l'infanzia esce dal chiuso della biblioteca o dall'angolo lettura della sezione e si riconfigura all'aperto provocando nuove sensazioni. Non solo: racconti e fiabe sono ricchi di riferimenti al mondo degli animali: topi, api, bruchi, coccinelle ecc. sono spesso personaggi fantastici che si caricano di un immaginario affettivo da parte dei bambini. Scoprirli nell'ambiente, non dovrebbe spaventare, ma sollecitare una curiosità che la narrazione di storie alimenta creando connessioni tra fantasia e realtà. La letteratura per l'infanzia è il più potente istigatore all'outdoor education: non è un caso che i suoi repertori narrativi ci parlino di bambini che vivono all'aperto le loro avventure (e dove altrimenti...?) e così diventano grandi.

Infine, stare all'aperto significa guidare lo sguardo del bambino a scoprire e a dire, e a trovare le parole per dire ciò che si scopre. L'outdoor education apre a percorsi in cui il linguaggio è lo strumento fondamentale per elaborare vissuti ed esperienze, che diventano conoscenze.

La conoscenza del mondo

I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria.

La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su se stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni. Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti.

Imparano a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate. Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati.

Oggetti, fenomeni, viventi

I bambini elaborano la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno attraverso attività concrete che

portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà, sulle caratteristiche della luce e delle ombre, sugli effetti del calore. Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità.

Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni. Cercano di capire come sono fatti e come funzionano macchine e meccanismi che fanno parte della loro esperienza, cercando di capire anche quello che non si vede direttamente: le stesse trasformazioni della materia possono essere intuite in base a elementari modelli di strutture "invisibili".

Il proprio corpo è sempre oggetto di interesse, soprattutto per quanto riguarda i processi nascosti, e la curiosità dei bambini permette di avviare le prime interpretazioni sulla sua struttura e sul suo funzionamento. Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o in microambienti artificiali, possono suggerire un "modello di vivente" per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere. Si può così portare l'attenzione dei bambini sui cambiamenti insensibili o vistosi che avvengono nel loro corpo, in quello degli animali e delle piante e verso le continue trasformazioni dell'ambiente naturale.

Numero e spazio

La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi, ragionando sulle quantità e sulla numerosità di oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti o eventi, accompagnandole con i gesti dell'indicare, del togliere e dell'aggiungere. Si avviano così alla conoscenza del numero e della struttura delle prime operazioni, suddividono in parti i materiali e realizzano elementari attività di misura. Gradualmente, avviando i primi processi di astrazione, imparano a rappresentare con simboli semplici i risultati delle loro esperienze.

Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le proprietà (ad esempio, riconoscendo nel "quadrato" una proprietà dell'oggetto e non l'oggetto stesso).

Operano e giocano con materiali strutturati, costruzioni, giochi da tavolo di vario tipo.

Il bambino è naturalmente scienziato; la curiosità che lo spinge a esplorare e a conoscere la realtà lo porta a riflettere, a fare domande, a elaborare ipotesi. Il metodo scientifico si basa sull'osservazione di fenomeni e di cambiamenti che riguardano la vita ordinaria, il proprio corpo, il mondo naturale per cercare spiegazioni che a loro volta possono suscitare nuove domande. La ricerca, l'osservazione attenta, l'esperimento, la scoperta di qualcosa di imprevisto o la verifica di qualcosa di prevedibile sono tutti aspetti che fanno parte di quello che chiamiamo "approccio scientifico", ma anche dell'atteggiamento con cui i bambini entrano in rapporto con i fenomeni della realtà e da cui fanno scaturire il loro "perché...?".

L'ambiente esterno è un eccellente laboratorio a disposizione tanto della naturale curiosità infantile, quanto della progettualità didattica dell'insegnante. La fisica, la chimica, la biologia non identificano discipline scientifiche da insegnare ai bambini di scuola dell'infanzia, ma fenomeni di un "ambiente di apprendimento" che è lì, fuori dalla porta, a disposizione di bambini a cui sia permesso trascorrere del tempo in un prato fissando lo sguardo su qualcosa che si muove o cercando di vedere cosa c'è sotto un sasso. L'atteggiamento scientifico è uno dei motori più potenti per lo sviluppo dell'intelligenza infantile se viene favorito creando le condizioni perché il bambino sia soggetto attivo del proprio pensiero scientifico in stretta connessione con le esperienze.

Anche la matematica e la rappresentazione geometrica entreranno in gioco, favorendo nel bambino l'acquisizione di un linguaggio che lo avvia progressivamente all'astrazione senza perdere il contatto con la realtà concreta, ma imparando a leggerla attraverso uno dei suoi linguaggi più potenti e suggestivi: il linguaggio che trova/inventa problemi e gioca a trovare soluzioni. Il corpo del bambino, lo spazio in cui si muove e che esplora, il trascorrere del tempo sono i riferimenti essenziali su cui il bambino comincia a costruire le proprie unità di misura.

Nello spazio esterno non può mancare una presa d'acqua, una zona sterrata o sabbiosa in cui scavare buche e giocare con la terra, dei semplici attrezzi, un tavolo o un piano di lavoro su cui portare reperti da osservare, una zona delimitata da sassi in cui accendere un fuoco. Lo spazio esterno è il campo giochi fondamentale dell'esperienza scientifica infantile; la scienza nasce dal gioco libero e diventa via via un gioco sempre più regolato.

Considerazioni conclusive

L'outdoor education non dovrebbe porsi come istanza educativa; se ciò avviene è perché assistiamo da anni alla espropriazione di spazi e tempi per esperienze all'aperto a cui i bambini hanno diritto, e ai danni educativi che tale espropriazione comporta. Nel suo normale svolgimento, l'attività didattica delle scuole dell'infanzia dovrebbe comprendere l'outdoor education e i bambini vivrebbero così all'aperto una parte significativa del loro tempo di



gioco e di scuola. I campi d'esperienza definiti dalle Indicazioni nazionali avrebbero una declinazione didattica sia all'interno sia all'esterno.

Quando si costruisce o si ristrutturata una scuola l'attenzione va essenzialmente alla definizione degli spazi interni, dei loro arredi e dei materiali che li corredano, all'insegna di una cura funzionale ed estetica tale da rendere le nostre scuole dell'infanzia, soprattutto in alcune regioni, fra i luoghi più belli ed accoglienti che mettiamo a disposizione dei bambini. Lo spazio esterno c'è (ci deve essere) *per default*, ma non viene investito di altrettanta cura progettuale; per lo più ci si limita alla collocazione di qualche struttura ludica consueta (scivolo, castelletto, dondolo...), all'accertamento che le norme di sicurezza siano rispettate. È un ambiente che non suggerisce lo svolgimento delle molteplici attività connesse ai campi d'esperienza, sia perché lasciato a se stesso, fatta salva una periodica normale manutenzione, sia perché le insegnanti non lo vedono come normale ambiente didattico. Insomma, fuori il bambino gioca, quelle rare volte che l'insegnante glielo consente, che il clima lo consente... Dentro impara.

È necessario che alla progettazione e all'allestimento degli spazi esterni delle scuole dell'infanzia venga dedicata una cura (e una creatività) non inferiore a quella che si dedica agli ambienti interni. Gli esempi non mancano in Italia, ma soprattutto in altri paesi europei dove l'outdoor education è da anni una consuetudine didattica. Non si tratta di riempire i giardini delle scuole di strutture e impalcature ludiche, ma di inserire elementi semplici con il minimo di strutturazione e di invasività, adeguati a valorizzare un certo spazio, dove le insegnanti colgano le potenzialità del gioco e dell'apprendimento per i bambini, e dove i bambini esprimano il loro bisogno di movimento, d'esplorazione ed espressione attraverso i suggerimenti che l'ambiente mette loro a disposizione.

Quando non ci sarà più bisogno di sostenere l'outdoor education come indirizzo pedagogico, due possono essere le ragioni: o perché, appassionati come siamo dei

racconti di Ray Bradbury e di Philip Dick, immaginiamo un futuro prossimo dove la reclusione scolastica e domestica avrà assorbito totalmente la vita dei bambini e per loro non esisterà più un "fuori". Oppure perché lo spazio esterno avrà riconquistato la propria funzione educativa come ambiente di apprendimento e l'outdoor education sarà diventata semplicemente normale. Con ottimismo pedagogico speriamo e lavoriamo in questa prospettiva. ■

Note

- (1) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012.
- (2) Ravelli G. (2010), *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*, Educatt, Milano.
- (3) Louv R. (2006), *L'ultimo bambino dei boschi. Come riavvicinare i nostri bambini alla natura*, Rizzoli, Milano, (trad.it.).
- (4) Sul concetto di "spazio vissuto" si veda: Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, la Nuova Italia, Scandicci (FI).
- (5) A cura di Farné R. e Agostini F. (2014), *Outdoor education, l'educazione si-cura all'aperto*, ed Junior, Spaggiari, Parma.
- (6) Sull'orientamento fenomenologico in pedagogia si veda: Bertolini P. (1988), *Lesistere pedagogico, ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI); id, *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppi, orizzonti*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 2001; Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- (7) Gray P. (2015), *Laciateli giocare*, Einaudi, Torino (trad.it.)
- (8) Si veda: Staccioli G. (2008), *Il gioco e il giocare, elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma.

Riferimenti bibliografici

- Farné R., Agostini F. (2014), *Outdoor education, l'educazione si-cura all'aperto*, ed Junior, Spaggiari, Parma.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino dei boschi. Come riavvicinare i nostri bambini alla natura*, Rizzoli, Milano, (trad.it.).
- Ravelli G. (2010), *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*, Educatt, Milano.
- Staccioli G. (2008), *Il gioco e il giocare, elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma.