

**UNIVERSITA' DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE
PSICOLOGICHE**

**TESI DI LAUREA
CONTATTO CON LA NATURA E
SVILUPPO DEL BAMBINO**

DOCENTE Relatore

Prof. ELENA CATTELINO

Studentessa: **LAURA TERMIGNONE**

Matr. 18 D03 039

Anno Accademico 2020\2021

INDICE

INTRODUZIONE.....

CAPITOLO I Il ruolo del contesto nello sviluppo del bambino

- 1.1 Studi classici
- 1.2 Teorie attuali per i benefici dei contesti naturali
- 1.3 Differenti esposizioni agli ambienti naturali
- 1.4 La natura come fonte di sviluppo

CAPITOLO II “Orto dei Bambini” 2019

- 2.1 Presentazione del progetto
- 2.2 Descrizione delle attività svolte
- 2.3 Lettura teorica
- 2.4 Possibili direzioni future

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

RINGRAZIAMENTI

INRODUZIONE

La “Natura”, un semplice vocabolo che racchiude un universo di fenomeni e attività in cui l’uomo vive, contempla, studia, modifica ed è modificato.

Negli ultimi anni numerose pubblicazioni hanno dimostrato che la “Natura” giova allo sviluppo dei bambini; altre ricerche, nonché indagini storico – critiche hanno accertato che tutte le esperienze abbracciate da bambini resteranno nella sua memoria affinandone la personalità e stimolandolo a vivere in modo più emotivamente competente e recettivo.

Purtroppo, da decenni l’opportunità per i bambini di avere un contatto diretto con la natura e l’ambiente esterno è diminuita, causa la rapida urbanizzazione e i frenetici ritmi della quotidianità; tale allontanamento è aumentato anche a causa delle lunghe ore che i fanciulli trascorrono in attività sedentarie, spesso impegnati con videogiochi e apparecchi elettronici.

Poiché ho avuto la fortuna di crescere in una valle molto verde e rigogliosa, che mi ha permesso di fare moltissime esperienze a contatto con la natura, ho deciso di realizzare il mio elaborato finale trattando proprio dei benefici che questo tipo di ambiente è in grado di apportare allo sviluppo psicologico, emotivo, cognitivo e fisico durante il periodo sensibile dell’infanzia.

Il lavoro si articola in due parti principali: il primo capitolo comincia con una breve panoramica generale dei principali studi classici che nel tempo si sono occupati di analizzare e definire il ruolo del contesto nei processi di sviluppo dell’individuo; in seguito, ho focalizzato l’attenzione sul ruolo del contesto esclusivamente naturale, approfondendo le diverse teorie che recentemente sono emerse per avvalorare le ipotesi per cui l’esposizione ad ambienti naturali generi notevoli benefici sulla crescita psicofisica dei bambini.

Per concludere la prima parte dell'elaborato, ho descritto le possibili tipologie di ambientazioni naturali con le quali si può entrare in contatto e, in particolare, ho effettuato una breve rassegna di alcune delle ricerche e degli studi sperimentali degli ultimi decenni che si sono occupati di dimostrare a livello empirico i benefici di cui i bambini possono giovare avendo l'opportunità di fare esperienze con il verde e la natura.

Nella seconda parte invece, ho deciso di presentare e descrivere una tipologia di progettazione relativa a un'esperienza messa in pratica proprio in una località di montagna situata nel verde della mia valle natia: la Valsesia.

Si tratta di un'iniziativa promossa da un ente locale con lo scopo di far scoprire le varie fasi del ciclo della vita a bambini di età compresa tra i cinque e i dieci anni, attraverso cinque giornate immersi in diversi contesti naturali, dall'orto all'alpeggio in montagna, passando per il bosco, arrivando poi a trasformare ed elaborare le esperienze vissute in attività collaborative di gruppo. Termino il lavoro con una lettura più teorica dell'iniziativa, inserendo riferimenti e ricerche scientifiche che offrono ulteriori riflessioni e prove sperimentali a sostegno dei benefici apportati dalle attività specifiche previste all'interno della progettazione.

Questo lavoro nasce dalla mia profonda convinzione riguardo al ruolo fondamentale di creare spazi e programmi che riconnettano le nuove generazioni alla natura, poiché progettare per i bambini oggi significa davvero pensare al futuro; di fatto valorizzare e analizzare iniziative simili all'ORTO DEI BAMBINI DI RIMA aiuta a comprendere quanto siano importanti per i fanciulli gesti, sensazioni e comportamenti che agli adulti possono sembrare scontati e facili, mentre per loro rappresentano piccole conquiste, utili per affinare delle abilità innate, ma ancora da scoprire.

CAPITOLO I

Il ruolo del contesto nello sviluppo del bambino

1.1 Studi classici¹

I principali studi classici relativi allo studio dello sviluppo dell'uomo e che si sono occupati di analizzare il ruolo del contesto nei processi di cambiamento e di crescita del bambino possono essere ricondotti ai seguenti approcci teorici:

- Il comportamentismo;
- L'approccio psicoanalitico;
- Il cognitivismo;
- L'approccio organismico;
- L'approccio storico-culturale.

Il comportamentismo

L'approccio comportamentistico, sviluppato dallo psicologo John Watson durante i primi anni del Novecento, è basato sull'assunto che il comportamento direttamente osservabile dell'individuo sia l'unica unità di analisi scientificamente studiabile dalla psicologia, si rifiutava di occuparsi della "coscienza" e di tutto ciò che avveniva in quella che veniva definita "la scatola nera", ovvero all'interno della mente. Per i comportamentisti l'individuo è un organismo docile e plasmabile, caratterizzato da una capacità illimitata di apprendimento; il cambiamento non si costruisce dall'interno, ma l'ambiente lo impone dall'esterno.

¹ Tutti i contenuti di questo capitolo rappresentano una sintesi di quanto riportato nei seguenti testi:

- Berti, A.E., & Bombi, A.S. (2018). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna
- Ligorio, M.B., & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Carocci, Roma

Il bambino viene modellato e plasmato dall'ambiente in quanto tende a ripetere i comportamenti che hanno avuto risultati positivi e ad eliminare i comportamenti che hanno avuto dei rinforzi negativi.

Secondo la corrente più estrema (comportamentismo radicale), lo sviluppo è una lunga sequenza di esperienze di apprendimento e quest'ultimo può avvenire attraverso due tipologie di processi associativi:

- Per *condizionamento classico* (Pavlov, 1849-1936), in base al quale uno stimolo in origine neutro, ovvero che non provoca una risposta, diventa in grado di provocarla in seguito grazie alla connessione associativa di tale stimolo con quello che normalmente provoca questa risposta;
- Per *condizionamento operante* (Skinner, 1904-1990), forma di apprendimento che si verifica quando viene stabilita un'associazione tra un comportamento e una conseguenza per tale condotta; la creazione di questa connessione si basa sull'impiego di rinforzi o punizioni per incoraggiare o scoraggiare il comportamento;

La corrente meno radicale si ispira alla *Teoria dell'apprendimento sociale* di Bandura che sostiene che l'apprendimento può derivare anche dall'osservazione senza che vi sia esperienza diretta, e definisce tale forma di apprendimento come *apprendimento per osservazione*.

In questa prospettiva è chiaro il rapporto unidirezionale tra contesto e sviluppo, poiché l'ambiente non vede nessun cambiamento in conseguenza all'agire umano, e l'individuo viene considerato un soggetto passivo, in balia delle forze ambientali.

L'approccio psicoanalitico

L'approccio psicoanalitico considera l'individuo come un organismo simbolico, capace di attribuire significati a sé stesso e al mondo. Il cambiamento è visto come l'esito dei conflitti interni, ad esempio tra amore e odio, unione e separazione. Il cambiamento è essenzialmente qualitativo e procede secondo stadi ben precisi e distinti, come ad esempio quelli teorizzati da Freud e da lui definiti *stadi psicosessuali*.

Questo approccio non indaga le cause e gli effetti del comportamento, ma tende a ricostruire la storia personale degli individui e cerca i nessi significativi; non viene preso in considerazione l'ambiente in cui vive il soggetto poiché l'attenzione è totalmente incentrata sulla sua vita interiore, conscia ed inconscia.

Approccio organistico e il cognitivismo

Infine, l'approccio organistico considera l'individuo come un organismo attivo, teso a realizzare le proprie potenzialità. Il cambiamento è una caratteristica primaria del comportamento della persona ed è guidato da leggi che regolano la sequenza e l'organizzazione dei cambiamenti. Ogni nuova scoperta non riflette esclusivamente né una disposizione innata del bambino, né l'influenza dell'ambiente esterno, ma vi è una continua interazione dell'uno con l'altro.

All'interno dell'approccio organistico si collocano alcune delle più importanti teorie cognitive come quella di Piaget.

Innanzitutto, è utile sottolineare come le teorie cognitive segnino una rottura con il pensiero precedente, dominato dal comportamentismo, assegnando un ruolo attivo alla mente umana. L'oggetto di studio di questo approccio è la mente e i processi cognitivi di elaborazione e organizzazione degli stimoli. Infatti, i cognitivisti non ritengono la mente

in balia degli eventi esterni e della progettazione biologica, bensì un agente attivo capace di elaborare informazioni e di dare significato al mondo.

Piaget introduce il concetto di costruttivismo, in quanto evidenzia come la struttura mentale del bambino si modifichi nel tempo attraverso processi di assimilazione (rafforzamento degli schemi mentali già posseduti) e di accomodamento (cambiamento ed evoluzione degli schemi esistenti) finalizzati all'equilibrio. Quest'ultimo corrisponde all'adattamento, e l'individuo è considerato agente attivo nella ricerca di tale equilibrio.

Secondo Piaget, dunque, lo sviluppo cognitivo del bambino si verifica attraverso l'assimilazione/accomodamento di informazioni e scambi che avvengono direttamente con l'ambiente, permettendo in questo modo di strutturare delle rappresentazioni mentali, schemi cognitivi, ben organizzati. A questo proposito Piaget ha concettualizzato quattro stadi, o periodi di crescita intellettuale, aventi diverse modalità di funzionamento cognitivo che si sviluppano durante il corso della vita.

La teoria piagetiana postula che fra i diversi stadi si verifichino cambiamenti qualitativi (a livello di struttura) e che essi si integrino fra loro in modo gerarchico (stadi precedenti integrati in quelli successivi). Anche all'interno di uno stesso stadio si verificano dei cambiamenti ma essi sono lenti, gradualmente e prevalentemente quantitativi.

Tale teoria postula che la successione stadiale sia universale e invariante, ovvero che sia la stessa per tutti i bambini ed immutabile. Questi ultimi aspetti di rigidità rispetto alla sequenza stadiale costituiscono uno dei principali limiti del pensiero piagetiano, insieme al fatto di non aver tenuto conto adeguatamente della variabilità inter-individuale e intra-individuale; infatti le successive integrazioni individuano anche possibilità di variazione in riferimento a fattori culturali e ambientali che possono modificare significativamente la traiettoria di sviluppo del bambino.

Nella teoria di Piaget, il contesto è considerato prevalentemente come una variabile di sfondo, sostiene lo sviluppo e l'apprendimento, che però hanno origine nella maturazione individuale. L'ambiente rimane in secondo piano rispetto al bambino, il quale, essendo il protagonista del suo sviluppo, costruisce le proprie conoscenze in maniera attiva, individuale, attraverso le proprie azioni indipendentemente dal contesto in cui è inserito.

L'approccio storico-culturale

Vygotskij, massimo esponente dell'approccio storico-culturale, vede il bambino come inserito nell'ambiente e non separabile dallo stesso; ogni individuo non è un organismo che opera nel vuoto e la mente è per sua natura sociale. In questa teoria il bambino-in-un-contesto rappresenta la più piccola unità di studio significativa: pretendere di separare ulteriormente gli elementi porta ad una distorsione del mondo reale; in altre parole, il bambino e il contesto, influenzandosi a vicenda, sono considerati come una sola realtà inscindibile.

Per Vygotskij, dunque, assume una grande importanza il contesto storico-sociale ed economico, il quale determina la struttura psicologica degli individui. Egli concettualizza lo sviluppo come il passaggio verso nuove zone di sviluppo prossimale (ZSP), non definite a priori, i cui punti di partenza e arrivo sono sempre più avanzati proprio grazie all'accumulazione intergenerazionale.

Il concetto di zona di sviluppo prossimale è definito come la distanza tra lo sviluppo attuale e quello potenziale, colmabile grazie all'aiuto di altre persone (adulti o pari), che possiedono competenze maggiori; essa presenta perciò una componente soggettiva e una sociale. Lo sviluppo quindi si configura come un passaggio da una zona di sviluppo attuale (la zona delle capacità raggiunte e consolidate) ad una zona di sviluppo prossima, vicina a quella attuale che già contiene i "semi" delle capacità che sbocceranno nella

nuova zona. In sintesi, lo sviluppo è un processo di interiorizzazione di attività il cui fondamento è sociale; infatti le relazioni sociali permettono di assimilare e trasformare conoscenze già condivise dagli altri membri della società.

Da questa brevissima panoramica si evince come, per la teoria vygotskijana, il contesto, inteso come ambiente socioculturale, sia in grado di attivare lo sviluppo, fornendo gli stimoli necessari a far progredire l'individuo verso zone di sviluppo prossimale.

Altri contributi

Nel 1979 Bronfenbrenner apporta un nuovo contributo che sarà decisivo per la teoria dello sviluppo umano: egli propose un approccio ecologico sull'evoluzione dell'individuo offrendo ai sistemi dell'ambiente circostante un ruolo decisivo nella costruzione del soggetto.

Rifacendosi alla teoria di campo di Lewin e precisandone i termini in senso evolutivo, Bronfenbrenner concepisce lo sviluppo come funzione della persona e dell'ambiente. In tal senso la formula di Lewin, $C \text{ (Comportamento)} = f(P,A)$, diventa $S \text{ (Sviluppo)} = f(P,A)$. Le caratteristiche di un individuo ed il suo Sviluppo (S), in un dato momento, sono quindi funzione degli aspetti congiunti della Persona (P) e dell'Ambiente (A).

La teoria ecologica, detta anche teoria dei sistemi ecologici, attualmente è una delle tesi più accreditate sull'influenza dell'ambiente sociale nello sviluppo degli individui. Bronfenbrenner definisce lo sviluppo come quel *“processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire caratteristiche di quell'ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livello di complessità*

che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto” (Bronfenbrenner, 1989, p. 63).

L'autore mette in evidenza anzitutto che l'individuo è attivo e dinamico all'interno dell'ambiente in cui cresce e che contribuisce a ristrutturare; ne deriva che la relazione individuo-ambiente è caratterizzato da reciprocità.

In secondo luogo, l'ambiente rilevante ai fini dei processi di sviluppo non è circoscritto alla situazione immediata, ma comprende altre situazioni ambientali di cui l'individuo può essere più o meno partecipe. Infine, viene posto l'accento sull'importanza dell'ambiente così come è percepito e non come è nella realtà oggettiva, in quanto sono soprattutto quegli eventi che hanno significato per l'individuo in una data situazione ad esercitare una notevole influenza sulla crescita psicologica.

La teoria ecologica fornisce un modello crono-sistemico che tiene conto della dimensione temporale sia nell'individuo che nei contesti. All'interno dell'ambiente ecologico vengono individuati quattro livelli ed esso è rappresentato da una serie ordinata di strutture concentriche collocate l'una nell'altra e definibili con i termini di microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema secondo lo schema seguente (figura 1.1).

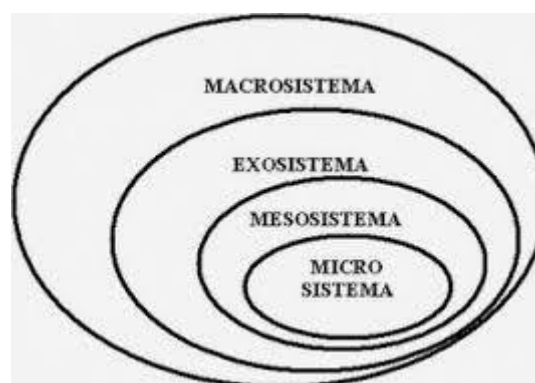


Figura 1.1. Modello socio-ecologico o persona-processo-contesto-tempo. Fonte: Miller, P.H. (2011). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Il Mulino, Bologna, p.123

Il **microsistema** rappresenta ogni situazione ambientale di cui l'individuo ha esperienza diretta, caratterizzata da interazioni faccia a faccia (per esempio la famiglia, la scuola, il gruppo di pari);

Il **mesosistema** è rappresentato dalle interconnessioni esistenti tra situazioni ambientali a cui l'individuo in crescita partecipa attivamente (per esempio le relazioni tra casa e scuola, tra casa e gruppo dei pari);

L'**esosistema** comprende tutte quelle situazioni di cui il soggetto in via di sviluppo non ha diretta esperienza, ma in cui si verificano eventi che condizionano ciò che accade nella situazione ambientale di cui il soggetto fa parte o sono da essa condizionati (per esempio il luogo di lavoro dei genitori del bambino, oppure la classe frequentata dai fratelli);

Il **macrosistema** infine è costituito da quegli elementi della cultura in cui la persona è immersa e che influenzano chiunque; si tratta della società nel suo complesso di valori, leggi, politiche, convenzioni e tradizioni.

I quattro sistemi sono interconnessi tra loro. Di conseguenza, l'effettivo sviluppo dell'individuo sarà il risultato non solamente delle attività di quest'ultimo, dei suoi ruoli e delle relazioni con le figure di accudimento e riferimento all'interno di una situazione ambientale, ma dipenderà anche dall'influenza dei fattori esterni. Questa teoria fornisce il quadro con cui la comunità degli psicologi studia le relazioni con i contesti degli individui all'interno delle comunità e della società in generale. Dalla sua pubblicazione, *l'ecologia dello sviluppo umano* ha avuto un'influenza diffusa sul modo in cui gli psicologi e non solo affrontano lo studio degli esseri umani e dei loro ambienti. Come risultato di questa influente concettualizzazione di sviluppo, questi ambienti (dalla famiglia, alle strutture economiche e politiche) sono adesso comunemente visti come

parte integrante del corso della vita di un essere umano dall'infanzia fino all'età adulta. Anche in questo caso, l'ambiente cui si fa principale riferimento è l'ambiente sociale, non tanto quello naturale.

Un ultimo accenno è doveroso riservarlo alla *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Gardner, docente di Scienza dell'educazione e Psicologia all'università di Harvard, il quale sostiene che non esista un solo tipo di intelligenza, ma una molteplicità di forme, ovvero potenzialità biologiche presenti sin dalla nascita che in ogni essere umano assumono una particolare combinazione di livelli di sviluppo, e che quindi sia possibile evidenziare le specifiche abilità in maniera autonoma e separata. Lo psicologo Gardner inizialmente teorizzò l'esistenza di sette intelligenze: linguistica, matematica, intrapersonale, interpersonale, cinestetica, musicale e visivo-spaziale; in seguito, aggiunse *l'intelligenza naturalistica* ed infine ipotizzò l'intelligenza esistenziale, non escludendo che in futuro se ne potessero individuare altre forme.

L'intelligenza naturalistica può essere definita come la capacità di riconoscere, classificare ed entrare in relazione con gli organismi viventi e gli oggetti naturali. Essa implica:

- Un'abilità sensoriale sviluppata con la quale si percepiscono gli organismi viventi;
- Una capacità di ragionamento logico che permette di distinguerli e di classificarli;
- Una sensibilità emotiva verso tutto ciò che è "naturale";
- Una sapienza esistenziale che permette di legare insieme le precedenti qualità su base esperienziale soggettiva.

Va ricordato che non bisogna considerare l'intelligenza naturalistica, come nessuna delle altre otto, singolarmente e separata, poiché le diverse intelligenze si integrano tra

loro e ogni bambino può sviluppare ciascuna di esse se solo gli viene data la possibilità di fare le esperienze adeguate e significative.

1.2 Teorie attuali per i benefici dei contesti naturali

Dopo un breve *excursus* sulle principali teorie classiche riguardanti l'evoluzione della concettualizzazione e dell'importanza del ruolo del contesto nello sviluppo dell'individuo, andremo ora ad analizzare le diverse teorie che sono state elaborate per spiegare i numerosi risultati ottenuti dalla ricerca scientifica in termini di benefici che l'interazione con contesti naturali può apportare ad ogni individuo e soprattutto ai bambini.

Siamo spesso sommersi da *post*, articoli, libri e messaggi che esortano ad uscire, ad avere un maggiore contatto con la natura, contrastando la forte urbanizzazione che da parecchi decenni ormai ci allontana e riduce sempre più il nostro tempo a contatto con gli ambienti naturali.

Una delle teorie che fornisce un valido sostegno all'ipotesi per cui l'esposizione del bambino a contesti naturali possa generare molti benefici rilevanti a livello dello sviluppo cognitivo, fisico ed emotivo è la teoria del recupero dallo stress, proposta da Ulrich (1983). Tale approccio, nato nel campo evoluzionistico, si distingue per le sue posizioni innatiste ed universaliste rispetto alla funzione psicologica della natura. Esso si articola attorno al concetto di stress e alla possibilità di un effetto (quasi) immediato e largamente inconscio della percezione di elementi naturali sull'attivazione psicofisiologica. Il concetto di stress si riferisce, in ambito psicologico, alla mobilitazione di risorse fisiche e cognitive per far fronte a un evento che minaccia il benessere e la stabilità emotiva di una persona in un dato momento. Tale mobilitazione è funzionale alla sopravvivenza e

genera dunque risposte fisiologiche e comportamentali (attivazione, fuga, evitamento, conflitto, protezione, distruzione) simili in soggetti diversi, presieduta allo stesso tempo da una valutazione cognitiva che aumenta le possibilità di risposta.

In genere, una situazione di stress negativo, o distress, percepita dall'individuo come pericolosa per sé, è accompagnata da specifici correlati fisiologici: l'indicatore più comunemente usato è quello dell'attivazione del sistema nervoso autonomo che riguarda, ad esempio, l'aumento del battito cardiaco, la salivazione, la sudorazione, la frequenza respiratoria e la dimensione delle pupille. Allo stesso tempo, lo stress comporta quasi sempre la presenza di particolari stati emotivi negativi, spesso riscontrabili nell'espressione del volto e nelle pratiche di comunicazione verbale e non, quali paura, tristezza, ansia, rabbia.

In diversi studi condotti a partire dagli anni Settanta, Ulrich (1979; 1981; 1984) ha messo a confronto questi parametri con la percezione e frequentazione di diverse tipologie di ambienti naturali, nel tentativo di stabilire se vi fosse una relazione diretta tra queste ultime e lo stato psichico percepito dagli individui. I primi studi (1979, 1981), condotti rispettivamente con studenti texani e svedesi esposti ad una situazione di stress relativa agli esami imminenti, hanno mostrato un significativo effetto sul tono dell'umore e sulla riduzione dei sentimenti di paura nell'esposizione a immagini di ambienti naturali poste a confronto con gli effetti nulli o negativi indotti dalla visione di ambienti urbani. Il secondo studio ha anche sottolineato una corrispondenza positiva tra i *self report* relativi all'umore e la presenza di onde *alpha* rilevata dall'elettroencefalogramma, onde che sono generalmente connesse a uno stato di rilassamento mentale.

Il terzo studio (1984) ha ampliato i risultati dei primi due, mostrando l'applicazione pratica di tali effetti a un ambiente ospedaliero e dando origine a percorsi, attualmente

attivi, di progettazione architettonica in ambito sanitario secondo logiche di *biophilic design*. Questo studio, effettuato in un ospedale statunitense, ha analizzato 46 pazienti che avevano subito una colicistectomia, divisi in due gruppi sperimentali differenziati solo dalla sistemazione post-operatoria ricevuta: il primo in una camera con vista su alcuni alberi, mentre l'altro in un ambiente identico ma con una vista limitata ai mattoni del muro e del complesso. L'analisi dei dati ha permesso di evidenziare come l'esperienza ospedaliera dei pazienti che avevano potuto godere della vista "naturale" presentasse aspetti maggiormente favorevoli: nello specifico, una minor durata della degenza, una condizione psicofisica migliore e una richiesta di analgesici minore.

Basandosi su questi risultati, Ulrich ha proposto un personale approccio, da lui definito psico-evoluzionistico, alla spiegazione degli effetti psichici degli ambienti naturali. Il modello si basa sulla convinzione che l'effetto positivo della visione di ambienti naturali sarebbe dunque automatico e quasi istantaneo, così come accade in negativo per la percezione di animali pericolosi o situazioni di imminente rischio. Questo effetto si sarebbe evoluto nella filogenesi come un meccanismo adattivo che permette un rapido recupero fisico ed emozionale nel riconoscimento di un ambiente sicuro per l'animale, in particolar modo dopo aver affrontato una fase di *arousal*, di mobilitazione di tutte le risorse nell'esplorazione di un luogo sconosciuto o nell'evitamento di una minaccia. Questo rapido recupero, e il ritorno a condizioni ottimali di funzionamento, sarebbe poi finalizzato alla riattivazione rapida dei comportamenti necessari alla sopravvivenza, come la ricerca di cibo e riparo. L'uomo contemporaneo avrebbe così sviluppato una predisposizione biologica nel reagire rapidamente al contatto con ambienti naturali, cosa che non sarebbe avvenuta con altri ambienti, come quello urbano. Per lo stesso motivo, avrebbe sviluppato forme di preferenza estetica verso gli ambienti naturali, come luoghi

in grado di restituire automaticamente un senso di relax, rigenerazione e benessere emotivo.

Nello stesso periodo nel quale veniva formulata la teoria di Ulrich, Rachel e Stephen Kaplan (1983, 1989) hanno proposto una spiegazione differente per gli effetti rigenerativi dell'ambiente naturale ed è attualmente considerata come la principale teoria in questo campo di studi. Per entrambe le teorie la preferenza innata che gli esseri umani esprimono nei confronti degli ambienti naturali sarebbe legata al fatto che questi ambienti favoriscono il benessere psicofisico; in pratica gli ambienti naturali sono preferiti agli ambienti costruiti poiché sono più rigenerativi. Però secondo la *Stress Recovery Theory* il contatto con la natura riduce lo stress psicofisiologico, mentre per *l'Attention Restoration Theory* l'esposizione alla natura favorisce principalmente la rigenerazione dell'attenzione diretta (Kaplan, 1995).

L'Attention Restoration Theory (ART) fa infatti riferimento a uno schema teorico più ampio rispetto a quello puramente reattivo di Ulrich, focalizzandosi sul concetto di attenzione e sugli elementi di compatibilità psicologica tra la mente del singolo individuo e l'ambiente naturale, introducendo così la possibilità di una variabilità di risposta soggettivamente declinata. Innanzitutto, con il termine “attenzione” si intende il meccanismo che garantisce il processamento continuo delle informazioni ambientali; essa è una risorsa “a capacità limitata”, cioè non è in grado di considerare troppi elementi contemporaneamente e per troppo tempo; a fronte della grande quantità di informazioni provenienti dall'ambiente circostante ne viene elaborata solo una minima parte, quella importante per il comportamento da attuare o il compito da eseguire.

L'attenzione può essere diretta volontariamente verso informazioni rilevanti per il soggetto, controllata dunque da meccanismi *top down* in quanto siamo noi a selezionare

volontariamente oggetti ambientali a cui prestare attenzione; oppure essa può essere catturata involontariamente dalle caratteristiche del contesto attraverso meccanismi *bottom up*, ovvero sono gli stimoli stessi, inattesi o salienti, dell'ambiente ad attrarre la nostra attenzione, quasi indipendentemente dalla nostra volontà.

La teoria della rigenerazione dell'attenzione parte appunto dalla separazione dell'attenzione in due componenti:

- Componente “involontaria”, denominata *fascination*, che è catturata da stimoli interessanti, la quale non richiede nessuno sforzo per essere mantenuta, ed è quasi impermeabile alle distrazioni;
- Componente “volontaria”, detta *attenzione diretta*, che al contrario richiede un notevole sforzo per essere mantenuta e l'intervento del meccanismo inibitore delle distrazioni.

Purtroppo, dopo un uso intenso e prolungato il meccanismo che inibisce le distrazioni perde efficienza, in pratica è saturo e soggettivamente sperimentiamo un affaticamento mentale/attenzione. La fatica mentale impedisce la concentrazione, aumentando la distraibilità con un conseguente peggioramento della prestazione, ma comporta ulteriori risvolti negativi sull'umore, aumenta l'irritabilità, il comportamento aggressivo, comportamenti antisociali e diminuisce il comportamento altruistico. Per recuperare completamente la fatica mentale non basta riposare l'attenzione diretta, ma rigenerarla, attraverso l'uso dell'attenzione involontaria: la *fascination* (Berto, 2005).

La *fascination* costituisce una delle caratteristiche principali che rendono un contesto naturale un ambiente “rigenerativo”, poiché non richiede intervento del meccanismo che inibisce le distrazioni, non ha limiti di capacità e soprattutto è resistente alla fatica; essa

può derivare da processi, come il raccontare/ascoltare storie, giocare, risolvere rebus, oppure da contenuti come animali, persone, acqua e dalla natura.

Infine, la *fascination* può essere *hard* o *soft* a seconda dell'intensità del contenuto o del processo. Il primo tipo inchioda l'attenzione lasciando poco spazio per pensare, mentre il secondo lascia maggior spazio alla riflessione personale. Gli ambienti naturali sono una fonte di *soft fascination*, in quanto l'attenzione viene attirata da stimoli esteticamente piacevoli, che rilassano e favoriscono la riflessione.

Dunque, secondo questa teoria, stimolare l'uso dell'attenzione involontaria stando a contatto con l'ambiente naturale, intrinsecamente ricco di stimoli *soft fascination* (il tramonto, i riflessi della luce, le foglie mosse dal vento, gli animali), è un modo efficace per rigenerare l'attenzione diretta e garantirsi un buon funzionamento cognitivo.

Secondo l'ART la fascinazione è una caratteristica indispensabile per un ambiente rigenerativo, ma non la sola; la rigenerazione dell'attenzione, infatti, è frutto della presenza anche di altre caratteristiche (fattori rigenerativi) quali:

- *Being Away*, che consiste nell'allontanamento fisico o mentale dalle richieste quotidiane (lavoro, preoccupazioni quotidiane, abitudini imposte) e dallo stress ambientale (rumore, affollamento, inquinamento dell'aria, traffico).
- *Extent* o estensione spazio-temporale, caratteristica dei luoghi abbastanza grandi da essere esplorati e fare nuove esperienze, dove l'individuo si sente "immerso".
- *Compatibility*, ovvero la compatibilità tra le inclinazioni dell'individuo e le opportunità offerte dall'ambiente.

Queste quattro proprietà giocano tutte un ruolo nel processo di rigenerazione dell'attenzione e, anche se la *fascination* deve essere sempre fortemente presente per garantire rigenerazione attentiva, il livello degli altri fattori rigenerativi può variare e, a

seconda delle varie combinazioni tra le caratteristiche, alcuni ambienti risulteranno più rigenerativi di altri.

Di solito queste due teorie, la *Stress Recovery Theory* e l'*Attention Restoration Theory* vengono presentate insieme poiché di fatto, nonostante le differenze, sono un completamento l'una dell'altra e sono in grado di spiegare gli effetti positivi della natura sul funzionamento umano.

Infine, Joye Yannick e Van Den Berg Agnes (2011) hanno condotto un'analisi critica sulla validità di questa visione evolutiva del restauro che presume che le risposte riparatrici, innescate dall'esposizione a elementi e ambienti naturali, siano tratti adattativi originati dalla lunga storia evolutiva della nostra specie in ambienti naturali. Gli autori propongono un modello alternativo per le risposte riparatrici alla natura basato sulla fluidità di elaborazione.

La fluidità percettiva mette in relazione le nostre risposte affettive positive agli stimoli naturali con la facilità di elaborare tali stimoli e postula che il ripristino dell'attenzione e la riduzione dello stress siano sottoprodotti di questa fluidità di elaborazione. L'assunto di base è che la fluidità indurrebbe un'elaborazione meno faticosa. Questo è un concetto simile alla *soft fascination* nella teoria del restauro dell'attenzione; tuttavia, quest'ultimo modello prevede che l'elaborazione senza sforzo aumenti l'affetto positivo che a sua volta aumenta l'attenzione; al contrario, nella teoria del ripristino dell'attenzione, l'elaborazione senza sforzo agirebbe direttamente per aumentare l'attenzione. In entrambe le teorie è necessario eseguire ulteriori ricerche per determinare le caratteristiche che rendono un ambiente affascinante o elaborabile con fluidità.

1.3 Differenti esposizioni agli ambienti naturali

È necessario effettuare una distinzione tra i due diversi paesaggi con i quali il bambino può entrare in contatto, ovvero il complesso di elementi caratteristici di una determinata zona:

- Il *paesaggio naturale*, luogo dove l'uomo non ha costruito (o ha costruito in maniera irrisoria): deserto, ghiacciai, alta montagna, foresta alpina e tropicale; viene classificato in base al rilievo (pianura, collina e montagna).
- Il *paesaggio antropico* invece è un ambiente trasformato dall'uomo per adattarlo alle proprie esigenze (abitare, coltivare, muoversi), dove prevalgono quindi gli elementi artificiali.

Alcuni paesaggi possono essere completamente artificiali, come quello urbano o quello industriale, altri conservano la maggioranza di elementi naturali come il paesaggio agrario. Un ambiente antropico o antropizzato è un ambiente dove l'uomo ha costruito città, case, ponti, gallerie, strade, ferrovie, porti. In questo modo i paesaggi naturali vengono trasformati in paesaggi antropici.

Il bambino, a seconda della tipologia di ambiente con cui entra in contatto, ha la possibilità di fare un'esperienza diversa e di conseguenza di trarre benefici differenti; vi è anche un'altra variabile che incide sull'effetto che l'ambiente naturale esercita sulle condizioni psicofisiche dei soggetti: si tratta del livello di interazione con esso. Le varie esperienze in contesti naturali possono riferirsi:

- Alla mera *esposizione*, che può essere definita come la condizione in cui ci si presenta alla vista, si ha un contatto o si è soggetti a qualche influenza.

- All'*impegno*, definito come coinvolgimento e/o partecipazione a un'attività; esso si differenzia dalla precedente in quanto implica un contatto più diretto, e intenzionale con la natura.

In questo lavoro ci concentreremo sugli ambienti agrari e quelli completamente naturali, in cui non è presente l'intervento dell'uomo.

Quando parliamo dei primi, ci riferiamo principalmente agli ambienti coltivati, ovvero quelli che conservano molti elementi naturali ma che, attraverso un'azione diretta, permettono di sviluppare maggiormente abilità manuali, cognitive e fisiche; in tali contesti i bambini, che la famosa neuropsichiatra infantile Montessori definisce "possessori della terra", sono impegnati in attività che associano mente e corpo, ingegno e operosità, conoscenza e manodopera, come, ad esempio, la cura delle piante, dell'orto e degli animali: tutte mansioni in cui i bambini possono dare spazio alla propria creatività individuale oppure cooperare tra loro, e che permettono ai bambini di avvicinarsi all'ambiente che li circonda e comprendere l'importanza della propria partecipazione per la conservazione della vita.

I secondi invece, ambienti più "selvaggi", attraverso una mera esposizione, con una limitata possibilità di intervento diretto, offrono una possibilità di potenziare altre competenze come quelle emotive e sensoriali; essi infatti, grazie alla loro ricchezza ed immensa eterogeneità, forniscono ai bambini l'opportunità di sviluppare tutti i loro sensi, come ad esempio l'olfatto, odorando i profumi diversi di ogni pianta o fiore, il tatto, toccando con mano le diverse consistenze degli elementi che li circondano, la vista, in quanto la natura non si ripete mai, ogni giorno offre scenari completamente diversi. Se pensiamo ad esempio a una semplice passeggiata in alta montagna, spesso si può assistere

a un cambio climatico repentino: rapidamente una perturbazione improvvisa e inaspettata può cambiare completamente l'aspetto del paesaggio circostante. Questa situazione per il bambino costituisce una significativa occasione di apprendimento e crescita, in quanto si troverà immerso in uno scenario nuovo che lo stimolerà ad affinare lo sguardo e ad attivare i sensi. Questa esperienza inoltre può permettere all'individuo di ampliare le proprie categorie di pensiero e di renderle meno definite, ma più ricche di sfumature; di conseguenza anche le capacità lessicali possono trarre giovamento, in quanto la persona, in particolare il bambino, avrà la possibilità di potenziare e affinare il proprio linguaggio con vocaboli sempre più vari e specifici. Tale apprendimento per di più, basandosi sui propri ricordi autobiografici, diventerà solido e radicato nel tempo.

Questa semplice esperienza in natura offre uno spunto per un'altra interessante riflessione: quando il bambino si trova di fronte a una situazione come quella di un temporale improvviso, sperimenta una condizione di impotenza in quanto nulla dipende dalla sua azione ma avviene in maniera incontrollata. Ciò gli permette di scontrarsi e accettare i propri limiti (impotenze) e quelli posti dalla realtà esterna (che Freud chiamerebbe frustrazioni), favorendo così il passaggio dalla fase di onnipotenza infantile al principio di realtà.

Tutto ciò, dunque, arricchisce fortemente il bambino che, incuriosito dalla natura, esplora e ricerca continuamente attraverso tutti i sensi, stimolati a loro volta a una continua crescita.

1.4 La natura come fonte di sviluppo

In questo paragrafo andremo ad analizzare in maniera più dettagliata i benefici specifici di cui può godere il bambino e il relativo sviluppo cognitivo, fisico, emotivo e sociale, derivati dal contatto e dall'esposizione agli ambienti naturali, fornendo alcuni riferimenti a ricerche e studi condotti recentemente a sostegno dell'effetto positivo della natura.

Come abbiamo accennato, ricercatori di diverse discipline, tra cui psicologia e pedagogia, hanno descritto l'importanza della natura nel processo di sviluppo dei bambini e di come essa apporti molteplici *benefici naturali*, ovvero effetti positivi al benessere, alla salute, al potenziamento di abilità cognitive, sensoriali, emotive, ai processi di apprendimento, alla socialità e all'appartenenza, al legame con il pianeta.

A livello cognitivo molti sono gli studi che hanno messo in evidenza l'effetto positivo che l'esperienza con la natura apporta, compreso il miglioramento della concentrazione, dell'attenzione e della capacità di pensiero. In uno studio condotto in Svezia (Mårtensson et al. 2009) sono state prese in considerazione undici scuole dell'infanzia di Stoccolma, ed è stato valutato il livello di attenzione dei bambini in funzione delle caratteristiche degli ambienti esterni adibiti al gioco, evidenziando come gli studenti che avevano la possibilità di svagarsi in ampie aree esterne caratterizzate da alberi, arbusti e un terreno collinare avessero mostrato meno comportamenti di disattenzione e iperattività.

Un'altra evidenza scientifica deriva da uno studio (Taylor et al. 2002) condotto in riferimento alla correlazione tra la vista della natura dalla propria abitazione e l'autodisciplina, su ragazzi e ragazze residenti in grandi centri urbani, dove questa capacità si rileva essere molto importante al fine di evitare l'alto rischio di scarso

rendimento scolastico e delinquenza giovanile. Nell'analisi sono state prese in considerazione tre forme di autodisciplina:

- *La concentrazione*, ovvero l'attitudine che influenza la capacità di guidare l'attenzione volontariamente, consentendo di impegnarsi a lungo in un compito ed essere più efficaci nel minor tempo possibile;
- *L'inibizione iniziale degli impulsi* che indica l'abilità di essere prudenti nelle scelte e nelle conseguenti azioni, evitando di agire precipitosamente senza prendere in considerazione i possibili esiti negativi;
- *La gratificazione ritardata* che implica la capacità di rinviare le ricompense immediate a favore dell'ottenimento di obiettivi futuri.

I risultati hanno evidenziato come le ragazze che hanno a disposizione una vista più naturale conseguono migliori risultati in ciascuna delle forme di autodisciplina, suggerendo che lo spazio verde immediatamente fuori casa può aiutarle a condurre una vita più efficace. Per quanto riguarda i ragazzi, trascorrendo essi maggior tempo fuori casa, si è rilevata ugualmente l'importanza di avere accesso a spazi naturali, ma anche più distanti dalla propria abitazione.

Parallelamente agli studi sull'attenzione, concentrazione e autodisciplina nei bambini, sono state svolte ricerche anche sui fattori di *resilienza*, ovvero la capacità di dominare gli agenti stressanti, permettendo ai bambini di diventare maggiormente competenti e sicuri di sé. La resilienza è legata ad altre dimensioni come la capacità di *problem solving*, di prendere l'iniziativa, raggiungere un senso di autoefficacia adeguato da permettere di porsi degli scopi e cercare di perseguirli senza farsi scoraggiare dai possibili ostacoli; essa può essere definita come la capacità di funzionare efficacemente durante momenti di crisi o di recuperare le funzioni dopo un crollo, abbracciando in modo positivo le sfide della

vita. Questa capacità si sviluppa nel bambino anche grazie all'interazione con l'ambiente che lo circonda; in quest'ottica alcuni studi hanno evidenziato come ragazzi che hanno la possibilità di accedere spesso ad aree verdi o di svolgere delle attività all'aperto mostrano migliori strategie di *coping* in risposta a eventi stressanti della vita e minori livelli di depressione (Maas et al., 2009). In particolare, Wells ed Evans (2003) hanno svolto una ricerca incentrata sulla natura come tampone dello stress della vita tra i bambini delle zone rurali, esaminando se la presenza di vegetazione vicino all'ambiente residenziale potesse moderare l'impatto di eventi di vita stressanti sul benessere psicologico dei bambini. I risultati emersi hanno dimostrato come l'impatto dello stress fosse più basso tra i bambini con una forte presenza di natura vicina rispetto a quelli con un livello minore.

Un'altra capacità dei bambini che il contatto con la natura è in grado di accrescere è la socializzazione, poiché l'ambiente naturale offre giochi e attività fantasiose e creative che stimolano l'interazione sociale e la collaborazione. Anche su quest'aspetto molte sono le evidenze provenienti dalla letteratura scientifica come, ad esempio, lo studio condotto da Prezza et al. (2001) che ha dimostrato come i bambini residenti in zone adiacenti ad aree verdi e parchi siano maggiormente incentivati a mobilitarsi in maniera indipendente e di conseguenza abbiamo maggiori possibilità di sviluppare abilità sociali e rafforzare i legami con i pari, potendo proseguire gli scambi relazionali non solo all'interno delle abitazioni ma anche all'aperto.

Anche dal punto di vista emotivo l'esposizione ad ambienti naturali apporta rilevanti benefici, come testimoniato dallo studio condotto da Roe e Aspinall (2011) che, partendo dall'evidenza scientifica che l'ambiente naturale svolge un effetto di ripristino psicologico sugli adulti, hanno voluto estendere la ricerca anche alla popolazione più giovane. La ricerca mette a confronto due gruppi di allievi che differiscono per quanto

riguarda il comportamento, con uno spettro che va da buono a cattivo, essi vengono valutati rispetto a due dimensioni:

- Il tono dell'umore (misurazione dell'energia, stress, rabbia e tono edonistico);
- La riflessione sugli obiettivi personali.

Vengono messi a confronto i risultati riparativi degli studenti che trascorrono le lezioni in ambienti educativi all'aperto (scuole "forestali") e in spazi scolastici interni tradizionali; i risultati hanno rilevato, in primo luogo, un generale cambiamento positivo maggiore per coloro che avevano fatto esperienza nel contesto forestale; in secondo luogo è emerso che i bambini con un comportamento peggiore, caratterizzato da aggressività e rabbia, traggono benefici più evidenti dall'esposizione agli ambienti naturali e, infine, lo studio sottolinea come la natura possa svolgere un'azione di attenuazione dei sentimenti di rabbia e di condotte antisociali.

La natura inoltre è in grado di stimolare a livello sensoriale, cognitivo e linguistico l'apprendimento del bambino in quanto, come detto precedentemente, aiuta a mantenere la concentrazione per tempi più lunghi coinvolgendo il bambino nell'esplorazione e la scoperta di materiali plurisensoriali, destrutturati e concreti (come la terra, le foglie, i rametti, i sassolini, le cortecce, gli alberi e i cespugli ecc. ed elementi naturali come il vento, l'umido, la rugiada ecc.). L'esplorazione avviene attraverso l'uso di tutti e cinque i sensi, provando emozioni e avvertendo stimoli sensoriali e cognitivi contemporaneamente. Poiché gli ambienti naturali sono pervasi da esseri viventi, il contatto con essi è fondamentale per i bambini in quanto attraverso la curiosità e l'interesse arrivano a comprendere cosa significa realmente essere vivi: nascere, crescere, svilupparsi, morire ed essere agenti attivi in grado di compiere azioni sull'ambiente circostante e di conseguenza capaci di apportare modificazioni. Il tutto è necessario

affinché il bambino riesca a condurre una vita equilibrata all'interno dell'ecosistema in cui è inserito, rispettandone le regole e l'armonia. Tutto ciò permette al futuro adulto di crescere affinando la capacità di ascoltare ciò che lo circonda e di ascoltarsi per comprendere a fondo le proprie emozioni e quelle diverse dalle proprie, sviluppando sensibilità ed empatia; egli avrà quindi la possibilità non solo di acquisire valori personali importanti, ma anche quelli di autotrascendenza, ovvero la capacità di andare oltre la propria identità, il proprio Io, riuscendo a comprendere di essere solo una piccola parte immersa in una realtà molto più grande e agire di conseguenza.

Infine, è importante sottolineare come la natura sia in grado di stimolare la creatività e l'immaginazione infantile. Edith Cobb, scrittrice con vari interessi che spaziavano dalla psicologia, alla filosofia fino all'ecologia, ha studiato la relazione tra natura e creatività osservando i bambini durante la loro attività di gioco e raccogliendo i ricordi autobiografici d'infanzia di individui creativi in differenti epoche e appartenenti ad ambienti culturali distinti (Luov, 2006). La scrittrice, al termine delle sue ricerche, ha concluso che i soggetti creativi che aveva avuto la possibilità di studiare possedevano un denominatore comune, ovvero potevano vantare una vasta esperienza in natura durante l'infanzia; questo dava loro l'impulso di creare partendo proprio da queste memorie, che permettevano di ritrovare l'energia e la spinta estrosa.

Un'ulteriore ricerca (Laaksoharju et al. 2012) focalizzata sullo studio dell'influenza dell'ambiente naturale sulla creatività del bambino è stata condotta in riferimento al ruolo e al significato attribuito agli alberi inseriti in un campo estivo, da parte di bambini di città e dal loro modo di interagirvi. I risultati hanno mostrato che i bambini usavano gli alberi per soddisfare i loro bisogni: per mostrare o per migliorare le proprie competenze, rilassarsi e riposarsi. Inoltre, hanno espresso un sentimento affettivo personalizzando gli

alberi stessi in maniera rispettosa e in tal modo la natura ha ispirato nei bambini la fantasia e la creatività attraverso i vari materiali offerti. Un altro aspetto che questa ricerca ha evidenziato è un ulteriore utilizzo degli alberi che i ragazzi hanno messo in pratica, ovvero quello di sfruttarli per delle arrampicate di gruppo, aiutandosi a vicenda nella spinta alla salita; questa osservazione suggerisce come l'ambiente naturale anche in tale circostanza favorisca lo sviluppo delle abilità sociali e di cooperazione. Senza contare poi quante nuove informazioni possa fornire al bambino la semplice scalata di un albero, offrendogli una visione del mondo completamente differente dalla consueta visione laterale: dall'albero il bambino si trova a osservare la realtà da un altro punto di vista, arricchendo così i propri schemi mentali.

In sintesi, l'apprendimento è favorito da un contatto, diretto o indiretto, del bambino con la natura, e utilizza quindi l'ambiente esterno come una vera e propria aula; la forza dell'apprendimento nella natura sta nella sua praticità, nella sua semplicità e nello stesso tempo nella sua immensa complessità.

Nel primo paragrafo abbiamo accennato alla *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Gardner, e in particolare, all'intelligenza naturalistica che, come detto, implica un'abilità sensoriale che consente di percepire gli organismi viventi, la capacità di ragionamento logico che permette di distinguerli e di classificarli, una sorta di sensibilità emotiva verso tutto ciò che è "naturale" e una sapienza esistenziale che permette di legare insieme le precedenti qualità su base esperienziale soggettiva.

Non bisogna confondere l'intelligenza naturalistica teorizzata da Gardner con la "*Biofilia*" (dal greco antico "*Amore per la vita*"), termine coniato prima dallo psicologo Fromm nel 1964 e in seguito dal biologo Wilson nel 1984 per indicare il profondo legame che unisce l'uomo alla biosfera, tutto ciò che è vivo e che lo attrae e può suscitare

emozioni di affiliazione. A differenza dell'intelligenza naturalistica, la biofilia è innata, ovvero fissata nel nostro genoma in quanto secondo la teoria, essa ha avuto una funzione evuzionistica; infatti, molte pratiche svolte con piacere nella natura dall'uomo, rappresentano attività che rimandano e utilizzano schemi mentali e stessi codici di interpretazione che hanno permesso agli antenati di sopravvivere. Questa predisposizione è già visibile in età prescolare; infatti, tra i tre e i sei anni, i bambini sono affascinati dal mondo naturale e dalla varietà delle sue forme, e, se viene data loro la possibilità, ne acquisiscono una rapida conoscenza. Partendo con il notare somiglianze e differenze delle diverse specie, i bambini arrivano poi a comprendere concetti più complessi come il funzionamento dell'intero ecosistema.

Poiché la biofilia non è istintiva, ma è una predisposizione genetica, deve essere stimolata ed educata al fine di costruire l'intelligenza naturalistica, che al contrario non è intrinseca, ma va appresa e sviluppata proprio attraverso il contatto, diretto e indiretto, con la natura. In altre parole, *“l'intelligenza naturalistica va coltivata educando la biofilia”*².

² Barbiero, G., (2017). *Ecologia Affettiva*. Mondadori, Milano, p.179

CAPITOLO II

“Orto dei Bambini 2019”

CINQUE GIORNATE ALLA SCOPERTA DEL CICLO DELLA VITA!

2.1 Presentazione del Progetto:

Per seguire gli studi universitari mi sono momentaneamente trasferita in Valle d’Aosta, non cambiando di molto lo scenario in cui vivo normalmente, in quanto sono nata e risiedo nel cugino” Piemonte, esattamente in Valsesia, una valle alpina della provincia di Vercelli, di cui occupa la parte settentrionale. La Valsesia è immersa in un bellissimo anfiteatro montano dominato dal maestoso Monte Rosa e non c’è che l’imbarazzo della scelta per intraprendere gite, scampagnate o ascensioni più impegnative in alta quota. Per godere di tale bellezza mi dirigo a Rima, uno stupendo villaggio con origini *walser*, che segna la fine della Val Sermenza, una piccola valle laterale della Valsesia. Colpisce subito la mia attenzione la locandina di un progetto affissa all’entrata del paese:

“Cinque giornate dedicate ai bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni, per godere della gioia della natura e apprezzarne l’instimabile valore”.

Coltivare è senz’altro l’attività più antica, forse la prima che ha consentito di parlare di civiltà, coltivare un orto è coltivare prima di tutto se stessi.

Il progetto intende promuovere un percorso educativo – didattico con il fine di far vivere la natura ai bambini, non soltanto studiandola o ammirandola da lontano, ma mettendo proprio “le mani nella terra”.

Attraverso la progettazione e coltivazione di un orto, sperimentando le diverse fasi della crescita dei prodotti vegetali che concorrono ad una buona

e sana nutrizione, nonché all'addentrarsi nel bosco per imparare a riconoscere le piante coltivate e quelle spontanee, costruire un legame con la terra che dà cibo e che è nutrimento per la completezza della persona da un punto di vista fisico, emotivo e cognitivo.

Nel progetto è altresì contemplata una giornata alla scoperta di un tipico alpeggio della valle, visita che, per le sue peculiarità, è considerata ottimale per lo sviluppo sensoriale dei piccoli. Valutati tutti gli aspetti meteorologici della location di montagna si prevede lo svolgimento durante i fine settimana di luglio e agosto, periodo in cui il clima è più mite, tale da permettere l'allestimento di una cucina all'aperto in cui i bambini, coinvolgendo genitori e nonni, cucinano e gustano i prodotti del loro orto, aumentando l'autostima e arricchendo la reciprocità delle relazioni adulti-bambini.

Contatto l'ente organizzatore che soddisfa ogni mia domanda e curiosità, così il mio lavoro di fine corso di studi incomincia a prendere forma.

2.2 Descrizione delle Attività Svolte

1. Sabato 6 luglio: BIMBI NELL'ORTO

Il primo incontro con i piccoli partecipanti ha avuto luogo nella piazza di Rima alle ore 9.30. Gli operatori hanno accolto i bambini offrendo loro una ricca e genuina colazione. La convivialità ha favorito i rapporti sociali e il dialogo, permettendo l'instaurarsi di un repentino rapporto di complicità e collaborazione.

Illustrando il magico mondo della natura è stata consegnata a ogni bambino una piantina diversa, descrivendone, con l'ausilio di cartelloni e disegni, il nome, i fabbisogni per una crescita ottimale, le peculiarità e l'impiego in cucina. Dopo aver preparato il

terreno ci si è confrontati per valutare la posizione e la distanza ideali per la crescita delle pianticelle che, infine, sono state poste a dimora.

L'orto ha preso quindi vita in maniera creativa e giocosa; seguendo la stessa linea si è provveduto all'organizzazione di un capanno in cui riporre gli attrezzi da lavoro, con l'obiettivo di infondere nei piccoli l'attenzione all'ordine e alla cura degli oggetti.

La custodia dell'orto è stata affidata a dei buffi fantocci, realizzati con vecchi abiti, paglia e tanta fantasia, che sono stati collocati tra le siepi.

La giornata si è conclusa abbozzando un "diario di viaggio" in cui sono stati annotati le attività svolte, i commenti e gli stati d'animo dei piccoli, corredando la narrazione con fotografie e disegni.

2. Sabato 13 luglio: **BIMBI NEL BOSCO**

Il bosco è un grande maestro, poiché dà modo di scoprire e conoscere attraverso la natura. L'eccezionale aula a cielo aperto è stata di stimolo per i piccoli che, accompagnati dal cinguettio degli uccelli in sottofondo, hanno potuto ammirare e imparare a riconoscere le diverse specie di piante, abbinandone le foglie corrispondenti e percependo l'inestimabile ricchezza che offre il sottobosco.

La sosta per il pranzo al sacco è stata stabilita dai bambini stessi che, in tal modo, sono stati aiutati a prendere consapevolezza del loro corpo e della loro forza.

Al rientro, con l'ausilio del materiale raccolto, la giornata è stata conclusa stilando una piccola classificazione delle specie botaniche, coi bambini suddivisi in piccoli gruppi.

3. Sabato 27 luglio: **BIMBI ALL'ALPEGGIO**

Piaget sosteneva che un ambiente di apprendimento fertile e multisensoriale, con le forme e le superfici, i colori, gli odori, i gusti del mondo reale, è fondamentale per il pieno sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini. La terza giornata ha previsto una visita presso un alpeggio della zona, alla scoperta di una realtà semplice e allo stesso tempo fondamentale per un'alimentazione corretta e genuina.

I piccoli hanno avuto modo di conoscere l'origine e la provenienza degli alimenti consumati quotidianamente assistendo alla mungitura, scoprendo le uova deposte nel pollaio; hanno potuto vedere le tome di formaggio fresco ancora gocciolanti e le forme di burro gialle e decorate che escono dai caratteristici stampi in legno. Ogni semplice elemento è stato fonte di curiosità e di meraviglia, come il profumo dell'erba verde che essiccando si trasforma in odoroso fieno mutando colore.

Anche il senso del gusto è stato soddisfatto assaporando il bianco latte appena munto e le tipiche "miacce" calde, dorate e croccanti. Tutti i sensi durante la giornata sono stati stimolati anche quando, durante il ritorno, si sono ancora uditi in lontananza i campanacci delle mucche e delle capre al pascolo.

4. Sabato 3 agosto: **BIMBI IN CUCINA**

La penultima giornata del progetto ha visto la piazza del villaggio di Rima animarsi con la realizzazione di una speciale cucina all'aperto cui hanno collaborato i familiari dei piccoli partecipanti, contribuendo con tegami e utensili portati da casa.

Per Montessori l'abilità manuale è una competenza fondamentale che i bambini cercano di sviluppare fin dalla più tenera età; sono i genitori che devono stimolarli a "sciogliere le dita", incoraggiandoli a collaborare in cucina, nei travasi di diversi

ingredienti, nel pesarli e infine nell'impastarli, favorendo in tal modo uno sviluppo psicomotorio naturale.

I bambini hanno raccolto i prodotti offerti dal loro orto e, aiutati da genitori e nonni, hanno realizzato semplici ricette. Cucinare è una “cosa da grandi”, ma per i bambini diventa un gioco sensoriale che fa conoscere di che cosa è fatto il cibo, invogliandoli al gusto di nutrirsi. In onore ai cuochi si è festeggiato tutti insieme riuniti in un'unica allegra tavolata.

5. Mercoledì 14 agosto: **BIMBI IN SCENA**

L'ultimo incontro è stato dedicato all'arte. È stata allestita una mostra fotografica riunendo su cartelloni gli scatti più significativi dell'esperienza vissuta dai bambini. La mostra è stata arricchita da una rappresentazione teatrale finalizzata a stimolare le competenze espressive, comunicative e cognitive. Nel laboratorio narrativo – teatrale, infatti, le storie (di animali, persone, alberi, oggetti) sono state il mezzo attraverso cui i bambini in maniera personale, ognuno secondo i propri tempi e sentimenti, ha rielaborato ed espresso emozioni e stati d'animo “navigando” tra reale e fantasia.

Prendendo spunto da una tradizionale favola delle vallate valesiane i giovani attori si sono esibiti indossando abiti contadini e impersonando loro stessi gli animali presenti nel racconto. Tra applausi e risate del pubblico, composto per lo più da parenti e amici, si è concluso il percorso nella consapevolezza che tutto ciò che un bambino memorizza, resterà nei suoi ricordi e formerà la sua personalità; perché ciò avvenga, è fondamentale il compito degli adulti nel fornire tutti quegli aspetti e sostegni che potranno aiutare il bambino a vivere il proprio mondo emotivo.

2.3 Lettura teorica

In questo capitolo verranno analizzati i benefici apportati dalle attività specifiche precedentemente descritte, previste dal progetto educativo presentato, inserendo riferimenti e ricerche scientifiche che offrono ulteriori prove sperimentali a riguardo. La prima giornata vede come protagonista la pratica del giardinaggio, un modo molto profondo di educare il bambino attraverso la coltivazione delle piante, come scrive Bonino (2012): *“La coltivazione delle piante può offrire numerosi insegnamenti, che non riguardano solo i diversi rapporti con l’ambiente e il mondo naturale, ma anche altri aspetti più profondi della personalità stessa dell’individuo, del suo modo di pensare e di entrare in relazione con gli altri”* (pag. 17).

Tra gli insegnamenti specifici individuali di cui parla Bonino, possiamo evidenziare innanzi tutto l’acquisizione della capacità di prendersi cura di un altro essere vivente; nel nostro caso specifico la piantina che viene data a ciascun bambino, la quale necessita di attenzione, impegno e fatica al fine di riconoscere e rispondere alle sue esigenze. Quest’attività, in apparenza banale, permette ai fanciulli di uscire dal loro egocentrismo, dall’abitudine di pensare solo a sé stessi e al proprio benessere immediato, per porre al primo posto i bisogni dell’altro, con il tempo e la fatica che questo comporta. La pratica del giardinaggio implica anche l’utilizzo delle rappresentazioni mentali relative alle necessità della piantina, ovvero l’uso del pensiero, poiché il bambino non può usufruire delle consuete forme di comunicazione che permettono di comprendere i propri simili, perciò si trova a dover immaginare la situazione per poter intervenire in maniera consona. In altre parole, ci vuole la capacità di rappresentarsi i bisogni dell’altro, di mettersi nei suoi panni; capacità queste che sono anche alla base dell’empatia, intesa come la capacità

di comprendere e condividere le emozioni dell'altro, abilità che si rivela essenziale nelle relazioni tra esseri umani.

Un altro aspetto molto importante da considerare è il senso di responsabilità di cui viene investito il bambino nel momento in cui gli viene affidato il vegetale che gli permette di affinare capacità complesse: di tipo cognitivo, se consideriamo il fatto che egli deve essere abile, come detto, a prevedere e immaginare le conseguenze delle proprie azioni, ma anche di tipo emotivo e sociale poiché questo comporta condividere la sofferenza della pianta che dovesse subire un'eventuale cattiva condotta (troppa o troppo poca acqua, esposizione ad agenti atmosferici avversi, eccetera). Il giardinaggio offre pertanto una palestra quotidiana in cui fare pratica superando l'onnipotenza e l'egocentrismo infantile.

Possiamo inoltre evidenziare come quest'attività permetta ai fanciulli di affrontare un eventuale fallimento, nel caso in cui la piantina dovesse morire nonostante le continue cure e attenzioni; questa possibilità non è necessariamente una fonte di stress e infelicità, anzi può costituire uno stimolo a trovare soluzioni più efficaci e creative. Imparare a tollerare la frustrazione è un'abilità che va acquisita nel corso dello sviluppo per non rischiare di diventare da adulti troppo fragili e incapaci di affrontare gli inevitabili insuccessi che costellano la vita quotidiana di ciascuno.

Anche la pazienza è una qualità che il giardinaggio permette di potenziare, innanzi tutto imponendo il rispetto dei ritmi della vita vegetale, che sono spesso lenti, basti pensare ai mesi e agli anni di attesa dopo aver piantato il seme di un albero. Non si tratta però di un'attesa inoperosa e passiva; infatti, la pazienza comporta una rinuncia della soddisfazione immediata, pianificando e impegnandosi con cure continue, al fine di ottenere il proprio obiettivo in futuro (nel nostro caso una pianta sana e rigogliosa).

Un altro aspetto collegato alla tolleranza della frustrazione e alla pazienza è sicuramente l'accettazione dei propri limiti e il confronto con la vita reale, basti pensare agli effetti di una potente e rovinosa grandinata nel mezzo dell'estate. È questo un evento che spesso può danneggiare inevitabilmente la piantina che il fanciullo, con attenzione, ha curato diligentemente. Egli si troverà a ricominciare da capo, traendo insegnamento dagli eventuali errori commessi, cercando di non ripeterli e accettando gli eventi sui quali non ha alcun controllo. Il semplice prendersi cura di una pianta offre così la possibilità di confrontarsi con le grandi forze della natura, di fronte alle quali si è costretti a riconoscere la propria finitezza, in un mondo che ormai fatica ad accettare i limiti inevitabili della condizione umana; ci insegna a essere più umili e, di conseguenza, ci prepara ad affrontare con maggiore consapevolezza le delusioni e i dolori inevitabili che la vita riserva.

Ulteriori insegnamenti apportati dalla cura degli esseri vegetali sono anche più concreti, come l'acquisizione della comprensione delle stagioni, imparando il significato degli equinozi e dei solstizi, con le loro conseguenze sul clima; senza contare le conoscenze inerenti al ciclo della vita, come la nascita, lo sviluppo e la morte inesorabile a cui sono destinati tutti gli esseri viventi.

Un ulteriore apprendimento che la pratica del giardinaggio apporta riguarda le abilità sociali: un'importante ricerca qualitativa condotta nella città di Helsinki, in Finlandia, (Laaksoharju et al., 2012) su bambini di periferia dai sette ai dodici anni, ha mostrato come l'impegno in attività di giardinaggio favorisca gli scambi tra pari. I bambini si sviluppano nell'interazione sociale con gli adulti significativi e con i loro pari. Secondo il concetto di "zona dello sviluppo prossimale" (ZPD) di Vygotski (1978), come riportato nella prima parte dell'elaborato, è vantaggioso per un bimbo risolvere problemi insieme

a coetanei più capaci e/o insieme agli adulti. Questo particolare studio ha dimostrato come l'apprendimento delle abilità sociali durante l'interazione dei bambini in un tale contesto, un campo in cui poter praticare attività di giardinaggio, sia migliorato. Infatti, sulla base dei risultati, sembra che le risorse dell'ambiente possano insegnare lezioni di vita utili e le conoscenze raggiunte attraverso l'impiego di tutti i cinque sensi possano essere condivise in gruppo. Le numerose opportunità dell'ambiente naturale catturano facilmente l'attenzione dei bambini che cominciano ad esplorarlo prendendo spunti e ispirazioni e condividendo tali informazioni con i coetanei: questo promuove lo sviluppo di ciascun bambino che partecipa all'interazione.

Un ultimo beneficio legato all'attività manuale del giardinaggio che vorrei sottolineare è costituito dalla possibilità di evadere dalla frenetica realtà quotidiana in cui siamo costantemente sommersi da stimoli che si succedono rapidi; lavorare in natura significa riscoprire ritmi più lenti, pena il fallimento del proprio operato. È questa ritrovata tranquillità nell'agire che permette un effetto rasserenante e antidepressivo, oltre alla consapevolezza di lasciare un segno tangibile sulla natura che ci circonda.

L'ambiente naturale in cui i bambini entrano in contatto durante la seconda giornata è il bosco, un contesto "selvaggio", in cui l'intervento dell'uomo è scarso o nullo, che potrebbe intimorire, anche per la semplice associazione che viene spesso fornita dalle favole, nelle quali la foresta viene rappresentata come un ambiente oscuro, pericoloso e inospitale. Per contrastare questa immagine stereotipata del bosco, il progetto prevede un'intera giornata immersi nella natura alla scoperta della varietà di vegetazione che offre; ma, nello specifico, quali sono i benefici che il gioco libero e le attività guidate in tale contesto naturale possono portare?

In primo luogo, il bosco offre una serie di stimoli attraverso cui il bambino impara a prendere consapevolezza del proprio corpo e della propria forza; egli ha la possibilità di confrontarsi con sfide di movimento, anche solamente affrontando i diversi livelli del terreno. Inoltre, viene raffinata e potenziata la capacità di controllo e coordinazione dei movimenti muscolari, sia quelli grossolani che quelli fini, come, ad esempio, la raccolta di sassolini o foglie. Grazie al continuo movimento, viene rafforzato l'apparato locomotore e, come ormai noto, il sole, tra le tante importanti funzioni utili per il nostro organismo, permette la sintetizzazione della vitamina D, rinforzando notevolmente anche il sistema immunitario.

Il movimento è un aspetto essenziale nella crescita del bambino, non solo per lo sviluppo fisico ma anche per quello mentale.

Uno studio condotto in Malesia (Said, 2012) ha indagato le *affordances* (intese come le qualità fisiche di un oggetto che suggeriscono a un essere umano le azioni appropriate per manipolarlo) offerte da due tipologie di ambienti, la foresta e il frutteto, a bambini e adolescenti di età compresa tra i cinque e i diciassette anni; sono state valutate le attività individuali e di gruppo che bambini e ragazzi mettevano in pratica in tali luoghi. I risultati di questa ricerca hanno messo in evidenza quanto un contesto caratterizzato da aree boschive fosse un ambiente naturale di gioco adatto a far sperimentare e rafforzare le capacità fisiche e di socializzazione dei bambini. La varietà degli elementi naturali negli ambienti forestali offre molteplici possibilità di sperimentare, giocare e mettersi alla prova. Le attività praticate dai fanciulli sono state molto varie, ad esempio arrampicarsi e scivolare lungo i pendii, recuperare i frutti caduti, arrampicarsi sugli alberi aiutandosi a vicenda, strappare foglie dagli arbusti, raccogliere sassolini dal letto del torrente o lanciarli nel ruscello.

In sintesi, la foresta e il frutteto sono risultati essere sistemi ecologici che comprendono una varietà di vegetazione e specie animale che permettono ai bambini di esplorare l'ambiente in cui si trovano attraverso prestazioni fisiche e sociali, consentendo di affinare le proprie capacità percettive, sensoriali e motorie. Inoltre, è emerso come simili ambienti offrano la possibilità di comprendere il valore della natura, capire la dipendenza degli animali dalle piante, e diano altresì l'opportunità di fare delle scoperte in prima persona attraverso la manipolazione diretta del materiale naturale e grazie al gioco e al fascino scaturito dalla natura stessa.

Ci sono stati ulteriori ricerche e studi (Fjortoft & Sageie, 2000; Fjortoft, 2001; 2004) che si sono concentrati su come la foresta e le aree boschive offrano ai bambini una varietà di opportunità per esplorare e giocare attraverso le attività fisiche e sviluppare ulteriormente le capacità motorie. La foresta, infatti, è stata utilizzata da un asilo come supplemento al tradizionale parco giochi all'aperto. Uno studio condotto con bambini di 5, 6 e 7 anni ha analizzato l'impatto che un tale paesaggio può avere sullo sviluppo motorio dei bambini: è emerso che un simile paesaggio costituiva un terreno adatto ad allenare la motricità nei fanciulli, rappresentando dunque un ambiente stimolante e vario. Grazie al gioco e all'esplorazione della foresta la capacità motoria dei piccoli è stata nettamente migliorata.

Legato allo sviluppo fisico, nel bosco i bambini hanno la possibilità di conoscere anche i limiti della propria corporeità. Gli ambienti scolastici tradizionali, infatti, sono caratterizzati da giocattoli e materiali studiati su misura per i fanciulli e quindi difficilmente offrono la possibilità di mettersi alla prova e di ragionare su un'eventuale soluzione alternativa; le caratteristiche dell'ambiente boschivo invece, meno strutturato e controllato, permettono ai bambini di affrontare sfide mettendoli di fronte a ostacoli e

difficoltà da dover superare, approfondendo l'analisi della situazione, cercando vie alternative in maniera autonoma o con il lavoro di squadra; tutto questo serve a promuovere autostima e autoefficacia.

Un ultimo aspetto su cui vorrei focalizzare l'attenzione è la resilienza che, come precedentemente accennato, è la capacità di un soggetto di adattarsi al cambiamento e di resistere a situazioni stressanti in maniera costruttiva e salutare. Anche per questa importante abilità, che i bambini acquisiscono durante lo sviluppo, le esperienze in luoghi boschivi risultano essere in grado di apportare un effetto benefico andando a rafforzare la capacità di affrontare meglio le difficoltà.

Uno studio condotto in una “Scuola nel bosco” del Regno Unito (Horseman, 2015)³ ha evidenziato come gli studenti, dopo una tale esperienza, avessero aumentato i loro livelli di resilienza, mostrandosi più capaci e sicuri nell'affrontare le difficoltà che l'ambiente naturale mostrava.

La terza giornata del programma educativo è consistita nella visita di un'altra tipologia di ambiente naturale: l'alpeggio. L'alpeggio per i bambini è fin dall'inizio un luogo molto emozionante per cui il *focus* dal punto di vista dello sviluppo è incentrato sulla dimensione emotivo-affettiva. Infatti, il contatto con gli animali, il cimentarsi in esperienze concrete, come impastare il pane, mungere, fare il formaggio, sono tutte occasioni per scoprire e vivere emozioni, sentimenti e sensazioni nuove. Un'esperienza così non si scorda, ma diventa patrimonio personale di chi l'ha vissuta.

³ un modello di educazione all'aria aperta nata proprio con lo scopo di avvicinare i bambini alla natura utilizzando i boschi e le foreste come mezzo per costruire l'indipendenza e l'autostima

Proprio grazie al forte impatto emotivo che tale esperienza riveste per il bambino, la visita all'alpeggio offre l'opportunità di incentivare e incrementare la comunicazione: molto spesso insegnanti e genitori lamentano il fatto che gli allievi/figli conversino poco. Questo può essere vero, ma non perché rifiutino la comunicazione o non rispettino gli adulti o siano meno intelligenti, ma semplicemente perché possono non avere nulla da dire. Tornare a casa da una visita in un alpeggio di montagna, che si configura come un'esperienza eccitante e gratificante, lontano da casa ma sperimentando la complicità dei propri compagni, può diventare un forte spunto di racconto e quindi di comunicazione.

Da punto di vista dell'apprendimento, quest'esperienza favorisce l'incremento di molte conoscenze scientifiche, come i cicli vitali degli animali e delle piante; in ambito storico-geografico, favorisce lo studio delle attività umane nel tempo in rapporto all'ambiente rurale, conoscendo modi vecchi e nuovi di coltivazione e di allevamento. I bambini vengono stimolati a porsi delle domande, ad affinare la loro capacità di osservazione e di analisi, a partire dall'intrinseco interesse scaturito per gli animali e i fenomeni della natura. Per quanto riguarda la dimensione operativo-espressiva, i fanciulli sono stimolati alla percezione e alla distinzione di suoni e rumori naturali e artificiali e all'utilizzo della voce per riprodurli, come, ad esempio, imitare il muggito o il belare degli animali al pascolo.

La visita all'alpeggio agisce positivamente anche sull'apparato locomotorio, migliorando le capacità di equilibrio e coordinazione, ma anche quella di orientamento negli spazi circostanti; inoltre costituisce fonte di curiosità verso lo stile di vita condotto dagli allevatori. Tale attenzione rende più consapevoli che la natura, essendo fonte di vita, è un bene prezioso da amare e rispettare, ma è anche sacrificio, suscitando nei piccoli rispetto e stima nei confronti dell'operato altrui.

Questo tipo di attività, di visita e partecipazione alla vita di campagna valorizza i saperi pratici: i bambini, infatti, hanno la possibilità di apprendere osservando, toccando, annusando, gustando e ascoltando. Si parla di “learning by doing”, ovvero imparare facendo. Ciò implica un coinvolgimento attivo del bambino, che scopre di persona il mondo della natura, dei prodotti agricoli e del lavoro contadino. La montagna diventa un laboratorio didattico all’aperto dove essi acquisiscono conoscenza in modo partecipato e non in maniera asettica e intellettuale, rendendosi protagonisti del proprio sapere e di conseguenza incrementando il proprio senso di *agency*, ossia la consapevolezza cosciente di essere la sorgente delle proprie azioni.

Un ultimo importante aspetto che trae beneficio da simili esperienze è quello relazionale, in quanto le attività svolte che richiedono il lavoro di gruppo, come la mungitura o la raccolta delle uova nel pollaio, creano coesione tra i partecipanti, i quali condividono interessi e scopi comuni; tutto ciò permette ai bambini di sviluppare la socializzazione e la collaborazione cooperativa, configurando dunque uno spazio di rafforzamento delle competenze psicosociali.

La penultima fase del progetto prevede la cucina, ma ciò che rende particolarmente rilevante questa attività è il fatto di poter utilizzare i prodotti dell’orto precedentemente coltivato e quelli provenienti dalla visita all’alpeggio, come il latte, il formaggio e le uova. I bambini, avendo a disposizione materie prime derivate dalla loro cura e dalla loro azione diretta, sperimentano un senso di soddisfazione e gratificazione personale che permette un aumento dell’autostima e del proprio senso di autoefficacia.

È risaputo che il cibo sia uno dei primi veicoli di relazione umana; infatti il neonato fin dai primi istanti di vita cerca il contatto con una figura di attaccamento, oltre per

ricevere protezione e cura (Harlow, 1958), anche allo scopo di trovare soddisfacimento di bisogni primari come il nutrimento; questi fattori permettono di porre le basi per la creazione dei suoi legami con le persone più significative, in quanto, durante i pasti, il bambino può godere della presenza ravvicinata di una persona adulta, con cui avvia i suoi primissimi dialoghi, inizialmente costituiti da sguardi, che poi saranno accompagnati da emissioni vocali, sorrisi, gesti e infine parole.

Il bambino inoltre, a differenza dell'adulto, ha un approccio multimodale alla realtà: egli la esplora grazie all'utilizzo di tutti i cinque sensi. L'uso contemporaneo di più sensi caratterizza anche l'attività del cucinare, ricca di stimolazioni, che implica manipolazioni, percezione di odori e sapori diversi. Con lo sviluppo dell'individuo, il cucinare acquisisce per il bambino una valenza differente: egli passa dall'essere nutrito passivamente a imboccarsi da solo, fino ad arrivare a prepararsi il cibo o a cucinarlo per gli altri; questo percorso naturale di autonomia apporta grandi benefici all'autostima.

Mettendo "le mani in pasta" poi il bambino impara a manipolare attrezzature e impasti, a muoversi nello spazio circostante incrementando le proprie capacità motorie. La manipolazione di oggetti, sostanza, materiali lo aiuta a sviluppare la manualità, la conoscenza del mondo che lo circonda e le sue possibili trasformazioni.

Un'altra competenza affinata dalla pratica della cucina è l'autocontrollo e la disciplina, in quanto per poter realizzare un piatto, seguendo la relativa ricetta, è inevitabile dover rispettare di alcune regole; essendo però quella del cucinare un'attività svolta in un ambiente amichevole e piacevole, tali vincoli non sono percepiti come limiti frustranti ma come azioni divertenti per arrivare insieme al raggiungimento del risultato. In questo modo il bambino impara anche il concetto di attesa, trovandosi a dover rispettare, per esempio, i tempi della lievitazione o quelli di cottura, e, di conseguenza, acquisirà

maggior consapevolezza dell'importanza di comprendere e rispettare i ritmi diversi di ciò che lo circonda. Un'ulteriore caratteristica molto importante di questa giornata prevista dal progetto è la possibilità di cucinare insieme ai propri familiari, che fornisce l'opportunità ai piccoli cuochi di relazionarsi e socializzare; questo facilita l'accettazione dei propri limiti e il loro superamento, portando il bambino a cercare e apprezzare l'aiuto dell'altro per raggiungere il risultato comune. Inoltre, permette al bambino di entrare in contatto con il concetto di cooperazione, cioè del fare insieme non per sé stessi ma per tutti. La cucina, dunque, risulta un'attività molto varia, che permette di stimolare l'intero sviluppo psico-fisico del bambino, oltre che la sua creatività e autonomia.

Con la quinta ed ultima giornata la lettura del progetto volge al termine evidenziando gli enormi benefici che l'ambiente naturale offre. Nello specifico, questa fase pone l'accento sul lavoro di gruppo: riordinando e commentando le immagini scattate si esercita la memoria, si impara l'ordine e il metodo logico per realizzare un'opera. Attività come queste contribuiscono a rendere i bambini più autonomi, sia nel gioco libero che nell'attività organizzata.

Le diverse tecniche espressive e comunicative, l'arricchimento del lessico raggiungono l'apice nella recita finale, in cui ogni elemento ha un ruolo importante e di responsabilità, aumentando l'autostima e i comportamenti prosociali. I bambini, infatti, amano i giochi del *"far finta"* poiché danno loro l'opportunità di esprimersi attraverso una molteplicità di linguaggi; ed è proprio il teatro a essere una tra le forme espressive che più si avvicina al gioco simbolico, libero, semplice e spontaneo dei bambini.

La rappresentazione teatrale, attraverso la sperimentazione, la simulazione di personaggi e la simbolizzazione delle avventure delle giornate precedenti, permette ai

fanciulli di esternare la componente emotiva e di rielaborare cognitivamente le esperienze vissute e le conoscenze apprese. Sperimentando nuove forme e mezzi espressivi, la recita permette di verbalizzare le vicende attraverso un linguaggio mimico-gestuale, favorendo anche la cooperazione e la socializzazione tra i bambini. Il laboratorio teatrale risulta molto utile poiché, attraverso il gioco ed il divertimento, aiuta i piccoli attori a potenziare le espressioni comunicative, a riconoscere le proprie emozioni e a condividerle in maniera adeguata; inoltre, permette loro di acquisire maggiore consapevolezza del mondo che li circonda, ma soprattutto di sé stessi, favorendo la propria libera espressione.

In sintesi, l'attività teatrale, come i giochi simbolici e quelli di ruolo, rappresenta un'ottima modalità per esprimere emozioni, per sviluppare la fantasia, la creatività e mettere in moto l'immaginazione, permettendo così ai bambini di conquistare, in modo profondo e spontaneo, alcune importanti competenze verbali, motorie e cognitive. I fanciulli sperimentano forti gratificazioni anche sul piano affettivo e relazionale, poiché acquisiscono maggiore autonomia e autostima riuscendo a esprimere i propri vissuti e riuscendo a farsi comprendere dagli spettatori che assistono alla recita.

2.4 Possibili direzioni future

Il progetto descritto "Orto dei Bambini", nonostante sia un'ottima base di partenza, presenta evidenti limiti per quanto riguarda la durata dell'intero programma e per la varietà delle attività proposte. Affinché una progettazione educativa di questo tipo possa portare a risultati migliori e più evidenti sullo sviluppo psico-fisico dei bambini a cui è rivolto, è necessario acquisisca maggiori caratteristiche di continuità e quotidianità.

Una valida integrazione della progettazione in esame, potrebbe essere quella di non limitare gli incontri durante i periodi estivi, ma ampliare gli appuntamenti anche durante

l'anno scolastico, riservando ore preziose di lezione per recarsi nell'orto precedentemente descritto allo scopo di continuare a prendersi cura degli esseri vegetali, avendo così l'occasione di sperimentare le condizioni climatiche differenti in funzione della stagionalità. Questo permetterebbe ai piccoli coltivatori di impegnarsi e impiegare ulteriori capacità cognitive e di *problem solving* per trovare nuove soluzioni di cura e coltivazione, come la costruzione di serre per proteggere le piante dal freddo invernale.

Altre possibili direzioni future potrebbero coinvolgere visite a ulteriori strutture educative che nascono appositamente con lo scopo di avvicinare i bambini alla natura, quindi progettate su misura per rispondere alle esigenze formative di bambini e ragazzi. Durante la stesura del mio elaborato per esempio, ho trovato contributi sulle fattorie didattiche, ovvero aziende agricole che si pongono l'obiettivo di far conoscere le loro attività primarie, il ciclo delle culture, gli allevamenti zootecnici, la preparazione degli alimenti di origine animale ed i processi di produzione agro – alimentare; tali strutture e le esperienze che offrono risultano molto utili per far acquisire maggiori conoscenze riguardo le abilità manuali e le competenze dell'operatore del mondo rurale e il ruolo sociale degli agricoltori. Tutto ciò con lo scopo di sensibilizzare i visitatori al consumo consapevole e incentivare un comportamento attivo volto alla salvaguardia dell'ambiente. Le fattorie didattiche creano contatto fra il mondo urbano e quello rurale, spesso molto distante e sconosciuto per gli abitanti delle grandi città, diffondendo nelle nuove generazioni le tradizioni e le usanze della cultura contadina, valorizzando i mestieri e l'artigianato.

C'è un'altra tipologia di esperienza educativa a contatto con la natura che ha attirato la mia attenzione, si tratta della "Scuola nel bosco", che negli ultimi anni sta trovando terreno fertile per espandersi in tutta Europa. Si tratta di una tipologia di esperienza

educativa per cui i bambini trascorrono tutta la mattinata nel bosco in un'area specifica, di facile raggiungimento; non prevede un edificio di riferimento vero e proprio, ma per lo più dei rifugi o capanni che si ritrovano nella zona boschiva. In tali strutture si depositano vari materiali e capi di vestiario di ricambio e le strutture forniscono, in caso di condizioni climatiche avverse o temperature particolarmente rigide, un valido riparo. Una delle caratteristiche delle scuole nel bosco vere e proprie è quella di portare i bambini a contatto con la natura in qualsiasi condizione climatica possibile, dunque generalmente viene definito un giorno a settimana fisso, per non rischiare di effettuare l'uscita solamente nelle giornate di bel tempo. All'interno del capanno i bambini si trovano a svolgere varie attività, come la lettura o il bricolage, le stesse praticate negli ambienti scolastici tradizionali, ma con la differenza che, anziché essere relegati in quattro mura, hanno la possibilità di essere immersi nel verde della natura, con i suoi suoni, rumori, profumi e colori.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Nel concludere il mio elaborato trovo doveroso sottolineare che, benché gli studi scientifici che fino a ora si sono occupati di esaminare il rapporto tra i bambini e la natura e, soprattutto i benefici derivanti da tale contatto, non siano numerosi, i risultati emersi possono essere ritenuti significativi; senza dubbio si tratta di una tematica che necessita di ulteriori prove e approfondimenti, ma in ogni caso si può affermare che, quando la natura fa parte della vita quotidiana di un bambino, quest'ultimo tende a essere più felice, più sano, più intelligente, più collaborativo e premuroso verso gli altri e verso la realtà che lo circonda.

Ritengo dunque che avvicinare il bambino a un ambiente naturale sia la base per uno sviluppo ottimale nel qui ed ora, ma non solo: infatti, tale esperienza ha buone probabilità di permettere ai bambini di oggi di diventare degli adulti migliori domani, capaci di rispettare ed amare tutto ciò che li circonda, salvaguardando l'intero pianeta.

In quest'ottica posso affermare che progetti educativi, come quello descritto precedentemente, devono essere sostenuti ed incoraggiati da ogni individuo che si occupa dello sviluppo e della cura dei bambini.

La natura regala un'immensa varietà di elementi naturali unici e sempre nuovi, esperienze e attività diverse a ogni bambino senza chiedere nulla in cambio, se non il rispetto; essa, come è stato evidenziato, ha un potente effetto rigenerante sul cervello, aumenta i livelli di attenzione, favorisce lo sviluppo di una buona coordinazione fisica, di equilibrio, generando tendenzialmente livelli maggiori di autonomia e autonomia, oltre a facilitare la socializzazione e l'empatia; a fronte di tutto ciò che ci regala, è nostro dovere imparare sempre di più a non sfruttarla ma a valorizzarla e ad amarla.

Riferimenti Bibliografici

- Barbiero, G., (2017). *Ecologia Affettiva*. Mondadori, Milano
- Barbiero, G., Berto, R. (2018). *Introduzione alla biofilia*. Carocci, Roma
- Berti, A.E., & Bombi, A.S. (2018). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna
- Berto, R. (2005), *Exposure to restorative environments helps restore the attentional capacity*, "Journal of Environmental Psychology", 25, pp. 249-59.
- Bonino, S., (2012). *Il mio giardino semplice*. Giunti Editore, Firenze
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino, Bologna
- Fjortoft, I. (2001). *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. Early Childhood Education Journal, 29 (2).
- Fjortoft, I. (2004). *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development*. Children, Youth and Environments 14 (2), 21–44.
- Fjortoft, I. e Sageie, J. (2000). *The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape*, Landscape and Urban Planning, 48, 83–97.
- Harlow, H. F. & Zimmermann, R. R. (1958). *The development of affective responsiveness in infant monkeys*. Proceedings of the American Philosophical Society, 102,501-509.
- Horseman, L., «*We are going down to the woods today*». Case study of a Forest School project with Carr Manor Primary School Nursery, June 2015 www.kindlingplayandtraining.co.uk
- Joye, Y., & Van Den Berg, A. (2011). *Is love for green in our genes? A critical analysis of evolutionary assumptions in restorative environments research*. Urban Forestry & Urban Greening, 10, 261-268.
- Kaplan, S., Kaplan, R. (1983). *Cognition and environment: functioning in an uncertain world*. Ann Arbor, MI: Ulrich's.
- Kaplan, S., Kaplan, R. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Kaplan, S., (1995). *The restorative benefits of nature: toward an integrative framework*. Journal of environmental psychology, 15, pp. 169-82.
- Laaksoharju, T. Kaivola, L. Lindén, E. Rappe, (2012). *Garden affordances for social learning, play, and for building nature–child relationship*. Urban Forestry & Urban Greening. 11 (2), 195-203.
- Laaksoharju, T. Kaivola, L. Lindén, E. Rappe, (2012). *The Role of Trees for Suburban Children*. Acta Hort. 1099, 967-971.
- Ligorio, M.B., & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Carocci, Roma

- Louv R. (2006) *L'ultimo bambino nei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Rizzoli, Milano
- Maas, J., Verheij, R.A., deVries, S., Spreeuwenberg, P., Schellevis, F.G., Groenewegen, P.P., (2009). *Morbidity is related to a green living environment* Journal of Epidemiology and Community Health, 63, 12: 967–973.
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J.-E., & Grahn, P. (2009). *Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children*. Health & Place, 15 (4), 1149–57.
- Miller, P.H. (2011). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Il Mulino, Bologna
- Piaget, J. (2013, ristampa). *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Bollati Boringhieri, Milano
- Piaget, J. (2000, ristampa). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, collana Piccola biblioteca Einaudi, Nuova serie, Torino
- Roe, J. e Aspinall, P. (2011). *The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour*. Urban Forestry & Urban Greening, 10 (3), 205–212.
- Said, I. (2012). *Affordances of Nearby Forest and Orchard on Children's*. Performances Procedia - Social and Behavioral Sciences, 38 (2012), 195–203.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson Editore, Trento
- Taylor, AF, Kuo, FE e Sullivan, WC (2002). *Views of nature and self-discipline: evidence from inner city children*. Journal of Environmental Psychology, 22 (1-2), 49–63.
- Ulrich, R.S. (1979). *Visual landscapes and psychological wellbeing*. Landscape Research, 4, 17-23.
- Ulrich, R.S. (1981). *Natural versus urban scenes: Some psychophysiological effects*. Environment & Behavior, 13, 523-556.
- Ulrich, R. S. (1983). *Aesthetic and affective responses to natural environments*. In Altman I., F.Wohlwill J. (Eds.). Human behavior and environment: Vol. 6. Behavior and the natural environment. New York: Plenum, 85-125.
- Ulrich, R.S. (1984). *View through a window may influence recovery from surgery*. Science, 224, 420-421.
- Wells, NM, & Evans, GW (2003). *Nearby Nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children*. Environment and Behavior, 35 (3), 311-330.

Ringraziamenti

Giunta al termine del mio elaborato, trovo doveroso innanzi tutto ringraziare la professoressa Elena Cattelino, relatrice di questa tesi, per il supporto teorico e pratico nella stesura del mio lavoro, sempre molto disponibile.

Un ringraziamento speciale va ai miei genitori, Lorena e Walter, che mi hanno permesso di intraprendere questo lungo ma stimolante e costruttivo percorso formativo, sostenendomi e spronandomi sempre. Grazie alla loro educazione, ho imparato ad amare le cose semplici, come la natura, e proprio per tale forte passione che mi hanno trasmesso ho deciso di improntare la mia tesi finale su questa importante tematica, e sui benefici che regala. A loro devo veramente tutto, quello che sono e che diventerò un giorno.

Grazie al mio favoloso compagno Fabrizio, e alla sua splendida famiglia, che ogni giorno mi ha supportata ma soprattutto sopportata durante tutto il percorso, avendo tanta pazienza, dandomi sempre la forza di andare avanti, anche nei momenti più difficili, in cui era facile vacillare.

Un ultimo grazie, ma non per importanza, va ai miei nonni, Silvia e Giovanni, e zio Remo, che mi hanno accompagnata durante l'inizio di questa stupenda esperienza, e anche se non hanno potuto continuare a seguirmi da vicino, mi hanno sempre fatto sentire il loro sostegno, calore e affetto.

Laura