

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

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO: 2020/2021

TESI DI LAUREA

OUTDOOR EDUCATION E IL BAMBINO IPERATTIVO

Il punto di vista degli insegnanti valdostani tra ostacoli e benefici.

Docente 1° Relatore: Professor Giovanni Voltolin

Studente: Fabienne Glarey

Matricola:14 A05 134

Al mio papà e alla mia Gaia

*“Non ereditiamo la Terra dai nostri
antenati, ma la prendiamo in prestito dai
nostri figli”.*

INDICE

Presentazione	P. 4
PRIMA PARTE	
Introduzione	P. 7
1 IL MODELLO DELLA OUTDOOR EDUCATION	P. 7
1.1 Motivazione e valori	P. 7
1.2 Definizione e caratteristiche generali	P. 18
1.3 Riferimenti culturali	P. 24
1.4 Attuazioni pedagogiche	P. 32
1.4.1 La risposta dei bambini	P. 43
1.4.2 La risposta dei docenti	P. 46
1.5 Storia, attività e esperienza	P. 49
2 IL DISTURBO DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE E IPERATTIVITA (ADHD)	P. 61
Introduzione	P. 61
2.1 Inquadramento diagnostico	P. 62
2.2 Rapporto tra disturbo da Deficit di Natura, ADHD e OE	P. 73

SECONDA PARTE

3 IL PUNTO DI VISTA DEGLI INSEGNANTI VALDOSTANI: UN'INDAGINE P. 77

QUALITATIVA

Introduzione P. 77

3.1 Il questionario P. 77

3.2 I risultati P. 83

4 CONSIDERAZIONI SUGLI ESITI DELL'INDAGINE P. 89

5 CONCLUSIONI P. 99

Bibliografia

Sitografia

Ringraziamenti

PRESENTAZIONE

Il percorso di studio in Scienze della Formazione Primaria mi ha resa consapevole che all'acquisizione delle capacità necessarie a facilitare nei nostri piccoli allievi le competenze concettuali, logiche, analitiche, mediate per via verbale/simbolica, si debba associare un impegno a promuovere le dimensioni percettiva, creativa, narrativa e pratica mediate per via immersiva/motoria; in considerazione che le stesse non sono antitetiche, ma si arricchiscono reciprocamente nel processo di apprendimento del bambino.

Questo tipo di attenzioni, da parte dell'insegnante, riconosce motivazioni varie e complesse: di natura pedagogica afferenti al costrutto di competenza emotiva e di intelligenza naturalistica, di natura psicologica afferenti alla consapevolezza dei significati emozionali della relazione educativa, tra insegnante e allievo così come tra i pari, e infine di natura neurobiologica afferenti ai dati delle neuroscienze, all'importanza dell'osservazione dell'altro e dell'azione corporea (Schenetti, Gardner, Oliverio, Manes, Gray, Caruana).

Negli ultimi anni è diventato sempre più indispensabile, forse vitale per le future generazioni, che gli educatori si facciano carico delle tematiche afferenti all'ambiente, come componente che è necessaria restaurare e proteggere perché luogo cui appartiene e in cui si sviluppa il bambino¹, e come fattore incisivo sul piano della responsabilità dell'educatore nella dinamica epigenetica e negli apprendimenti². La speranza è che i bambini di oggi diventino cittadini competenti e attivi nella comunità sociale, promotori di scelte politiche coerenti (COP3 ONU Conferenza delle Parti di Kyoto 2005, COP 26 Glasgow 2021)³.

L'approccio sostenuto dalla *Outdoor Education* (OE), in alcune esperienze realizzata nella attività di "Scuola nel bosco" (SnB), in altre formalizzata come *Outdoor Pedagogy* (OP), si configura come il modello che meglio è in grado di coniugare esigenze educative e prospettive di apprendimento integrate, o meglio mediate, dal contesto ambientale. Una condizione di questo tipo implica l'uscita dall'aula intesa come spazio fisico, culturale e mentale, talvolta definita "claustrofobico"⁴ o

¹ OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2007

² Carson R., *Primavera silenziosa*. Feltrinelli, Milano, 1992, D'Abramo F., *L'Epigenetica*, Ediesse, Roma, 2018

³ www.minambiente.it www.studenti.it www.greenpeace.it

⁴ Birbes C., *Nella natura un tesoro. Outdoor Education per riscoprire la nostra identità ecologica*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018

espressione di “un sistema educativo pesante e fragile allo stesso tempo”⁵. Viene sostenuta la necessità dell’apertura all’esterno, *outdoor* appunto, recuperando la consapevolezza del senso educativo delle esperienze in natura e sul territorio. Scurati afferma che “Non si fa educazione senza la scuola; ma non si fa educazione soltanto con la scuola e nella scuola”⁶.

È un approccio che si caratterizza per il fatto di essere attento agli altri esseri viventi e alle condizioni ambientali, impegnato in una prospettiva di sostenibilità, collaborativo e propositivo a livello sociale. La proposta OE non si oppone agli apprendimenti logico-formali o basati sulla tecnologia⁷, di questi piuttosto ne diventa il volano arricchente di significato, di competenza e di piacere.

La *Outdoor Education* non risulta una proposta recente, anzi riconosce origini antiche e autorevoli sia in ambito filosofico che pedagogico (Rousseau 1792, Froebel 1826, Montessori 1948). Sono inoltre attive numerose esperienze, anche in Italia, ma questo non esclude la presenza di criticità e difficoltà nella sua realizzazione pratica, soprattutto a favore di soggetti con bisogni educativi speciali (Oliverio 2011, Schenetti 2015, Manes 2016).

Questa tesi si propone una riflessione sul modello della OE e, con una analisi osservativa sul territorio della Regione Valle d’Aosta, di rilevare le resistenze evidenziabili presso i professionisti dell’educazione nell’implementare il modello stesso; in particolare nell’ipotesi della presenza di soggetti con disturbi del neurosviluppo come il Disturbo da Deficit dell’Attenzione con Iperattività (ADHD), quadro clinico che sarà brevemente descritto (A.P.A 2014.) e considerato anche in relazione al Disturbo da Deficit di Natura (DDN) e alle frequenti forme che non raggiungono livello clinico.

Nella seconda parte della tesi sono presentati e poi discussi, i dati ricavati da una indagine realizzata utilizzando un questionario dedicato, presso alcune scuole della regione, e finalizzata ad una riflessione sulle posizioni correlate alla conoscenza della OE, alla sua praticabilità, e alla possibilità di individuare strategie e prassi utili a declinarne la proposta anche a favore di soggetti con difficoltà psico-comportamentali. Se realmente si vuole implementare la OE nella scuola di tutti e

⁵ Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, 2018

⁶ Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1997

⁷ Malavasi P., *L’Outdoor Education per l’ecologia integrale*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

non riservarla ad ambiti elitari, è impossibile negare l'esistenza di "preconcetti socioculturali che limitano e filtrano le esperienze all'aperto"⁸. Queste resistenze, naturalmente, sono presenti nel corpo docente e si accentuano nei confronti degli allievi con bisogni educativi speciali (soprattutto quando non presentano una patologia organica evidente). Il migliore dei modelli deve "fare i conti" con le persone che lo dovranno realizzare e dunque con i loro pensieri, le loro paure, le loro certezze rassicuranti; questa tesi si focalizza su questi aspetti, cerca di descriverli e di trarne indicazioni utili per una progettazione pedagogica in ottica OE e spero possa portare un piccolo contributo al dialogo, necessario, tra riflessione teorica e prassi, poiché "di fatto una non può esistere senza l'altra, in quanto perderebbe di senso, di ricchezza e di sostanza"⁹.

Si rileva infine come la tematica proposta in questa tesi sembra acquisire una ulteriore motivazione a seguito delle esigenze e delle azioni conseguenti all'impegno nel contenimento della pandemia da Covid-19.

⁸ Righettini C., Land art, formazione e bellezza, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018

⁹ Antonietti M. Bertolino F. (a cura di), *A tutta natura! nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior, Bergamo 2017

PRIMA PARTE

Introduzione

In questa prima parte della tesi analizzo brevemente le criticità che caratterizzano, ad oggi, la dimensione dei bisogni infantili, successivamente propongo una sintesi del modello pedagogico che definisce la pedagogia in natura: sono sintetizzati i principi teorici, filosofici, pedagogici e neurobiologici che la sostengono. Segue una breve storia sulle esperienze più significative che hanno reso concretamente praticabile la OE: l'enfasi viene posta sui benefici attesi nel processo di sviluppo globale del bambino. Propongo poi una ricognizione delle attività praticate e dei contesti in cui più frequentemente viene realizzata la OE. Particolare attenzione viene, infine, posta nel descrivere brevemente le strategie didattiche concretamente utilizzate sia nella Scuola dell'Infanzia, sia nella Scuola Primaria.

Nell'ultimo capitolo presento una sintesi descrittiva, in ottica clinico pedagogica sia del Disturbo da Deficit dell'Attenzione con Iperattività sia del Disturbo da Deficit di Natura. Sarà sottolineato come l'attenzione ai soggetti con evidenza clinica sia trasferibile anche ai numerosi bambini che presentano solo alcuni tratti problematici e come, d'altra parte, la presa in cura dei soggetti con difficoltà certificate sia comunque a cura anche dall'insegnante di classe. Una riflessione sul rapporto tra i due disturbi, sulla loro possibile comorbidità e sulle implicazioni a livello pedagogico conclude la prima parte della tesi.

1 IL MODELLO DELLA OUTDOOR EDUCATION

1.1 MOTIVAZIONI E VALORI

L'attenzione al rapporto tra l'uomo e la natura, di cui lui stesso è parte, è attualmente un imperativo a cui la società globalizzata non si può sottrarre; molti movimenti di opinione, partiti politici e le agenzie internazionali si sono fatti promotori di scelte e azioni che hanno come denominatore comune la sostenibilità ambientale dello sviluppo umano. In realtà il rapporto tra uomo e natura è stato intimo e necessario

per la specie umana per migliaia di anni, si dice che per il 99% della sua storia l'uomo abbia vissuto in natura: dall'uomo primitivo raccoglitore, alla valenza spirituale/religiosa attribuita ai fiumi, dal Nilo al Gange, dal Giordano al Tevere. Noi siamo *bios*, esseri viventi che vivono in e di natura, allontanarsi da questa consapevolezza è allontanarsi dalla nostra realtà di esseri bisognosi di natura e che ad essa appartengono. La natura è il nostro ambiente ancestrale, gli esseri umani sono geneticamente programmati per agire in ambienti naturali. Nell'animo dei nostri antenati hanno convissuto, nei confronti della natura, sentimenti di rispetto e paura ma anche di affetto e gratitudine, come è possibile riconoscere nel Cantico delle Creature di Francesco da Assisi (Fig. 1) e come si poteva ancora cogliere fino agli anni 50 del secolo scorso, nel mondo contadino, anche in Italia, ad esempio nei i riti religiosi e laici di ringraziamento per il raccolto.



Fig.1: San Francesco d'Assisi, che nel Cantico delle Creature invita a trascorrere l'esistenza in armonia con la natura

Per secoli gli uomini hanno osservato, curato e rispettato la natura, consapevoli che da essa dipendeva la loro sopravvivenza, cercando di preservarla, seppur

utilizzandone le risorse. I termini vita e natura sono stati inscindibili per centinaia di anni. Le cose sono andate diversamente, almeno per l'Europa e l'Italia, a partire dalla fine dell'Ottocento; la rivoluzione industriale nasce e promuove un pensiero positivista e una cultura che implicano una possibilità infinita di sfruttamento della natura per produrre energia: energia che si è già allora dimostrata contro l'uomo e contro la natura, basti ricordare le tragedie umane e ambientali correlate alla prima e alla seconda guerra mondiale. La massiccia urbanizzazione con il conseguente abbandono delle campagne e la costruzione di città o di quartieri operai, come avvenuto ad Aosta, il benessere economico che ne è derivato e che attraverso una sovrapproduzione di beni ha dato vita alla così detta "società dei consumi" e infine il fenomeno della globalizzazione, essenzialmente sostenuto dallo sviluppo dei sistemi di trasporto e di comunicazione digitale, hanno finito per esasperare una visione antropocentrica. La massiccia urbanizzazione (Fig.2) ha determinato un notevole cambiamento nella vita dei bambini: se nelle campagne erano liberi di muoversi come meglio credevano, nelle città non viene più permesso loro, in quanto gli spazi sono diventati strade sovraffollate. Il traffico rappresenta un enorme ostacolo all'incontro tra i bambini e la natura, ma anche tra i bambini e i bambini; nelle città, infatti, hanno meno occasioni per incontrarsi spontaneamente e finiscono per avere meno amici di quanti ne avrebbero vivendo in spazi verdi e liberi. Non ci siamo solo allontanati dalla natura, ma ci siamo allontanati gli uni dagli altri. A tutto ciò si aggiunge anche il fatto che le famiglie da allargate che erano, sono divenute via via sempre più mononucleari, spesso con solo un figlio, se si considera che nel censimento del 1881 emergeva che il numero medio di figli a famiglia fosse sei, mentre in quello del 2001 era diventato 1,2. Sintetizzando "Ne deriva che i bambini hanno progressivamente smesso di giocare all'aperto per mancanza di spazi e opportunità ed è prevalso il gioco all'interno, sempre meno sociale e sempre più virtuale, ma rassicurante per genitori iperprotettivi e carichi di impegni di lavoro, che considerano inaccettabile ed evitabile qualsiasi forma di rischio"¹⁰.

¹⁰Bertolino in Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A., *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto, Mantova, 2012



Fig.2: la campagna che cede lo spazio alla città

Ad oggi, secondo uno studio pubblicato sul sito d'informazione TreeHugger.com¹¹, ai detenuti delle carceri di massima sicurezza americani, vengono garantite almeno due ore all'aperto ogni giorno, mentre la metà dei bambini in tutto il mondo passa meno di un'ora all'esterno. I bambini tendono a passare del tempo all'aria aperta soltanto durante le vacanze o i fine settimana, trascorrendo, invece, la maggior parte delle giornate in ambienti chiusi ed artificiali. Riprendendo la tematica del "rischio" ritengo di sottolineare, che oggi i nostri bambini non sono a rischio per i pericoli che potrebbero incontrare, ma proprio perché non ne vivono di nessun tipo. Celati dietro a questa protezione dal rischio, vi sono perlopiù divieti e interdizioni; regole e regolamenti vari che impediscono di toccare, calpestare, giocare. Risulta, però, importante sottolineare che "se si enfatizzano gli aspetti negativi invece di associare la natura alla gioia e alla meraviglia, si rischia di provocare nei bambini una vera e propria ecofobia"¹². La ricerca di sicurezza che pretende di proteggere i bambini, ne compromette le opportunità di giocare in modo creativo e autonomo, nel senso che i giochi, anche nelle aree gioco all'aperto, sono sempre più strutturati, ostacolando ogni forma di gioco spontaneo. In Letteratura sono riportate tre modalità di contatto tra il bambino e l'ambiente: diretto (natura selvaggia), indiretto (natura coltivata), simbolico o vicario (mediato da rappresentazioni)¹³. I bambini hanno un contatto con la natura sempre più vicario, sempre meno diretto e autentico, fatto che porta ad un'inevitabile esperienza passiva di quanto li circonda. Vengono negate proprio le

¹¹ <https://www.terranuova.it/News/Genitori-e-figli/I-bambini-passano-all-aperto-meno-tempo-dei-carcerati>

¹² Vegetti Finzi S. in Louv, R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2005

relazioni concrete con la realtà, mentre viene proposta una elaborazione astratta della stessa. Sta a noi riconsiderare il rischio, implicito nella OE, come un'occasione educativa, in grado di promuovere uno sviluppo armonioso del bambino a livello cognitivo, fisico e sociale necessario per far maturare tutte quelle competenze utili al cittadino di oggi e di domani. Louv sostiene che “perdere il contatto con la natura è un fallimento che non possiamo permetterci, perché perdere il contatto con la natura impoverisce i sensi, limita i rapporti umani e delimita il pensiero”¹⁴. Allontanarci dai nostri bisogni di natura, sia essa selvaggia o coltivata, ci sta portando sempre più a perdere i nostri saperi essenziali. Non si vuole, tuttavia, solo criticare e nemmeno rinunciare al progresso tecnologico, ma sempre più frequenti emergono i richiami non solo pedagogici, culturali e politici, ma anche concreti e catastrofici (legati al cambiamento climatico) a riconsiderare, urgentemente, il rapporto tra uomo e natura in una prospettiva di ecosostenibilità per il futuro, stante l'impossibilità di “tornare ad una natura primigenia”¹⁵. Gli enormi interessi economici dei paesi ricchi, il desiderio dei paesi poveri di raggiungere standard di vita migliori, l'esercizio del potere dei governanti, ostacolano e rallentano una “consapevolezza ecologica” della popolazione; tanto che ci si domanda, cinicamente e drammaticamente, se siamo ancora in tempo a “invertire la rotta”. Un pessimismo di questo tipo è un lusso che un educatore, un docente, o chiunque si prenda cura dei bambini, non può permettersi. La speranza di nuove generazioni più attente alla relazione con la natura (come tutto ciò che è presente sul pianeta sia esso selvaggio/coltivato, animato/inanimato) e alla qualità dell'Ambiente (come esito dell'interazione tra uomo e natura) non è rinunciabile, salvo rinunciare a qualsiasi prospettiva educativa.

Il docente può avvalersi, fortunatamente, di alcune risorse, come, ad esempio, la profonda sinergia tra la natura infantile ed i suoi bisogni e l'essenza stessa dell'ambiente con il suo potenziale educativo. Inoltre la presenza di ambienti naturali accessibili, come in Valle d'Aosta, diventa funzionale ad un approccio educativo che ha per obiettivo la crescita di cittadini capaci di agire nel mondo, in quanto consapevoli che i rapporti tra uomo e natura all'esterno di sé, tra logica ed emozioni, tra mente e corpo all'interno di sé, sono non scindibili e sono all'origine del

¹³ Kellert S.R., Wilson E.O., *The Biophilia Hypothesis*, Washington, 1993

¹⁴ Louv, R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2005

¹⁵ Defez R., *Il sale della vita...riflessioni sull'uomo e la natura*, Medico e Bambino 4,10:619, 2021

benessere personale e della sostenibilità ambientale. Nella nostra realtà valdostana, infatti, si ha ancora un ancoraggio a quella che è la realtà agricola e, soprattutto, quella selvaggia. Non è raro, che pur senza finalità prettamente pedagogiche o formative, educatori, insegnanti e genitori, accompagnino spesso i propri bambini a vedere i pascoli o le fattorie locali, o anche a giocare nei boschi. Diverso è, invece, nelle grandi città, dove i bambini hanno un rapporto con la natura e la realtà senz'altro più mediato, da cui deriva un sapere frammentato e distorto. In un'era in cui disponiamo di una quantità illimitata di informazioni, reperibili da ogni fonte, il non farne esperienza limita il sapere stesso. Basti pensare alla filiera alimentare. Oggi i nostri bambini hanno accesso tutto l'anno ad alimenti che, senza un mercato globalizzato, potrebbero consumare solamente in determinate stagioni. L'aver sulla tavola tutti i giorni le fragole, ad esempio, come può permettere di interiorizzare i ritmi degli ecosistemi naturali? Ecco allora che il nostro compito di insegnanti non è soltanto quello di trasmettere conoscenze, ma anche e soprattutto quello di dare gli strumenti che permettano di ricreare i legami tra tutto ciò che ci circonda. L'imperativo è di ridare alle nuove generazioni la loro "un'identità ecologica"¹⁶, che permetta loro di considerare la natura in relazione a ciò che siamo e facciamo¹⁷. Troppo spesso, si pensa che il tempo trascorso all'aperto, sia un momento di ricreazione dal tempo di vero studio che avviene, invece, all'interno di aule e laboratori. Diventa allora prioritario invertire questo paradigma, dare autoreferenzialità pedagogica all'ambiente naturale. Va da sé, che non è sufficiente esporre i bambini ad un ambiente esterno perché si verifichi un apprendimento. Il compito dell'adulto e, in questo caso, dell'insegnante, è quello di offrire esperienze significative, ma certo non improvvisate. Il lavoro di programmazione e definizione di obiettivi dev'essere, se possibile, ancor più meticoloso di quanto avvenga per la quotidiana programmazione in classe, non è lasciando il compito al caso che si può dare una vera connotazione educativa al trascorrere del tempo all'aperto. È necessario creare contesti sfidanti, che propongano un'intenzionalità educativa legata anche ad ogni oggetto e materiale che si incontra. Chi desidera mettere in essere questo tipo di lavoro, deve fare suo un metodo che consenta ai bambini di mettere in pratica il loro innato senso investigativo nei riguardi dei fenomeni

¹⁶ Tomashow M., *Ecological Identity*, The MIT Press, Cambridge, 1996

¹⁷ Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A., *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto, Mantova, 2012

quotidiani che possono osservare. Sarà ripreso, nella pratica, il metodo scientifico, basato su osservazione, ipotesi, sperimentazione, convalida o meno delle ipotesi. In questo scenario, l'insegnante non è colui che trasmette un sapere passivo, ma assume un atteggiamento che facilita la riflessione programmando luoghi e situazioni. L'apprendimento attivo, quello, cioè, che pone come base di partenza l'esperienza diretta, che coinvolge i sensi, stimola i processi di interiorizzazione dei saperi acquisiti, è quell'apprendimento che permette di stimolare la curiosità, cercare delle ragioni, ricevere ed accettare delle spiegazioni, è quell'apprendimento che permette di imparare a pensare e in tal modo imparare ad imparare, andando anche verso la dimensione metacognitiva della conoscenza. Un ulteriore elemento che l'insegnante ha come risorsa, è relativo alla motivazione; spesso in aula non si riescono ad ottenere risultati perché essa è ridotta nel bambino, a cui sono presentati temi assolutamente scostati dalla realtà, tali da farli apparire noiosi e poco interessanti da interiorizzare. Al contrario, un contesto *outdoor* stimola curiosità e creatività, aumenta la motivazione e di conseguenza l'apprendimento.

Un interessante spunto di riflessione relativo al legame che vi è tra i bisogni innati della dimensione infantile e la dimensione naturale è, a mio avviso, il Manifesto dei diritti naturali dei bambini e delle bambine, scritto nel 1998 da Gianfranco Zavalloni, allora dirigente scolastico in provincia di Forlì Cesena. Questo documento oggi è tradotto sul sito che cura lo stesso Zavalloni, www.scuolacreativa.it, in oltre quaranta lingue, compresi alcuni dialetti¹⁸. L'autore si è posto l'obiettivo di arrivare a cento traduzioni. I diritti naturali, sono un qualcosa che va oltre i diritti primari, "essi raccontano occasioni strutturanti la persona in crescita e diventano occasioni educative se supportati e tutelati dall'adulto"¹⁹. L'autore di questo manifesto ci esorta a fare uno sforzo di riflessione, andandoci a domandare cosa stiamo negando ai nostri bambini, le sue parole sono forti, ma forse è ciò di cui abbiamo realmente bisogno, ora più che mai: *"siamo noi che dobbiamo prendere coscienza di ciò che rischiamo di non offrire all'infanzia, e quindi, indirettamente, di derubare ai bambini e alle bambine. Uso l'espressione derubare proprio perché ritengo che il rischio di furto ci sia. È il furto di opportunità, di esperienze, di competenze, di occasioni, che o si*

¹⁸ http://www.scuolacreativa.it/Diritti_naturali_dei_bambini.html

¹⁹ Carpi L., *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Erickson, Trento, 2017

*vivono nei primi anni di vita, o rischiamo di perdere per sempre*²⁰. Il contatto dei nostri bambini con la natura è costantemente ostacolato da vincoli: divieti, interdizioni, consigli e suggerimenti che inibiscono il rapporto diretto del corpo con l'ambiente. L'approccio di Zavalloni può apparire molto semplice, ma forse troppo spesso ci sfugge, e consiste nel guardare il mondo con gli occhi di un bambino.

Vediamo, allora, quali sono i diritti dei bambini che spesso non riusciamo a garantire:

1. Il diritto all'ozio: i bambini hanno il diritto di avere del tempo per loro, da gestire in maniera autonoma, senza che sia già preventivamente programmato dagli adulti. Oggi i bambini hanno una vera e propria agenda settimanale, satura di appuntamenti, oltre alla scuola hanno rigidi calendari sportivi e corsi di ogni genere. Senza nulla togliere all'enorme valenza dello sport sul piano dello sviluppo, è innegabile che i bambini abbiano bisogno di un tempo che serva loro a inventare nuovi giochi, nuove strategie comunicative tra pari. Un tempo che sia noioso e che stimoli la fantasia, la voglia di fare qualcosa di nuovo, di scoprire nuovi spazi, nuovi materiali.
2. Il diritto a sporcarsi: i bambini hanno il diritto di giocare con elementi naturali quali sabbia, rami, terra, foglie, sassi, acqua. Sempre più spesso chiediamo loro di non sporcarsi, più concentrati sulla nostra necessità di non doverli cambiare che sul loro reale bisogno di esperienza diretta con la realtà. I materiali naturali hanno una grande capacità stimolante, al contrario dei materiali artificiali, non sono orientati ad un utilizzo univoco, suggeriscono infinite combinazioni, interrogano, ampliano le possibilità della libera sperimentazione, creano occasioni per superare le difficoltà.
3. Il diritto agli odori: i bambini hanno diritto a percepire gli odori che la natura regala loro, come, ad esempio, quello della pioggia che bagna l'erba, o ancora, quello dei fiori e delle piante. Gli ambienti chiusi ci danno tutti la stessa percezione olfattiva, in epoca pandemica più che mai, si percepisce unicamente odore di disinfettante, i bambini hanno il diritto di riappropriarsi di tutte le sfumature olfattive che solo la natura può proporre.

²⁰ Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A., *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano fattoria didattica*, Negretto, Mantova, 2012

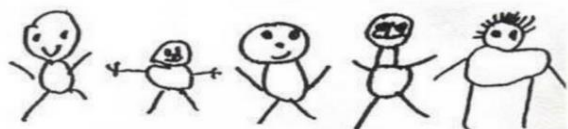
4. Il diritto al dialogo: i bambini sono sempre più spesso spettatori passivi dei *mass media* o dei discorsi degli adulti, sta crescendo una generazione che “pensa con gli occhi”, sulle altre forme di svago prevalgono quelle visive mediate da televisione, videogiochi, computer. I bambini hanno invece il diritto di prendere la parola, di dialogare. Se si ipotizzasse che un bambino guardi due ore di televisione al giorno, e si moltiplicasse il dato per i trecento sessantacinque giorni, si otterrebbe un mese ininterrotto di televisione all’anno. Questo non ha nulla a che vedere col dialogo. I bambini hanno bisogno di narrazioni dal vivo, dove è possibile prendere la parola. Perché non portare i bambini a raccontarsi storie sotto un bell’ albero? Il Professor Michel Desmurget, neuroscienziato, ha evidenziato, ancora, come la maggior diffusione della televisione, implichi uno scarso tasso di apprendimento, di attenzione e di concentrazione nei bambini e nei ragazzi. Lo stesso autore segnala che passare molte ore davanti alla tv, favorisce l’insorgenza di manifestazioni ansiose. Appare interessante anche un suo studio relativo ai disegni dei bambini. Coloro che trascorrono molto tempo davanti alla tv sarebbero meno creativi e i loro disegni presentano meno particolari e appaiono più poveri e semplificati (Fig.3). Resta tuttavia evidente che le nuove tecnologie verranno usate e gestite dai bambini, ne andranno definiti gli strumenti e le modalità corrette; quello che possiamo fare, prima ancora, è dare delle alternative, non permetterne un uso precoce e totalizzante²¹.

²¹ Malavasi P., *L’Outdoor Education per l’ecologia integrale*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

LA PERTE DE L'IMAGINAIRE CHEZ L'ENFANT



Dessins d'enfants avec moins d'une heure devant la TV par jour



Dessins d'enfants étant plus de 3 heures devant la TV par jour



Dessins d'enfants étant livré à lui même devant la TV
et/ou traumatisme familiaux

Fig.3: i disegni dei bambini che guardano meno di una, tre o più ore di televisione al giorno

5. Il diritto all'uso delle mani: oggi i bambini hanno quantità inimmaginabili di giocattoli e videogiochi. Un tempo, assieme a nonni o genitori, si assemblavano materiali e si dava loro sembianze più disparate. Oggi tutto è fabbricato per essere comprato, usato e gettato. Ne consegue che i bambini non costruiscono, non assemblano, non manipolano. Il tutto a scapito, in particolare, della manipolazione fine e delle attività di progettazione, *problem solving* e rappresentazione ad essa associate, con esiti sfavorevoli, anche a base neurobiologica, sul piano cognitivo e dell'autonomia²².
6. Il diritto ad un "buon inizio": qui Zavalloni si riferisce alla problematica dell'inquinamento. Ci chiede di fare attenzione a ciò che i nostri bambini mangiano, bevono e respirano. Da questo punto di partenza dovrebbero prendere vita riflessioni fondamentali non solo in campo prettamente educativo, ma che si pongono nell'ottica della salute globale²³ cui accennerò più avanti.

²² Caruana F., Borghi, A., *Il cervello in azione*, il Mulino, Bologna, 2016

²³ Tamburlini G., *Salute pubblica e salute globale*, Medico e Bambino 40,6:16, 2021

7. Il diritto alla strada: un tempo i bambini giocavano nelle piazze e nelle strade, gli spazi esterni delle case erano luogo di incontro. Oggi sono divenuti luoghi ad uso esclusivo di mezzi di trasporto di ogni genere, non più uno spazio di incontro, ma da temere. Diventa perentorio restituire le strade ai nostri bambini.
8. Il diritto al selvaggio: nelle sempre più rare occasioni in cui i bambini trascorrono il loro tempo all'aperto, le attività che fanno sono per lo più organizzate a priori: le aree gioco sono dotate di strutture che ne permettono un uso unidirezionale. Senza denigrare il tempo passato al parco giochi urbano, non bisogna dimenticare l'importanza della natura selvaggia, quella natura che invita al gioco di fantasia, dove un legnetto può diventare una bacchetta magica, dove nulla è precostruito. Avere accesso al selvaggio, ancora una volta, significa avere accesso ad una visione sistemica della realtà, promuovere un pensiero divergente, che si interroga, suppone, sperimenta, non possiamo negare tutto ciò ai nostri bambini.
9. Il diritto al silenzio: nella frenesia della vita quotidiana, il nostro udito è sottoposto in continuazione a stimoli artificiali, che il più delle volte percepiamo in maniera del tutto involontaria e assuefatta. Frequentare un ambiente lontano da questo tipo di suoni, ha un potere rigenerante sui nostri sensi. I bambini hanno bisogno di tornare a sentire il rumore della natura, foglie spostate dal vento, insetti che ronzano, acqua che scorre da un ruscello.
10. Il diritto alle sfumature: così come siamo esposti a rumori artificiali per la maggior parte delle nostre giornate, allo stesso modo i nostri occhi sono esposti alla luce artificiale e hanno dimenticato il piacere di un'alba o di un tramonto. I bambini hanno diritto a percepire l'alternanza giorno/notte, ma anche delle stagioni con tutti i loro sensi. Nelle grandi periferie urbane spesso prevalgono i colori spenti e monotoni, tipici del degrado abitativo: ridoniamo ai nostri bambini tutte le sfumature di colore, e allo stesso tempo evitiamo l'iperstimolazione di vista e udito, tipica ad esempio dei centri commerciali, che producono un *arousal* attentivo stressante dal quale possono derivare atteggiamenti di distacco, fuga, se non addirittura ansia, irritabilità e aggressività.

Tutte queste premesse supportano la proposta di portare l'educazione in natura nelle nostre scuole. Non possiamo negare questa sorta di frattura che si è venuta a creare tra i bisogni del bambino e l'ambiente naturale. Parlare di educazione naturale, di *outdoor education*, *outdoor pedagogy*, significa peraltro tener conto delle Indicazioni Nazionali del 2012 che indicano di offrire occasioni di apprendimento e di raggiungimento di competenze. Le competenze sono elementi che vanno ben al di là delle sole conoscenze. Le competenze rientrano nella sfera del saper utilizzare le conoscenze, saperle relazionare e relativizzare, saperle utilizzare per risolvere problemi e difficoltà. Il solo studio in aula, dove il sapere è mediato dai libri, un sensoriale, che vede lo studente come un ricevitore passivo di contenuti, non sembra bastare al raggiungimento di competenze chiave che serviranno al cittadino di oggi e di domani. Sapere che l'apprendimento è un processo che si attiva efficacemente dinanzi a situazioni di tipo esplorativo, risolutivo di problematiche reali, fa sì che l'insegnante possa farsi catalizzatore d'interesse. Credo risulti evidente l'esistenza di uno spazio e di una prassi attraverso i quali l'insegnante diventa in grado di attivare strategie educative che possono fare la differenza.

1.2 DEFINIZIONE e CARATTERISTICHE GENERALI

Tenterò, a questo punto, di definire e caratterizzare la OE, compito non facile considerata la moltitudine di teorizzazioni presenti in Letteratura.

L'Educazione Naturale si fonda, infatti, sul contributo di numerose proposte culturali, inoltre essa presenta caratteristiche specifiche; nei punti seguenti ne propongo una sintesi, necessariamente parziale, ma molti aspetti saranno ripresi successivamente:

- La definizione più frequentemente proposta in Letteratura a livello internazionale è riassunta da Farné: "Con *Outdoor Education* ci si riferisce, a livello internazionale, a una vasta area di pratiche educative il cui comune denominatore è la valorizzazione dell'ambiente esterno nelle sue diverse configurazioni, assunto come ambiente educativo"²⁴. Viene inoltre segnalata la possibilità di adattare ai diversi contesti le attività messe in campo, i percorsi educativi in rapporto all'età dei bambini e alle risorse. Viene di fatto superata la distinzione tra contesti culturali e contesti ecologici in una prospettiva

²⁴ Farné R., *Outdoor Education*, 2015 consultabile in "Rivista Zoom" <https://tinyurl.com/y5cff3s2>

pedagogica di “consapevolezza ambientale e di cittadinanza responsabile”²⁵ e ci si pone in una operatività non antitetica, ma di scambio e arricchimento reciproci tra *in* e *out* (Bornatici 2018, Vacchelli 2018), tra esperienza/azione e riflessione personale/culturale condivisa, tra arte e storia (Righettini 2018, Vacchelli 2018), tra manuale/concreto e pensato/astratto, tra ambiente selvaggio e antropizzato. (Amadini 2013, Reina 2014, Birbes 2018). Non si tratta dunque di una semplice lezione all’aperto ma di un impegno a riconoscere nel rapporto con la natura, anche dimensionata talvolta in ambiti necessariamente contenuti come orti, cortili, parchi cittadini, piccoli allevamenti, un profondo valore formativo per lo sviluppo del bambino. Un aspetto che credo particolarmente importante risiede nel fatto che l’esposizione a realtà naturali, quando è possibile, deve essere lasciata alla libera esperienza del bambino, ma non risulta realmente efficace se non si accompagna ad uno specifico impegno di progettazione pedagogica²⁶, associato al “rispettoso” intervento del docente, in quanto coprotagonista del processo di apprendimento *nella* e *sulla* ma soprattutto, *con e attraverso* la natura.

Esistono ovviamente aspetti critici, discretamente impegnativi per chi può essere partecipe di un progetto di OE. Le criticità derivano da un fatto che ritengo positivo rappresentato dal grande interesse teorico, accademico e metodologico stimolato dalla OE ma che allo stesso tempo, ha prodotto una moltitudine eterogenea di realizzazioni sul campo²⁷. Questo dialogo tra teoria e prassi si è sviluppato attraverso una assai ampia Letteratura difficile da organizzare, solitamente condizionata dalle componenti socio-culturali e ambientali dei singoli territori. Quanto sopra può essere una risorsa che apre la strada ad un approccio individualizzato (per territorio, per comunità e infine per allievo), ma che presuppone o almeno sarebbe forse più efficace, se fossero risolte, “ufficialmente” alcune apparenti ambiguità. Tra queste segnalo:

²⁵Birbes C., *Nella natura un tesoro. Outdoor Education per riscoprire la nostra identità ecologica* in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

²⁶ Righettini C., Land art, formazione e bellezza, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018

²⁷ Antonietti M. Bertolino F. (a cura di), *A tutta natura! nuovi contesti formativi all’aria aperta per l’infanzia di oggi*, Junior, Bergamo 2017

- OE come superamento dello spazio “aula” come luogo esclusivo di apprendimento per un’apertura all’esterno: a questo punto va “formalizzato” se per esterno si intende un luogo selvaggio, il cui prototipo è il bosco, oppure un luogo che è fuori dell’aula come il cortile, il parco, la fattoria, le aree dismesse e ovviamente anche il bosco²⁸; come insegnante propenderei per la seconda opzione e in tal senso mi sembra si ponga la maggioranza degli Autori
- Il rapporto tra Educazione *sulla* natura e *con/nella* natura, come accennato sembra evidenziare una evoluzione, presente in Letteratura ma forse non ancora consolidata tra Educazione Naturale e Educazione Ambientale che sono tra loro in rapporto di reciprocità positiva e in funzione una dell’altra. Andrà superata la scissione di strategie e obiettivi che attribuisce alla prima l’ambito pedagogico, le conoscenze, lo sviluppo del bambino; alla seconda l’ambito socio-politico, i comportamenti, la sostenibilità. Verrebbero, in tal modo, recuperate una progettualità e una prassi di sistema efficaci e allo stesso tempo accreditate, flessibili e innovative²⁹.
- La consapevolezza, da parte dei docenti, del rischio che sia stata posta un’enfasi strumentale sulla Educazione Ambientale da parte dei decisori politici in quanto “intervenire sul piano educativo era senz’altro più agevole di quanto lo fosse l’adozione di provvedimenti di carattere normativo, molto più incisivi, almeno nel breve periodo, ma destinati a scontrarsi con interessi consolidati e a innescare problemi di difficile soluzione a livello politico economico e sociale”³⁰
- Risulta empiricamente attendibile l’affermazione che ambienti aperti e dinamici possono favorire una serie di sviluppi positivi.
 - A livello psicopedagogico relativamente a conoscenze, fantasia, curiosità, autonomia, creatività, abilità di *problem solving*, collaborazione, progettualità, contribuisce alla formazione del senso di sé, dell’autostima e del senso di competenza e autonomia, di rispetto

²⁸ Clément G., *Manifesto del terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata, 2005

²⁹ Bardulla E., *Pedagogia ambiente società sostenibile*, Anicia, Roma, 2012

per l'ambiente naturale e un vissuto di libertà/responsabilità con contenimento dei comportamenti antisociali e devianti. Un carattere distintivo dell'*Outdoor Education* si ritrova nella sua modalità di proposta polisensoriale, immersiva e attiva per cui il corpo intero diventa protagonista del proprio apprendere in azione. L'apprendimento efficace, dunque, diventa possibile a partire dall'immersione in esperienze dirette o primarie: la didattica tradizionale diviene buona prassi, quando ne valorizza ulteriormente gli esiti in elaborazioni indirette o secondarie trasmissibili. Vi appartengono l'esercizio di padronanza e competenza, la riflessione e il pensiero critico, l'attività metacognitiva (Caruana 2016, Vianello 1997)

- A livello biologico si riconoscono: miglioramento delle competenze motorie, maggiore capacità di elaborazione senso-percettiva, contenimento dell'obesità infantile, delle allergie e dell'iperattività (Dadvand 2015, Farnè, 2014-2018, Birbes 2018)
- La OE assume il paradigma che considera l'insegnamento come una relazione psichica, anche emotiva; viene dunque riconosciuta e valorizzata la dimensione relazionale e inconscia dei processi di insegnamento e apprendimento elicitata in natura. Vi appartengono le dimensioni dell'ascolto, dell'autosservazione, della capacità di cambiamento (Salzberger-Wittenberg 1987, Lingiardi 2017, Mazza 2018). Le emozioni, rese più vive attraverso la natura, non solo non ostacolano l'apprendimento formale, ma lo favoriscono e ne definiscono le caratteristiche "umane" differenziandoci da una qualsiasi macchina in grado di apprendere: attraverso la natura viene favorito il passaggio da una prassi puramente trasmissiva della cultura ad un processo intimamente condiviso tra docenti e allievi in cui intervengono le dinamiche emozionali di entrambi (Mai 2018, D'Aprile 2020).
- Lo sviluppo cognitivo si realizza contemporaneamente al progresso della conoscenza ambientale: l'ambiente viene rappresentato in termini di riconoscibilità degli elementi in funzione delle azioni o degli scopi. Il bambino ha accesso alla rappresentazione dell'ambiente in funzione dell'interazione

con esso per cui l'acquisizione della conoscenza spaziale, ad esempio, non è più soltanto un processo quantitativo, di accumulo di informazioni, ma anche qualitativo.

- La Biofilia, intesa sia come impulso e bisogno innato, che come emozione, l'intelligenza naturalistica e il significato del gioco nello sviluppo cognitivo, emotivo e socio-relazionale del bambino sono i costrutti di riferimento che fondano e rendono concretamente realizzabile il modello della Educazione naturalistica (Gariboldi 2017, Amadini 2018, Barbiero 2018)
- L'approccio olistico è la modalità che indirizza la pratica educativa e ricompone l'unità tra mente e corpo, tra soggetto e natura (quest'ultima ovviamente comprende anche gli altri esseri viventi umani e non, ma anche le componenti inanimate del pianeta)³¹. Il corpo, o meglio l'unità psiche soma, è riconosciuta protagonista del suo stesso processo di apprendimento³²; in questo senso convergono anche i dati neurobiologici ed epigenetici che dimostrano come la plasticità cerebrale (sostenuta da reti neurali, e dalla dinamica della sinaptogenesi), pur presente per tutta la vita, sia massima nell'infanzia
- A livello operativo, da alcuni Autori, viene anche segnalata la relazione biunivoca della OE con l'approccio sostenuto dalla Educazione Libera (EL). La EL dimensiona la prassi educativa sulla libertà/possibilità del bambino di indirizzare il proprio apprendimento, impegnato nella costruzione di sé stesso, nel rispetto dei propri tempi, in un contesto di supporto emozionale da parte dell'adulto che lo "accompagna" alla scoperta della realtà e non impone programmi, né valuta prestazioni³³. La EL riconosce nella famiglia, nella natura, nella comunità gli "ambiti educanti ed educativi"³⁴; sembra dunque

³¹ Mackenzie et al., *The One Health Approach, Why is it so important*, Trop Med Infect Di 4,2:88 doi:10.3390/tropicalmed, 2020

³² Gariboldi A., *Educare all'aperto: creatività in gioco*, in Anonietti M, Bertolino F., (a cura di) *A tutta natura! Nuovi contesti formative all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior, Bergamo, 2017

³³ Lamparelli Claudio (a cura di) Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008

³⁴ Bosna V.V.A., *Pratiche educative e idee pedagogiche emblematiche dell'Educazione Libera* in Birbes C. (a cura di) *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia Lecce, 2018

evidente la coerenza e la convergenza tra la *Outdoor Education* e Educazione Libera³⁵.

- Il bosco, prototipo frequentemente sperimentato di ambiente naturale, si caratterizza come spazio educativo da frequentare con costanza e non come spazio ricreativo occasionale; tuttavia “non si tratta tanto di educare un’attitudine al mondo naturale, quanto piuttosto di fare attenzione alle relazioni e ai significati che i bambini con noi vanno a costruire con il mondo”³⁶. Il bosco, inteso nella sua dimensione di natura selvaggia non mediata, favorisce esplorazioni, conoscenze, creatività utili per l’apprendimento ma, in prospettiva e forse soprattutto, “lo sperimentare esperienze limite sul campo fisico crea una solida base per riuscire a trattare con oneri psichici le situazioni stressanti”³⁷. Secondo alcuni le caratteristiche del bosco corrispondono alla situazione da privilegiare in cui l’incontro del bambino con il mondo naturale avviene senza la necessità di essere «filtrato». Non dovrebbero essere dati dei messaggi preconfezionati, piuttosto sarebbe indicato mettere il bambino nelle condizioni di poterli cogliere da solo³⁸. Il bosco è, ovviamente, un luogo di responsabilità pedagogica sia a livello psichico (rappresentato dalle paure degli insegnanti), sia a livello professionale per l’azione di osservazione partecipe necessaria, sia a livello delle attività pratiche, ma si accetta che “nessuna scelta educativa –forse nessuna scelta umana- è priva di rischio”, la gestione del rischio viene considerata preferibile alla privazione di opportunità³⁹. Si realizza “il presupposto necessario alla messa in atto di percorsi educativi capaci di alimentare un modo polifonico di pensare alla natura, che costituisce uno degli snodi essenziali al generarsi di un nuovo atteggiamento culturale”⁴⁰.
- Ogni ambiente naturale come spazio educativo, può essere pubblico o privato ma non può sfuggire che molte esperienze di OE sono nate, storicamente, dall’iniziativa di gruppi di genitori che si sono fatti promotori di scelte a favore dei loro figli ma anche a favore della comunità e hanno assunto un ruolo

³⁵ *Ivi*

³⁶ Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini B., *La scuola nel bosco*, Trento, Erickson, 2015

³⁷ Miklitz, I., *Der waldkindergarten*, Cornelsen Berlin, 2011

³⁸ Kellert S.R., Wilson E.O., *The Biophilia Hypothesis*, Washington, 1993

³⁹ Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini B., *La scuola nel bosco*, Trento, Erickson, 2015

politico a difesa di un “diritto naturale” spesso non rispettato dai politici di professione; a questo proposito va ricordato il dato che i bambini che abitano in quartieri poveri hanno meno verde a disposizione e di peggiore qualità (Zavalloni, 2008, Bardulla 2017, Bosma 2018) Resta, dunque, da riflettere sul fatto che molti bambini in condizioni di svantaggio hanno pochissime opportunità di accedere ad un percorso di apprendimento di questo tipo.

- La dimensione etico-morale viene declinata, in senso laico di responsabilità sociale transgenerazionale, espressione di un umanesimo condiviso e diffuso in ottica di ecosostenibilità⁴¹ e in senso religioso, non solo cristiano, anche se la sintesi espressa da Papa Francesco appare estremamente efficace quando afferma che” la cura per la natura è parte di uno stile di vita che implica capacità di vivere insieme e di comunione”⁴²

1.3 RIFERIMENTI CULTURALI

La tematica della interazione tra educazione e ambiente può fare riferimento ad autorevoli Autori di area pedagogica, clinica e filosofica. Non è pertinente alla tesi un’esposizione esaustiva del loro pensiero, mi limito dunque, a proporre quasi un elenco di alcuni autori che hanno dato contributi, in tempi e con paradigmi differenti, utili a realizzare il modello teorico, complesso, della OE. Credo comunque utile questo paragrafo per una riflessione circa il modello stesso che si rivela fondato storicamente in ambito pedagogico e dunque non condizionato dall’urgenza derivante dell’attuale crisi ambientale; né frutto di una “moda” ecologista e salutista, peraltro non esente da influenze di marketing. Presento alcuni degli autori considerati più significativi:

- J.J. Rousseau: una prima grande riflessione sull’importanza della natura ci arriva dal filosofo e pedagogista svizzero che, nel 1762, scrive di come l’educazione debba essere naturale, ovvero incentrata sui bisogni più profondi ed essenziali del bambino, che permetta il rispetto dei ritmi di crescita e delle caratteristiche dell’età

⁴⁰ Flores d’Arcais G., *L’ambiente*, La scuola, Brescia, 1962

⁴¹ Giovanazzi T., *Outdoor Education. Prospettive educative per l’infanzia*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

⁴² Francesco Papa, *Laudato sì* Lettera enciclica sulla cura della casa comune 015 n. 228

evolutiva, a stretto contatto con l'ambiente naturale. Il rispetto dei ritmi biologici è, per il filosofo, fondamentale. Il bambino immaginato da Rousseau nel suo romanzo pedagogico "Emilio o dell'educazione", è un bambino che cresce in campagna, secondo natura, seguendo dei ritmi lenti e apprendendo dall'esperienza, dal movimento e dai sensi. L'apprendimento avviene attraverso i sensi, il bambino ha la necessità non solo di guardare, ma anche di toccare, udire, annusare, percorrere delle distanze. Secondo Rousseau il bambino deve imparare dalle sue esperienze, l'adulto non deve fornire soluzioni, ma lasciare che esso impari dai suoi errori. *"Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura; in breve lo renderete curioso; ma per nutrire la sua curiosità non affrettatevi mai a soddisfarla. Ponete le questioni alla sua portata e lasciate che sia lui a risolverle".*⁴³

- J.H. Pestalozzi: pedagogista svizzero che non solo applicò il metodo del mutuo insegnamento, basato sulla cooperazione tra bambini, ma mise anche al centro della sua idea di educazione l'osservazione della natura e l'intuizione. Pestalozzi riteneva, infatti, che ogni forma di conoscenza potesse derivare dall'osservazione della realtà e dell'ambiente che ci circonda. Un apprendimento che si caratterizza per autenticità e mantenimento, solo se deriva da una esperienza attiva e diretta, in questo senso la natura rappresenta certamente un interlocutore motivante

- F.Froebel: introduce forse per primo l'idea del "giardino d'Infanzia", riprendendo e sviluppando, nel clima del romanticismo tedesco di fine secolo, alcune concezioni di Rousseau e di Pestalozzi. Secondo Froebel "l'educazione deve guidare e condurre l'uomo alla chiarezza su di sé e dentro di sé, alla pace con la natura e all'unione con Dio"⁴⁴. Nel 1839 inaugura il primo giardino d'infanzia affermando: "É una cosa di somma importanza per l'uomo che, in quest'età, coltivi un giardino di sua proprietà, lo coltivi a cagione dei suoi prodotti...che dalla sua attività e dal suo lavoro provengono.....Specialmente trovano così una svariata e piena soddisfazione la vita del fanciullo in comunione con la natura, che lo spinge ad osservare a lungo e sempre di nuovo le piante e i fiori, a rivolgere ad essi la sua attenzione pensosa. E la natura sembra, in modo tutto speciale, essere propizia a questa inclinazione e a

⁴³ Nardi E., (a cura di) *Jean-Jacques Rousseau, Emilio o dell'educazione*, Anicia, Roma, 2017

⁴⁴ Froebel F., *L'educazione dell'uomo* (1826), La Nuova Italia, Firenze, 1993

questa occupazione, benedirla con felice successo”⁴⁵. Nei giardini ipotizzati dall'autore, trova espressione l'intuizione del bambino all'interno di spazi verdi che stimolano le più diverse attività spontanee, l'insegnante è una guida verso queste intuizioni, non un trasmettitore di conoscenze. Froebel era profondamente convinto che l'esplorazione naturale fosse un bisogno intrinseco; forse a sua volta influenzato, dall'aver trascorso l'infanzia in un villaggio nella foresta. Dopo il 1840 anche in Italia nacquero dei giardini d'infanzia ispirati al pensiero di Froebel.

- J. Dewey: afferma che: “attraverso la pratica l'individuo impara, scopre, comprende il funzionamento delle cose...il processo e il fine dell'educazione sono la stessa identica cosa”⁴⁶. L'autore fa l'elogio di quella che in pedagogia si chiama esperienza primaria e ridimensiona quanto deriva da esperienze secondarie. Una sostituzione eccessiva delle esperienze primarie con quelle secondarie, nei primi anni di vita, quando i bambini iniziano a costruirsi la propria conoscenza del mondo, secondo l'Autore, rischia di “spersonalizzare la vita umana”. Le esperienze dirette, invece, consentono una vera e propria “umanizzazione”. Il principio fondante è che la teoria e la prassi non devono mai essere tenute separate; l'approccio educativo si può sintetizzare nei termini del *learning by doing*, all'interno di un processo per cui individuo e ambiente si influenzano reciprocamente.

- M. Montessori: neuropsichiatra infantile e pedagogista, già nella prima metà del Novecento sottolinea come ogni essere vivente del pianeta sia legato e interdipendente con gli altri e afferma che “il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, di vivere la natura e non soltanto di conoscerla, studiandola o ammirandola...il fatto più importante risiede proprio nel liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina”: l'Autrice sostiene che l'educazione dev'essere attiva, tanto che la sua frase più famosa è “aiutami a fare da solo”. Ancora, “i bambini sono profondamente contenti di agire, conoscere, esplorare. I bambini sono in un'età in cui i movimenti hanno un interesse fondamentale.”⁴⁷ Maria Montessori ha concretizzato il legame tra infanzia e natura nelle sue prime Case dei Bambini. Grazie al valore del ricco materiale che la natura offre, fuori dall'aula si può realizzare quell'educazione dei

⁴⁵ *Ivi*

⁴⁶ Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954

⁴⁷ Montessori, M. (1950), *La scoperta del bambino (1948)*, Garzanti, Milano 1999

sensi che è alla base del suo metodo. Cento anni fa, inoltre, la pedagogista metteva già in guardia dall'iperprotezione che impedisce ai bambini di vivere la natura e i suoi fenomeni, e dal fatto che i bambini si stessero allontanando dalla natura, trascorrendo sempre più tempo in ambienti artificiali.

- D.A. Kolb valorizza la sperimentazione attiva in Natura come prerequisito dei momenti di riflessione e concettualizzazione astratta alla base delle conoscenze efficaci⁴⁸.
- O. Decroly: pedagogo, neurologo e psicologo belga, si focalizzò sulla ricerca di un metodo didattico che mettesse i bambini nelle condizioni di riconoscere i propri bisogni naturali e di impadronirsi degli strumenti capaci di soddisfarli in un rapporto positivo con l'ambiente. "Dal momento che dobbiamo preparare il fanciullo alla vita, è logico e ovvio istruirlo su ciò che la vita è. Ora, poiché la vita implica due elementi essenziali, l'essere che ne è dotato e l'ambiente che lo circonda, l'insegnamento dovrà articolarsi nelle due direzioni:
 - a) dello studio dell'essere vivente in generale e dell'uomo, in particolare;
 - b) dello studio della natura, ivi compreso il genere umano in quanto collettività e considerato come elemento dell'ambiente."⁴⁹
- R. Steiner: interessato, in ottica antroposofica, allo sviluppo umano, apporta un importante contributo all'ambito pedagogico fondando la scuola Steiner-Waldorf. Il percorso scolastico steineriano propone un percorso di crescita completo, attento all'istruzione, ma anche all'educazione e all'essere del bambino che sta crescendo. Gli asili e le scuole di ispirazione steineriana danno particolare rilevanza al contatto diretto con la natura. Secondo la filosofia di Steiner, infatti, il contatto con gli elementi della natura permette all'individuo di recuperare la propria spiritualità e costruire una personalità armoniosa. "Il contatto con la natura non avviene soltanto mediante l'osservazione, ma anche con l'attività di manipolazione vera e propria, in cui sono gli elementi della natura a fungere da giocattoli. I bambini sono dunque

⁴⁸ Kolb D.A., 1984, citato in Mazzoli S., *Alternanza scuola-lavoro in chiave outdoor*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

⁴⁹ Decroly O., *Una scuola per la vita attraverso la vita*, Loescher, Bologna, 1963

liberi di scavare la terra, travasare la sabbia, raccogliere le foglie cadute a terra, attività in cui sono coinvolti tutti i sensi”⁵⁰. Nel rapporto con la natura è incluso anche il contatto con gli animali, che, in ottica steineriana, ha molta importanza per favorire la sensibilità e l’empatia⁵¹.

- R. e M. Agazzi evidenziano l’importanza pedagogica di utilizzare materiali poveri e non finalizzati, diremmo oggi “ecologici”, che si possono raccogliere in natura e che maggiormente stimolano la creatività e la fantasia. Lo stesso materiale diventa il prezioso contenuto di quello che le Autrici chiamano il “Museo delle cianfrusaglie senza brevetto”⁵². Tra le attività che proponevano, vi era tipicamente il giardinaggio, attività che permetteva ai bambini di imparare la ciclicità delle stagioni in maniera pratica e spontanea.
- M. Mazza: educatore e pedagogista italiano, famoso per aver introdotto lo scoutismo in Italia. Lo scoutismo è un movimento di educazione non formale che si propone come obiettivo la formazione globale della persona attraverso la fantasia, il gioco, l’avventura all’aria aperta, la vita comunitaria. Secondo il suo approccio didattico, l’esperienza di apprendimento inizia con l’esplorazione che precede e sostanzia la spiegazione del docente: l’oggetto di apprendimento dovrebbe essere prima toccato, sperimentarlo, fatto proprio e motivo di interesse del bambino. Per questo motivo gli strumenti didattici per eccellenza dovrebbero essere il gioco e il contatto diretto con l’ambiente naturale. Nella sua realizzazione concreta l’attività si caratterizza, purtroppo, frequentemente per una prassi assai gerarchizzata, strutturata e poco incline a implementare le iniziative del bambino⁵³.
- P. Freire: pedagogista brasiliano che ha coniato il termine Ecopedagogia. Quest’ultima si configura come un progetto educativo il cui scopo è quello di insegnare ad affrontare i problemi del reale e della quotidianità con l’azione, la creatività e il dialogo per andare verso una crescita sostenibile, fondata sul rispetto per la natura, i diritti umani universali, la giustizia economica e una cultura della pace. Secondo il pedagogista è necessario insegnare a partire

⁵⁰ Carlgren F., Klingborg A., *Educare alla libertà. La pedagogia di Rudolf Steiner nelle scuole Waldorf*, Filadelfia, Milano, 2021

⁵¹ Bosoni M., *Io scelgo un’altra scuola: una guida alle soluzioni pedagogiche alternative: Montessori, Steiner, outdoor education, homeschooling*, Red Milano, 2018

⁵² Altea, F., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*, Armando, Roma, 2011

dall'esperienza concreta ed ha grande importanza l'apprendimento in e di gruppo, "attraverso una metodologia che sia strumento dell'educando e non soltanto dell'educatore e che identifichi il contenuto dell'apprendimento con il processo stesso dell'apprendere"⁵⁴.

- C. Freinet: educatore e pedagogista francese, il cui focus pedagogico poneva al centro del processo educativo gli interessi e i bisogni del bambino, considerato come soggetto attivo del suo apprendimento. Per seguire il naturale sviluppo del bambino era necessaria, secondo Freinet, una continuità tra scuola e vita, egli parlava di una "pedagogia di buon senso, in cui la natura e la realtà rurale danno insegnamenti alla scuola e ai suoi educatori"⁵⁵.
- D. Winnicott: pediatra e psicoanalista britannico, la cui teoria dello sviluppo affettivo del 1965, afferma che le componenti di sostegno emotivo di carattere transizionale, forniti dall'ambiente fisico sono fondamentali quanto quelli di cura e protezione tipici della figura materna. L'ambiente è una fonte inesauribile di stimolazioni e correla come "spazio di gioco" e di terzietà, con l'intero percorso dello sviluppo psichico del bambino. L'io del bambino può maturare se l'ambiente adempie sufficientemente bene alle funzioni di *object presenting*, il che significa che le prime relazioni con l'oggetto della realtà dipendono dal modo significativo o meno con cui la realtà stessa viene presentata al bambino⁵⁶.
- E.O. Wilson elabora il concetto di Biofilia in un'ottica etologica, e la definisce come "l'innata tendenza a concentrare la nostra attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che le ricorda e, in alcune circostanze ad affiliarsi emotivamente". Il suo contributo appare fondamentale a priori, quasi il prerequisito che può sostenere la dinamica di apprendimento in natura (Wilson 2002, Barbiero 2016). Da evidenziare come alla Biofilia appartenga, proprio per il suo essere "innata", un correlato neurobiologico sensibile a fattori epigenetici ed esperienziali (acquisiti/culturali) in grado di valorizzarlo o meno (Trevarten 1998, Frascarelli 2017, Imbasciati 2017, Lingiardi 2018)

⁵³ Morani R. M., *La natura tra scoutismo e scuola nel bosco. "Un ragazzo non è un animale da tavolino, e non è fatto per stare seduto"* in Bocchi B. Coppi A. Kofler D. (a cura di): *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

⁵⁴ Freire P., Frei B., *Una scuola chiamata vita*, EMI, Bologna, 1986

⁵⁵ Freinet C., *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1962

⁵⁶ Carpi L., *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Erickson, Trento, 2017

- S.R. Kellert: professore di ecologia, come Wilson, ha cercato di sistematizzare l'ipotesi della biofilia, secondo lui il contatto tra bambino e natura non deve nascondersi dietro a nessun tipo di filtro, "è necessario creare le condizioni per cui avvenga un incontro diretto, primario"⁵⁷. L'autore sottolinea come l'infanzia presenti dei periodi critici particolarmente sensibili, durante i quali giocare nella natura è assolutamente centrale per lo sviluppo sul piano della creatività, dell'emotività, dell'intelligenza e della risoluzione dei problemi⁵⁸.
- L'interesse per l'*Outdoor Education* e l'obiettivo di raggiungere una migliore comprensione della relazione tra il comportamento umano proprio della *Environmental Psychology* appaiono evidentemente convergenti. Entrambi nascono nella seconda metà del Novecento in risposta alla percezione di un progressivo peggioramento dell'ambiente naturale (Craik 1970, Gergen 1986, Secchiaroli 1992, Roszak 1992,1995, Hartig 2014). L'approccio psicologico, relativamente all'età evolutiva, enfatizzava gli effetti positivi del contesto naturale sullo sviluppo psico-fisico del bambino, sulla sua autostima, sulla sperimentazione di emozioni sia a espressione intima e personale che sociale (Parker 2000, Lee 2019). Sono proposte due letture diverse delle dinamiche coinvolte in questi processi. La Teoria evuzionistica che correla e enfatizza l'importanza della vegetazione e dell'acqua per la sopravvivenza della specie, i paesaggi verdi e naturali sarebbero dunque associati ad un elemento di sicurezza e protezione per la sopravvivenza della specie. La teoria costruttivista ipotizza che la preferenza per gli ambienti naturali derivi principalmente da un atteggiamento culturalmente acquisito, che dunque coinvolge dinamiche educative e culturali precoci. In realtà credo evidente come il termine "lettura" sia preferibile a quello di teoria o modello in quanto favorisce un approccio integrato e consapevole della complessità dello sviluppo infantile. Sul piano clinico e funzionale segnalo ancora il contributo della Teoria del Recupero da Stress e della Teoria della Rigenerazione dell'Attenzione quali processi innescati dal rapporto con la natura (Kaplan 1985, Berto 2005, Amicone 2018, Mygind 2020). R. e S. Kaplan: psicologi statunitensi, elaborano la teoria della Rigenerazione dell'Attenzione (ART),

⁵⁷ Kellert S.R., Wilson E.O., *The Biophilia Hypothesis*, Washington, 1993

⁵⁸ Oliverio A., Oliverio Ferraris A., *A piedi nudi nel verde*, Giunti, Firenze, 2011

secondo la quale l'esposizione dell'uomo ad ambienti naturali, permette alla mente di concentrarsi e di rigenerarsi dal sovraccarico cognitivo, al contrario di un'esposizione ad ambienti artificiali. La ART distingue l'attenzione in due componenti: involontaria, quella cioè, che viene catturata da stimoli intrinsecamente interessanti e non richiede alcuna fatica; la seconda componente è l'attenzione volontaria, quell'attenzione che richiede un notevole sforzo per essere mantenuta, in quanto diretta da processi cognitivi. Secondo l'approccio ART si ritiene che per rigenerare l'attenzione diretta e un adeguato processo cognitivo, sia indicato facilitare l'uso dell'attenzione involontaria attraverso il contatto con l'ambiente naturale; con questo obiettivo sono stati creati diversi "giardini terapeutici" per adulti e bambini con o senza patologia, nell'ottica dell'architettura di paesaggio (Botta 2012-2017, Lingiardi 2017, Righettini 2018). Uno studio durato nove anni, portò gli Autori a sostenere che i luoghi naturali consentono di liberare la mente da eventi emotivamente negativi e di usufruire di un'importante regolazione emozionale. Far riposare l'attenzione diretta, infatti, in un ambiente in cui l'attenzione è automatica, permette di contenere i comportamenti impulsivi, di agitazione e irritazione causati dall'affaticamento della stessa attenzione diretta. Sul piano operativo non sfugge l'importanza di questo modello; la funzione attentiva è ovviamente, un fattore importante per il successo scolastico nel bambino e per la sua regolazione emozionale⁵⁹. A partire dagli anni duemila emerge ulteriormente (sulla spinta dei cambiamenti climatici, della limitatezza delle risorse e del loro impatto sulla qualità di vita della popolazione e infine della pandemia da Covid-19) la chiara consapevolezza della necessità di una analisi globale della situazione, che credo di poter riconoscere nell'approccio The one Health Triad che sottolinea la stretta e imprescindibile interazione, tra la salute dell'uomo e la salute degli animali (domestici e selvatici) e l'ambiente naturale con le acque e i vegetali (spontanei e coltivati) (Maller 2009, Mackenzie 2020, Tamburlini 2021).

- M. Merleau-Ponty in termini filosofici esalta il significato profondo del rapporto educativo in natura. "Natura è ciò che ha senso senza che questo senso sia

⁵⁹ McClelland M.M., Cameron Ponitz C., *Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically-valid measures*. Child Development Perspectives, 6, 36-142, 2012

stato posto dal pensiero. È autoproduzione di senso...si determina dal di dentro”⁶⁰.

- H. Gardner con la sua teoria delle intelligenze multiple mette a disposizione dell’insegnante uno strumento efficace e utile nel processo di individualizzazione dell’insegnamento. Egli afferma che gli esseri umani possiedono almeno sette forme di rappresentazione della realtà: l’intelligenza linguistica, logico-matematica, musicale, spazio-visiva, cinestetica, interpersonale, naturalistica e esistenziale. Descrivendo “l’intelligenza naturalistica”, l’autore la pone allo stesso livello delle altre ritenute spesso accademicamente più pregnanti, definendola come la capacità di approcciarsi e conoscere gli aspetti della natura in profondità. Anticipa aspetti di tipo neurofisiologico quando afferma che: “l’intelligenza naturalistica ha a che fare con le modalità percettive che pongono l’essere in connessione con gli elementi naturali...i bambini che la possiedono esprimono grande affinità con il mondo...”⁶¹.

1.4 ATTUAZIONI PEDAGOGICHE

Nella Educazione in natura non sono applicate strategie pedagogiche straordinarie; la novità risiede nell’approccio generale e negli obiettivi di un apprendimento attraverso la natura, più spesso il bosco, in una prospettiva in cui l’apprendimento accademico si coniuga con la consapevolezza ambientale, in cui l’esperienza primaria supporta e verifica l’esperienza secondaria comunicata dai docenti, dai libri, da internet. Sintetizzo alcune prassi pedagogiche afferenti alla OE, segnalando che tutte si intersecano e si sovrappongono, almeno parzialmente, tra loro:

- Il gioco spontaneo si considera prioritario nella proposta educativa *outdoor*, in quanto “è giocando tra loro, lontano dagli adulti, che i bambini imparano a prendere decisioni, a gestire emozioni e impulsi, ad assumere punti di vista diversi’ a trovare compromessi e a fare amicizia”⁶². *L’American Academy of Pediatrics* raccomanda che i bambini abbiano almeno un’ora al giorno di

⁶⁰ Merleau-Ponty M., *La natura*. R. Cortina, Milano, 1995

⁶¹ Gardner H., *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21 Century*, Basic Books, New York, 1999

⁶² Gray, P., *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino, 2015

tempo da dedicare al gioco libero e creativo, per favorire un percorso di crescita e sviluppo che sia positivo. Il gioco è la principale e più importante attività del bambino che permette, ancor di più se incentivato in ambienti naturali, di acquisire numerosi apprendimenti. Non si può non considerare il gioco un oggetto pedagogico, anche se troppo spesso si è fuorviati dall'idea secondo cui, se si gioca, non si sta apprendendo in maniera seria. Numerosi studi, infatti mostrano il forte potenziale educativo del gioco; se l'acquisizione della conoscenza è accompagnata da un'emozione piacevole prodotta dal gioco, il bambino ricercherà la conoscenza per riprovare quella stessa emozione piacevole. Il gioco spontaneo, inoltre, permette al bambino di sperimentare la relazione con l'altro: il bambino si mette alla prova nel cooperare, nel cercare soluzioni e spazi di mediazione, impara a costruire la fiducia in sé e negli altri, sviluppando competenze relazionali, comunicative ed empatiche. "Nel gioco collettivo il soggetto apprende l'interdipendenza positiva, il protagonismo esistenziale e il senso di responsabilità. Nel gioco esplorativo il bambino impara a contare su sé stesso, a tollerare lo scacco dell'insuccesso e ad affrontare l'avventura e l'imprevisto. Il giocare riveste una funzione di stimolo ad una progressiva coscienza di sé capace di muoversi, di trasformarsi, di manipolare la realtà"⁶³. Lo stesso Don Bosco, che fu un grande educatore, vedeva, nell'attività ludica, "una sorgente di attività fisica e spirituale, espressione di uno dei bisogni fondamentali, il cui pieno soddisfacimento costituisce garanzia di armonico sviluppo psicofisico"⁶⁴. Froebel, le sorelle Agazzi e Montessori, affermavano che gioco e lavoro dovessero essere in sintonia, attribuendo al gioco una funzione essenziale. "Le indicazioni per la scuola materna, a proposito dei laboratori, che compaiono negli orientamenti del 1991, riprenderanno idee montessoriane relative alla strutturazione degli spazi per il gioco, come anche la considerazione dell'esperienza sensoriale e motoria quale mezzo spontaneo che il bambino ha per acquisire competenze"⁶⁵. Winnicott ci suggerisce anche quale sia il nostro ruolo di educatori, in questi momenti: "guardiani del gioco", abbiamo una grande occasione di ascolto e osservazione, "le persone

⁶³ Bobbio A., *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La scuola, Brescia, 2014

⁶⁴ Dioguardi F., Paola D., Reggiani E., *Educazione motoria per l'età evolutiva. Teoria, metodologia e didattica*, Edi.Ermes, Milano, 2008

⁶⁵ Vayer P., Camuffo M., *Fuori...classe. Il gioco e lo sport a scuola*, Magi, Roma, 1999

responsabili debbono essere disponibili quando il bambino gioca; ma questo non vuol dire che la persona responsabile debba entrare nel gioco dei bambini”⁶⁶. Oggi tutte le teorie psicopedagogiche sono concordi nel riconoscere alle attività ludiche un ruolo determinante nei processi di apprendimento. Da numerosi studi presenti in Letteratura, è possibile ottenere alcune indicazioni per un modo di giocare che sia pedagogicamente orientato: si devono offrire al gioco spazi e tempi adeguati, un contesto sociale positivo, considerare il gioco una cosa seria e non una perdita di tempo, lasciare manipolare al bambino oggetti reali, essere alternativamente presenti e assenti nel gioco. Infine, si potrebbe pensare che il proporre sempre gli stessi spazi e oggetti naturali, possa portare al venir meno dell’interesse, ma, al contrario, viene unanimemente confermato che la “noia per lo stesso luogo o le stesse attività” non è un problema, il bambino in parte ne è rassicurato e in parte è in grado di introdurre varianti e approfondimenti, va detto anche che il luogo stesso, in natura, non è mai uguale al giorno precedente, per il succedersi delle stagioni o per il variare delle condizioni meteorologiche (Caprino 2018, D’Aprile 2020)

- Valorizzazione dell’esplorazione motoria, della multisensorialità che deriva dall’esperienza diretta di immersione nella natura. Gli esseri viventi interagiscono con l’ambiente attraverso il movimento. Troppo spesso e non solo a scuola, ai bambini viene chiesto di stare fermi, negando loro il diritto fondamentale al movimento. I bambini esprimono attraverso il corpo i propri bisogni e le proprie emozioni. Dalle loro esperienze corporee dipende lo sviluppo fisico, cognitivo, verbale, del linguaggio simbolico, ma anche della creatività e della fantasia. I bambini apprendono in base a come hanno potuto giocare e sperimentare con il proprio corpo; utilizzando il corpo esplorano, scoprono, sperimentano, conoscono e, infine, apprendono all’interno di una dinamica biunivoca tra corpo e mente. Risulta dunque importante che i bambini possano fare esperienza dell’ambiente con il corpo, in spazi ampi, aperti e destrutturati. Il pedagogista Dalcroze, sostiene che per i bambini il movimento è gioia e la gioia è lo stimolo mentale più potente. Il movimento costituisce una componente fondamentale per lo sviluppo cognitivo e per

⁶⁶ Winnicott D.W, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1990

l'espressione psico-emotiva; attraverso il movimento, infatti, il bambino impara a conoscere sé stesso e gli oggetti della realtà, acquisendo le basi del pensiero razionale, ma anche prendendo coscienza della propria identità, aprendosi alla socializzazione, facendo esperienza delle difficoltà e degli imprevisti. Assunta l'importanza del movimento fisico, va ricordato che interventi educativi necessitano di intenzionalità e programmazione sulla base di specifici obiettivi. Infine, non possiamo dimenticare che il movimento è legato innanzitutto al benessere dello sviluppo fisico dei bambini e non possiamo negare i rischi a cui sono sottoposti relativamente alla vita sedentaria. Il movimento è necessario alla vita.

- Valorizzazione dell'uso della fantasia e del pensiero creativo. L'esposizione ad ambienti naturali, permette ai bambini di stimolare il pensiero creativo e divergente. I bambini sono spontaneamente creativi, ma se l'ambiente attorno a loro è troppo artificiale, restrittivo, caotico, questa creatività rischia di venire meno; le attività all'aria aperta ridonano, invece, libertà alla creatività. La natura offre materiali non investiti di presignificati. Sassi, legni, pigne, conchiglie, foglie, possono diventare qualsiasi cosa, stimolando percorsi dove la fantasia può essere la protagonista; in alternativa l'uso di materiali precostruiti in ambienti artificiali rischia di produrre l'effetto opposto. Il pensiero creativo trae beneficio da un ambiente naturale quanto più selvaggio possibile mentre nelle aree gioco, progettate da adulti, ogni struttura consente un uso pressoché univoco e ai bambini non rimane molto da inventare. Al contrario, in un bosco, un prato, una spiaggia, non vi è nulla di prefissato a priori, ogni spazio e materiale può dare vita a giochi, storie, simbolizzazioni di ogni tipo.
- Valorizzazione dell'intelligenza naturalistica che, non disgiunta dalle altre forme di intelligenza più accademiche, prepara e concretamente motiva l'apprendimento; con la consapevolezza che l'educazione in natura non ostacola né gli apprendimenti attesi né la condotta in Scuola Primaria. Questo tipo di intelligenza, al contrario, è quella che ci permette di riconoscere e classificare gli elementi del mondo naturale, i processi sistemici, le relazioni causa effetto. I bambini con la loro innata biofilia, con l'interesse verso quello che è il mondo naturale, la flora, la fauna, osservano, classificano, collezionano, trovano somiglianze e differenze. Tutto questo è assolutamente

a favore dello sviluppo cognitivo e della costruzione della conoscenza. Assecondare questo tipo di intelligenza, inoltre, significa investire sul futuro, non dimentichiamoci che i bambini di oggi sono gli adulti di domani, e che più sono sensibili ai problemi della crisi ambientale, maggiore possibilità ci sarà che agiscano responsabilmente. Dati empirici sottolineano inoltre come la OE sia in grado di favorire la trasversalità della conoscenza e degli apprendimenti, caratteristica sempre più necessaria per affrontare i rapidi cambiamenti della società attuale⁶⁷. Valorizzare questo tipo di intelligenza permette, infine, di individualizzare l'apprendimento.

- La valorizzazione in senso creativo di alcuni contesti naturali, non intesa come una manipolazione dell'ambiente da parte del docente ma come una attenzione a privilegiare contesti caratterizzati da:
 - facilità di accesso e di frequenza continuativa da parte dei bambini
 - libertà di esplorare attivando più sensi e diversi tipi di intelligenza
 - variabilità idonea a far emergere gli interessi e gli stili di apprendimento
 - un adeguato rapporto tra numero dei docenti e numero degli allievi⁶⁸
- Valorizzazione e predisposizione di attività che richiedano un apprendimento cooperativo. Con questo termine si intendono quelle situazioni di apprendimento individuale che si realizzano come conseguenza di attività svolte in piccoli gruppi. L'apprendimento cooperativo non è una strategia didattica che si può improvvisare, è necessario predisporre e organizzare occasioni favorevoli affinché gli allievi siano messi in condizione di acquisire nuove conoscenze. Questo tipo di strategia è utile al raggiungimento di obiettivi cognitivi, ma anche relazionali e sociali. Vari autori hanno sostenuto il costrutto che la conoscenza sia il frutto di un processo sociale di partecipazione attiva della costruzione della conoscenza stessa. Pensiamo, ad esempio, alla teoria del costruttivismo sociale di Vigotskij, secondo cui

⁶⁷ Mazzoli S., *Alternanza scuola-lavoro in chiave outdoor*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

⁶⁸ Gariboldi A., *Educare all'aperto: creatività in gioco*, in Anonietti M, Bertolino F., (a cura di) *A tutta natura! Nuovi contesti formative all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior, Bergamo, 2017

l'apprendimento è un processo che avviene all'interno delle interazioni sociali, o alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura, secondo cui l'apprendimento non implica soltanto il contatto diretto con gli oggetti, ma avviene anche grazie all'osservazione di altri soggetti. Lo stesso Dewey, sosteneva che lavorare insieme e imparare gli uni dagli altri fosse alla base di una società democratica. L'apprendimento in interazione ha effetti positivi sul comportamento scolastico, personale e sociale. Vari studi hanno inoltre evidenziato come vi siano effetti positivi anche a livello di organizzazione di studio e materiali. Si può ricorrere ad attività e giochi cooperativi anche per favorire la conoscenza reciproca, il rispetto, la fiducia nelle proprie e altrui capacità; la molteplicità dei contributi favorita dalla frequente "instabilità" dei gruppi che spontaneamente si formano, conduce all'acquisizione di conoscenze secondo diverse prospettive, ricche di potenziali confronti e sviluppi; essa configura quello che alcuni Autori definiscono Apprendimento Reticolare. L'apprendimento cooperativo è anche grande fonte di inclusione. Infatti, "gli interventi educativi tesi alla realizzazione di una rete sociale composta dai compagni risultano particolarmente efficaci per lo sviluppo delle competenze adattive e partecipative nelle gravi disabilità intellettive"⁶⁹. Il lavoro di gruppo, infatti, favorisce le interazioni comunicative con influenze positive sulla partecipazione scolastica, sulla diminuzione dei comportamenti disadattivi, e sullo sviluppo delle competenze relazionali, sia per i bambini con difficoltà, che per i compagni.

- Valorizzazione e predisposizione di situazioni di ricerca. Gli ambienti naturali sono una fonte inesauribile di stimoli per progettare situazioni di ricerca, soprattutto in gruppo. Osservando i fenomeni naturali, infatti, è possibile far vivere agli allievi quello che è il metodo scientifico. Si può prevedere un fenomeno da osservare, che generi delle questioni, degli interrogativi, rispetto al quale si possono ipotizzare delle risposte e successivamente ricercare delle conferme o delle smentite. Immaginiamo, ad esempio, di osservare il fenomeno delle foglie che cadono, ci si domanderà il motivo per cui cadono, tra le varie ipotesi si potrebbe supporre che cadano per una minore esposizione degli alberi alla luce, tramite l'osservazione e, anche, alcuni

⁶⁹ Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi*

esperimenti, si potrebbe arrivare o meno a vagliare l'ipotesi di partenza. Mettere i bambini in condizione di interrogarsi e ricercare le risposte alle proprie domande, favorisce non solo l'acquisizione della conoscenza, ma anche e soprattutto stimola la curiosità, elemento favorevole al successo scolastico. Una programmazione di questo tipo, mette il bambino in condizione di applicarsi nella soluzione di problemi, di ricercare/scoprire rapporti di causa effetto, elaborare delle spiegazioni, superare i propri errori. Fare ricerca in natura permette, inoltre, di cogliere la sistematicità degli eventi, e quindi, di creare un'interdisciplinarietà, un legame tra i diversi apprendimenti curricolari, che, altrimenti, rischiano di restare un elenco di informazioni che non trovano connessione tra di loro.

- Valorizzazione dell'esperienza diretta. Privilegiare l'esperienza diretta in natura, contenendo la proposta esclusiva di libri e di altri strumenti di mediazione, favorisce un senso di connessione tra il bambino e l'oggetto del sapere, significa porre come punto di partenza qualcosa di osservabile, di tangibile. I bambini imparano osservando, manipolando, esplorando. Ad un certo punto, però, viene chiesto loro di imparare attraverso situazioni ipotetiche, di memorizzare contenuti e informazioni decontestualizzati, col rischio di realizzare un apprendimento mnemonico. Portare i bambini a fare esperienza diretta di ciò che viene loro spiegato, invece, facilita non solo l'apprendimento dei contenuti, ma anche la loro interconnessione, facilita la possibilità di trovare relazioni, somiglianze, differenze e ancora la competenza ad usare i contenuti stessi che si sono appresi. Questo tipo di insegnamento è un processo che vede l'alunno come costruttore attivo del proprio apprendimento, è un imparare facendo Comeniano. Si privilegia una didattica costruttiva rispetto ad una didattica trasmissiva, una cultura delle competenze ad una cultura delle conoscenze. Imparare facendo, consente di sviluppare un pensiero riflessivo, un pensiero, cioè, che crea ordine nelle idee, che consente di imparare a pensare, e che coinvolge mente, volontà ed emozioni.
- Attenzione ai tempi. Oggi il tempo segue dei ritmi incalzanti, nella vita di tutti i giorni, spesso anche a scuola. Nel tentativo di seguire la programmazione, talvolta, i tempi delle attività non coincidono con i tempi di cui i bambini

necessitano; in effetti chiediamo ai nostri bambini di “sbrigarsi”, più volte al giorno, tutti i giorni. Attuare un’educazione all’aperto, significa anche seguire dei tempi e dei ritmi diversi. Innanzitutto, la natura ha cicli e tempi molto lunghi, che ci obbligano a rallentare. In secondo luogo, il mettere in atto situazioni di ricerca, di apprendimento attivo, di gioco spontaneo, implica, per forza di cose, maggiore flessibilità rispetto ai tempi rigidi del lavoro in aula: per lo studente poter disporre del tempo necessario diviene un prerequisito indispensabile. Zavalloni, nella sua concezione della “pedagogia della lumaca”, ha maturato un’idea di scuola basata non solo sul rispetto dei tempi di ognuno, ma proprio sulla lentezza; ogni bambino ha i suoi tempi di apprendimento e insegnare comporta il rispetto dei tempi individuali. Lo stesso Autore introduce un altro tema, considerato fondamentale: quello dell’attesa. L’attesa dimostra una grande valenza pedagogica, in quanto è quel tempo che permette di soffermarsi ad osservare, a portare attenzione alla realtà delle cose, a scoprire cosa ci circonda, ma anche a scoprire le proprie capacità, ad interrogarsi sulle proprie risorse, a fare un’autoconoscenza di sé stessi⁷⁰.

- Valorizzazione dei materiali. I materiali sono forse l’elemento che più differenzia l’educazione in aula dall’educazione all’aperto. I materiali artificiali, precostruiti, seppur studiati a scopo educativo, non sono paragonabili ai materiali naturali in termini pedagogici. Tutto ciò che la natura ci offre, permette all’insegnante e all’allievo, di sviluppare uno sguardo indagatore da una parte, e creativo dall’altra. Offrire ai bambini materiali autentici, significa offrire loro la possibilità di andare oltre i percorsi prestabiliti e trovare insieme nuove domande, cercare nuove risposte. I materiali naturali permettono di indagare, manipolare, classificare, differenziare, inventariare, ma anche inventare, raccontare, dialogare, confrontare le proprie idee con quelle degli altri.
- Valorizzazione del brutto tempo. Siamo abituati a considerare la pioggia, la neve, il freddo, come “brutto tempo”, senza mai soffermarci a pensare cosa ne sarebbe di noi senza queste condizioni atmosferiche. Spesso, nel nostro

⁷⁰ Zavalloni G, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Emi Bologna, 2008

Paese, viene negata ai bambini persino la ricreazione all'esterno, durante la stagione invernale. Diverso è nelle nazioni del Nord Europa, che vedono educatori e genitori meno restii alle attività all'aperto. Fare educazione in natura implica che è opportuno accogliere e apprezzare tutte le condizioni che la natura stessa ci propone. Pioggia e neve possono essere grandi occasioni di apprendimento; sarà sufficiente sincerarsi che i bambini abbiano vestiti e scarpe adeguate. Un detto popolare scandinavo recita: "non esiste buono o cattivo tempo, ma buono o cattivo equipaggiamento".

- Individualizzazione dell'apprendimento e sostegno della motivazione. Risulta importante in aula, come fuori, favorire l'apprendimento considerando l'eterogeneità del gruppo classe. Individualizzare l'apprendimento significa fare in modo che ogni bambino sia messo nelle condizioni di apprendere, offrire una proposta formativa adeguata a tutti, secondo le capacità e gli interessi di ognuno; una prassi di questo tipo richiede di differenziare i tempi, gli spazi, i contenuti, le strategie. L'OE favorisce l'attenzione alle differenze individuali, in quanto permette: la scelta e l'uso di materiali diversi, la realizzazione di obiettivi personali, l'uso di linguaggi contestualizzati, il vissuto (emotivo, cognitivo e somatico) che deriva da esperienze dirette. Nel caso di un bambino iperattivo, ad esempio, l'attività in natura sarà coerente con le sue caratteristiche e dunque più motivante, gratificante e potenzialmente di maggiore successo. Bloom, psicologo dell'educazione statunitense, nel suo metodo invita gli insegnanti a predisporre le condizioni favorevoli all'apprendimento a partire dai bisogni individuali di ciascun studente; "In condizioni favorevoli vi può essere un'uguaglianza di apprendimento, questo però non richiede assunzioni sull'uguaglianza tra gli uomini, bensì prove dell'uguaglianza nell'apprendere"⁷¹. Egli afferma che tutti possono apprendere se supportati e se dispongono di tempi e materiali adeguati. Grande importanza per il raggiungimento dell'apprendimento, è data dalla motivazione, maggiore essa sarà, maggiore sarà la possibilità che il percorso di apprendimento vada a buon fine. Per far sì che questo avvenga, è necessario far sperimentare al bambino il senso del successo, diventa importante stimolare intelligenze diverse e quella naturalistica spesso crea

⁷¹ Fioretti S., *Individualizzazione e motivazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2006

interesse e di conseguenza motivazione. In generale, è importante riconoscere gli sforzi del bambino, condividere il suo entusiasmo e indirizzarlo per sviluppare le sue qualità. L'esplorazione, la scoperta, il gioco, la ricerca, sono elementi che creano una motivazione intrinseca e un desiderio di apprendere, di partecipare alle attività, di impegnarsi per ottenere dei risultati. Inoltre, la motivazione ad apprendere e ad avere successo, viene ricollegata alla buona coesione del gruppo a cui ciascuno appartiene, da qui l'importanza di progettare situazioni di gruppo.

- Valorizzazione dei "talenti". Questa tematica è ovviamente un aspetto di quella precedente e implica l'individualizzazione a partire da abilità ritenute favorevoli e innate. Possiamo definire un talento come un'abilità particolarmente spiccata ad eseguire determinate prestazioni⁷². Le strategie didattiche finalizzate a questa tipologia di alunni si basano sul riconoscimento, la valorizzazione e il potenziamento dei talenti e delle intelligenze correlate; in questo senso la OE garantisce spazi, tempi, stimoli flessibili, esercizio di padronanza ma anche opportunità di condivisione e cooperazione con i compagni meno talentuosi
- Valorizzazione della relazione di cura. I bambini arrivano a scuola con una sequenza di esperienze variabile, più o meno positiva; ognuno avrà un diverso bisogno di cura e di relazione con l'adulto. Nella prassi della OE appare possibile riconoscere la dinamica della "base sicura" evidenziata da Bowlby. L'Autore con il termine "base sicura" fa riferimento alla madre o alla principale figura di attaccamento, ma nel tempo e con lo sviluppo, intervengono altre figure con questa funzione. Gli insegnanti sono consapevoli di assumere, per molti anni, l'importante funzione di "base sicura"; cioè, quella figura di riferimento, quel luogo e quella relazione da cui il bambino sa di potersi allontanare per esplorare, ma a cui sa di poter far ritorno e chiedere aiuto e consolazione. I bambini che hanno un fisiologico bisogno di sicurezza, la chiedono nei modi più disparati, spesso per via somatica o comportamentale per cui, talvolta, l'adulto ha difficoltà a riconoscerne il significato comunicativo. Un bambino agitato, iperattivo, che non riesce a stare attento, "*un enfant*

⁷² Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996

terrible”, come lo definisce il pedagogo Aucoeur, spesso sta solo chiedendo aiuto; risulta necessario che l’insegnante consideri attentamente le dinamiche personali e interpersonali di tutti i bambini che segue sia in classe che *outdoor*. Nella attività fuori dall’aula, fuori cioè da quello che è uno spazio conosciuto, può succedere che un bambino si senta smarrito e abbia un bisogno maggiore del riferimento dell’adulto che ovviamente deve essere presente. Si ritiene indispensabile che il bambino si senta sicuro, solo così potrà imparare ad autoregolarsi meglio e anche ad apprezzare l’attività in natura.

- Valorizzazione delle emozioni. L’apprendimento passa prima di tutto attraverso le emozioni e il compito dell’insegnante è anche quello di permetterne l’elaborazione e, conseguentemente, favorirne la regolazione. La capacità autoregolativa risulta di natura neurologica, psico-relazionale e adattivo/acquisita, non essendo ancora matura nel bambino, ha bisogno del sostegno da parte dell’adulto. La conoscenza di questi aspetti motiva l’insegnante a proporre la OE in quanto sembra favorire l’elaborazione delle emozioni attraverso il dialogo, la lettura condivisa, il disegno, il canto, ma anche attraverso l’azione e la drammatizzazione. Quest’ultima, in particolare, sembra essere una strategia che offre molti vantaggi e che può trovare facile realizzazione in natura.
- Attenzione alla comunicazione verbale. La pragmatica e la mimica con cui comunichiamo sono spesso più importanti del messaggio verbale stesso che stiamo dando. In natura la comunicazione dovrebbe essere diretta, a bassa voce, ad altezza di bambino. Spesso in aula si ricercano delle strategie per attirare l’attenzione dei bambini, in natura dovrebbe risultare più semplice, in quanto già gli elementi naturali fungono da attivatori attentivi, non ci sono distrazioni artificiali, non vi sono rumori di fondo, se non quelli, appunto, naturali. Sarà, dunque, indicato utilizzare un tono di voce che sia in linea col contesto e lo rispetti.
- L’assolvimento delle necessità assistenziali di base, proprie della vita quotidiana, soprattutto per i bambini più piccoli e comunque in una prospettiva di autonomia. Nel progettare una attività all’esterno è necessario tenere

presente la dimensione delle necessità biologiche che vanno assolte, al bisogno supportate. Diventa ulteriore obiettivo pedagogico valorizzare l'autonomia, ovvero, permettere ai bambini di essere quanto più capaci possibile di vestirsi, alimentarsi, avere cura dei propri materiali, saper chiedere aiuto in modo efficace quando necessario, essere in grado di gestire i giochi e i possibili conflitti. L'autonomia assume grande importanza poiché correla con l'autostima e la percezione di sé. L'educazione in *outdoor* offre ampi margini di lavoro rispetto all'autonomia.

1.4.1 La risposta dei bambini

L'Educazione in Natura si realizza in diverse forme che esemplificherò, il cui denominatore comune è un approccio naturalistico che si realizza con continuità. In Letteratura sono riportati numerosi "effetti" positivi e qualche aspetto critico, dei quali già fatto cenno in precedenza, che provo ad approfondire come segue:

- Promozione della salute sul piano biologico generale⁷³; a questo proposito basta ricordare che le prime attività scolastiche all'aperto, all'inizio del Novecento, in realtà erano riservate a soggetti con patologie conclamate come la tubercolosi o il rachitismo, attualmente gli effetti positivi si riconoscono nel contenimento del diabete infantile, della pubertà precoce⁷⁴, delle forme allergiche, e nello sviluppo del tono con rinforzo muscolare, della coordinazione motoria, del linguaggio⁷⁵, dell'esterocezione e della propiocezione. Credo di particolare rilevanza l'effetto di riduzione della frequenza delle sindromi da raffreddamento (Fjortoft 2001, D'Aprile 2020). A tal proposito, spesso si trovano delle resistenze da parte di genitori o altre figure di accudimento, in quanto si teme che fare attività didattiche all'aperto, soprattutto durante la stagione invernale, possa essere causa di raffreddori; numerosi studi dimostrano, invece, il contrario: è molto più probabile contrarre virus e batteri causa di malattie, cosiddette da raffreddamento, all'interno di locali chiusi e sovraffollati, che non stando in natura. Rilevante risulta, infine,

⁷³ Barton, J. Pretty, J., *What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis*, Environmental Science and Thecnology. Oct. 44: 3947-3955, 2010

⁷⁴ Mackett, R., *Making Children's Lives More Active*, Centre Trasport Studies, London, 2004

⁷⁵ Callaway G., *The early years curriculum: a view from outdoors*, David Fulton, London, 2005

l'effetto di prevenzione dell'obesità e del sovrappeso. I bambini, oggi, rischiano sovrappeso e obesità. L'Italia è tra i paesi europei con i valori più elevati di eccesso ponderale nella popolazione in età scolare con una percentuale di bambini in sovrappeso del 20,4% e di bambini obesi del 9,4%, compresi i gravemente obesi che rappresentano il 2,4%⁷⁶. Questo dato è emerso dopo un'indagine su cinquanta mila bambini effettuata dall' Istituto Superiore della Sanità nel 2019. La sedentarietà è legata anche all'atrofia dei sensi e all'aumento della incidenza della miopia, quest'ultima viene collegata al fatto che i bambini non guardano più lontano, verso il cielo e l'orizzonte. Considerato il fatto che i bambini passano la maggior parte del loro tempo a scuola, la prevenzione della salute diventa, *in e out door*, anche un obiettivo educativo che non è possibile delegare totalmente ad altre figure formative.

- In ambito neuropsichiatrico il contatto con gli animali domestici facilita il contenimento dell'iperattività. Lo sviluppo della disponibilità sociale e dell'affettività interpersonale si realizzano attraverso una dimostrabile attivazione neurofisiologica cerebrale prodotta principalmente dalle esperienze di gioco e movimento, e che produce l'incremento di neuropeptidi cerebrali del benessere come la serotonina, dell'affiliazione come l'ossitocina e la vasopressina, con parallela riduzione dei neuroni coinvolti nella risposta allo stress, come il cortisolo (Frascarelli 2017, D'Aprile 2020). Effetti psicoemotivi positivi quali: rilassamento, minore litigiosità, maggiore attenzione, contenimento dell'iperattività subclinica e delle manifestazioni di ADHD e del disturbo da Deficit di Natura (si veda più avanti), riduzione delle manifestazioni di iperreattività, miglioramento funzionale nell'Autismo e nella Disabilità Intellettiva, contenimento delle problematiche depressive e recupero dell'autostima e del senso di autoefficacia (Louv 2005, 2011, Costantini 2009, Reali 2015, Frascarelli 2017, Giovanazzi 2018)
- Promozione degli apprendimenti attraverso le attuazioni pedagogiche sintetizzate in precedenza, che in Letteratura viene riconosciuta in molte aree: sviluppo delle capacità di *problem solving*, di protezione del pensiero

⁷⁶https://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?id=5159&lingua=italiano&menu=notizie&p=dalminist
ero

divergente e creativo⁷⁷ di sviluppo del pensiero critico, di trasversalità dei saperi, di appropriazione dell'esperienza estetica, della fantasia favorendo flessibilità, immaginazione e simbolizzazione⁷⁸. Alla origine si ritrova un processo di apprendimento governato dalle emozioni elicitate "in vivo", piuttosto che dalle informazioni fornite dall'adulto⁷⁹. Credo sia questo il piano in cui le potenzialità riconosciute, fin dal primo paragrafo, alla OE la rendono una proposta allo stesso tempo innovativa e accreditata dunque proponibile e praticabile

- Sostegno allo sviluppo di abilità sociali apprese attraverso l'esperienza primaria di condividere percezioni multisensoriali, di realizzare un progetto comune, di tollerare frustrazioni o fallimenti. Di fatto si assiste ad una riduzione dei conflitti tra bambini e degli atti di bullismo
- La OE considera e si fa carico dell'Educazione al rischio in quanto esso è inevitabile in ambiente naturale ma di fondamentale importanza per apprendere, ovviamente con gradualità, a gestire l'incertezza, a evitare i pericoli e gli incidenti. In questo senso l'approccio preventivo, consapevole e documentabile, risulta solitamente efficace e raramente inefficace; l'approccio iperprotettivo rassicura l'adulto ma risulta sempre inefficace nel favorire sviluppo e autonomia; "la dimensione del rischio è fisiologica...predispone intenzionalmente campi di esperienza in cui i bambini in attività libere o guidate imparano a correre qualche rischio"⁸⁰. Si riconosce che il "rischio è una dimensione fondamentale nei percorsi di apprendimento; nulla si può imparare se non ci si spinge oltre i confini di ciò che sappiamo"⁸¹. Il bambino viene inoltre supportato nel gestire il rischio e al contempo, a evitare il pericolo; l'educatore mantenendo "la giusta distanza" (termine caro agli psicoanalisti) supera l'approccio del divieto e dell'iperprotezione e favorisce nel bambino l'autonoma consapevolezza di quanto è possibile fare e, nel

⁷⁷ Davies D. et al, *Creative learning environments in education. A systematic review*, Thinking Skills and Creativity 8 ;80-91, 2013

⁷⁸ Gariboldi A., *Educare all'aperto: creatività in gioco*, in Anonietti M, Bertolino F., (a cura di) *A tutta natura! Nuovi contesti formative all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior, Bergamo, 2017

⁷⁹ D'Aprile I., *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*, La meridiana, Molfetta, 2020

⁸⁰ Farné R., *Outdoor Education*, 2015 consultabile in "Rivista Zoom" <https://tinyurl.com/y5cff3s2>

⁸¹ Negro S., *Come crescere bambini sicuri? Percorsi di educazione all'aperto al e con il rischio*. in Bocchi B. Coppi A. Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

caso, di come e quando richiedere aiuto. La possibilità di fronteggiare il rischio non passa attraverso il controllo, essa “non è collegata a un sapere esperto legato al calcolo delle probabilità o a capacità previsionale ma è la capacità di riconoscere la qualità della relazione tra sé stessi e il contesto in cui ci troviamo”⁸². La trasparenza della comunicazione ai Genitori, così come la loro collaborazione nell’incoraggiare i figli sono requisiti da perseguire (Negro 2018, D’Aprile 2020)

1.4.2 La risposta dei docenti

I bambini, attraverso la OE, vanno incontro ad un processo di scoperta e conoscenza che può portare ad una generazione di cittadini responsabili rispetto alla conservazione e alla sostenibilità ambientali; per molti degli adulti coinvolti si pone invece il problema di un cambiamento culturale interiore e profondo, che richiede un non facile ripensamento di ruoli identitari. Propongo alcune considerazioni circa gli effetti che in Letteratura sono più frequentemente considerati:

- Maggiore consapevolezza circa il fatto che il processo di insegnamento si definisce come una relazione, dunque un fatto basato sulla dinamica delle emozioni, dell’adulto e del bambino, e sulla loro reciprocità. Le esperienze in natura sembrano facilitare l’ascolto, l’empatia, la condivisione del rischio così come del benessere⁸³.
- La evoluzione sopra sintetizzata avviene in contemporanea e, coodeterminata tra bambini e adulti, è facilitata dal contesto educativo naturale; sul piano operativo questo prevede, ad esempio, assunzione di posture a livello di bambino, utilizzo del gioco spontaneo, ma soprattutto una diversa concezione del tempo che si dilaziona nei ritmi naturali, con aspetti di lentezza, gradualità, reiterazione rassicurante e migliorativa: riassumendo l’insegnante impara e impara che “prendersi tempo non è perdere tempo”⁸⁴

⁸² *Ivi*

⁸³ Malavasi, P., *L’educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell’infanzia*, Junior, Bergamo, 2014

⁸⁴ Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini B., *La scuola nel bosco*, Trento, Erickson, 2015

- La OE richiede, forse più ancora di quella tradizionale, di una stretta condivisione di intenti con i genitori, non solo e non tanto per la condivisione del rischio, quanto e soprattutto per costruire un'alleanza educativa basata su valori condivisi, coerenti nei diversi contesti, in grado di attivare la partecipazione della famiglia stessa alle attività sperimentate. Analogamente i collaboratori scolastici, le risorse sul territorio (agricoltori, pescatori, giardinieri, guide ambientali, carabinieri ambientali ecc.), le istituzioni sensibili ai temi ambientali, diventano preziosi alleati. Naturalmente le collaborazioni sono realizzate attraverso l'ascolto delle rispettive esigenze, la trasparenza delle proposte, la formazione teorica, la informazione costante, la condivisione sul campo e la valorizzazione economica.
- Gli apprendimenti formali non risultano penalizzati, piuttosto si realizzano in modo più flessibile in relazione agli interessi, alla motivazione e ai tempi di ciascun bambino. A partire dall'esperienza sul campo, ad esempio, il bambino opera sui concetti di quantità e numerosità, sulla geometria degli oggetti e le leggi che la regolano, sulla storia sociale naturale, sulla dinamica dei fluidi, sulla semantica pertinente alle diverse attività e ovviamente sulle scienze naturali e sul ruolo dell'uomo⁸⁵. In generale nella OE il curriculum non è predefinito ma "contestuale", in altre parole dalla analisi del contesto deriva la proposta pedagogica, dal fronteggiamento dell'imprevisto lo sviluppo della stessa. Gli aspetti legati alle diverse discipline possono trarre vantaggio anche in modi più specifici: un contributo interessante mi sembra quello che fa riferimento alla *literacy* che si può descrivere come un modo specializzato di leggere nel quale la lettura di un testo descrittivo o informativo, acquisite le competenze basiche, si realizza con strategie implicite diverse tra una disciplina e l'altra (Shanahan Shanahan 2014, Parenti 2017); l'esperienza attraverso la realtà, garantita dalla OE, facilita gli apprendimenti attraverso la lettura, la scrittura e l'elaborazione di tutte le discipline, dalle scienze naturali alle scienze sociali, dalla matematica alla storia⁸⁶. In fondo lo stesso Pinocchio

⁸⁵ Loda E., *Outdoor Classroom*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

⁸⁶ Mascia T., *Literacy disciplinare. Ripensare alla lettura nella scuola attraverso l'esempio della Geografia* in Bocchi B., Coppi A., Kofler D., (a cura di) *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

narra il profondo rapporto tra infanzia e natura ma anche evidenzia il valore della presenza/assenza affettuosa dell'adulto nello sviluppo di un bambino. L'educazione musicale, analogamente, diventa più ricca e modulata nel contesto naturale, ad esempio, attraverso la condivisione/emozione derivante dall'essere immersi in un paesaggio sonoro e ascoltarlo, dal creare musica con strumenti raccolti nel bosco e ancora, come si esemplifica più avanti, dal silenzio. Si parla in effetti di *Outdoor Music Education* (Maioli 1991, La Face 2011, Coppi 2018)

- L'insegnante stesso rimette, in particolare, in moto la sua intelligenza naturalistica al fine di recuperare quella sensibilità empatica che precede e motiva l'acquisizione di vere e proprie competenze di biologia/ecologia. Afferiscono a questa tematica la necessità di formazione (teorica e in situazione) e di riflessione (personale, condivisa, catalizzata da professionisti di area pedagogica/psicologica). Viene parzialmente dismesso il ruolo di "colui che sa come e cosa si deve fare" e ci si attrezza per svolgere un ruolo attivo di facilitatore, di catalizzatore, di accompagnatore, di testimone, di adulto in ascolto; attento agli interessi e ai bisogni del bambino e della classe, sempre attento a mantenere "la giusta distanza" e, quando occorre, esercitare un'azione organizzatrice e anticipatrice (flessibile e aperta) delle esperienze. Il docente, se necessario/indispensabile, si prende la responsabilità di un intervento di contenimento del comportamento disfunzionale dei suoi allievi, avendo predefinito, magari collaborativamente, le regole minime imprescindibili. Una figura con queste caratteristiche non abdica al proprio ruolo e non nega le proprie competenze ma accetta, consapevolmente, di adattare l'insegnamento alle caratteristiche del bambino e non viceversa (Bardulla 2017, Garibodi 2017). Dati questi presupposti, anche il problema della valutazione va rivisto, diventa meno assillante e si focalizza sul processo piuttosto che sulle prestazioni⁸⁷
- L'insegnante in natura "può riscoprire il proprio corpo nella relazione educativa con i bambini"⁸⁸; la condivisione di un contesto accettabilmente impegnativo a livello somatico ed emotivo ha portato, ad esempio, la maggior parte delle

⁸⁷ D'Aprile I., *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*, La meridiana, Molfetta, 2020

⁸⁸ Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini B., *La scuola nel bosco*, Trento, Erickson, 2015

insegnanti coinvolte, ad attribuire all'esperienza della SnB un grande potere trasformativo personale⁸⁹

- Gli allievi con esigenze speciali, ovviamente, non vanno esclusi da una prassi *outdoor*; esistono dati indicativi che con una adeguata preparazione soggettiva e di classe tale esperienza appare utile in condizioni di disabilità motoria e/o sensoriale accompagnando il soggetto in una esplorazione del mondo efficace a livello cognitivo, emotivo, sociale e fisico. L'OE risulta indicata anche nella disabilità intellettiva ove ad esempio permette conoscenze empiriche e non astratte, nell'autismo ove, ad esempio, propone un ingaggio emotivo tollerabile per il soggetto (ad esempio con animali). Quanto a questo punto evidenzia la forte potenzialità inclusiva oltre che formativa della OE⁹⁰. I profili comportamentali disfunzionali ma che non raggiungono una significatività clinica, traggono comunque vantaggio dalla OE; il disagio psichico sottosoglia è frequente anche nei bambini, e l'approccio *outdoor* si è dimostrato in grado di favorire l'apertura dei soggetti inibiti, insicuri, stressati, esposti a conflittualità familiare, e di determinare una maggiore aderenza al concreto in quei bambini sovraccarichi di impegni tecnologici o di attività simboliche⁹¹.

1.5 STORIA, ATTIVITÀ E ESPERIENZE

La diffusione più riconoscibile e nota della OE ha una storia relativamente breve che iniziò nel 1950 in Danimarca con la tipologia delle Scuole nel Bosco, esse ebbero un importante sviluppo a partire dagli anni Settanta, su iniziativa di una madre, Ella Flatau. La donna, inizialmente, intratteneva i suoi figli e quelli dei vicini nel bosco per necessità, ma resasi poi conto dei benefici a livello psicofisico che la vita all'aperto aveva sui bambini, diede vita al primo asilo nel bosco. Nel 1957 prese avvio in Svezia una scuola denominata "con il brutto e il cattivo tempo" il ché la dice lunga sull'approccio proposto; nel 2010 sono riferite duecento ventitré scuole dell'infanzia e

⁸⁹ Manes E., *L'asilo nel bosco, un nuovo paradigma educativo*, Tlon, Cesena, 2016

⁹⁰ Frattini T., *Natura e esperienza del Sé* in Bocchi B., Coppi A., Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

⁹¹ Bortolotti A., *Il gioco libero all'aperto nella scuola dell'infanzia. Come gestirlo e perché. Uno studio di caso presso i servizi di Granarolo Emilia*, in Bocchi B., Coppi A., Kofler D. (a cura di) *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

sedici scuole primarie attivate. In contemporanea iniziarono attività analoghe in Norvegia che ebbero pari successo; si può, dunque, commentare che le prime esperienze si sono realizzate in paesi non certo dal clima mite. In Germania una prima esperienza del 1968 si avviò sotto l'impulso, ancora una volta, di una mamma, ma si sviluppò con successo a partire dal 1991. Seguirono intorno al 1992-95 le scuole nel bosco in Austria, Svizzera, Gran Bretagna e Germania con i Waldkindergarten⁹². In Italia l'interesse per la OE crebbe a partire dagli anni Novanta, anche in conseguenza agli importanti contributi teorici in precedenza accennati, le prime isolate esperienze furono precoci: Giuseppina Pizzigoni nel 1929 fondò la "Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale". Seguirono la scuola in campagna di Mario Lodi negli anni 1963-1970 e il progetto "A scuola nel bosco" a Pavia, ma è all'inizio degli anni Duemila che con Gianfranco Zavalloni⁹³ si riconosce l'inizio delle variegate forme di SnB. Si mettono in campo numerose attività che più o meno in modo ortodosso riprendono le esperienze nordiche della SnB o realizzano attività adattate ai contesti italiani.

Le attività educative in ottica naturalistica si diffondono a partire dal 2010, in provincia di Firenze (Asilo Albero Drago), ad Ostia (L'Emilio), in provincia di Varese (Il Bosco Verde), a Bolzano (Waldkindergarten sul modello tedesco), a Bologna (Villa Ghigi), il progetto "La Quercia della memoria" a Macerata, le attività *outdoor* in azienda agricola (fattoria didattica con produzioni) a Viano, e a Brescello (Reggio Emilia), e analoghi a Rovereto, in Piemonte, a Narni ("Orto didattico ma non solo" così denominato perché interagisce con una cooperativa anziani al fine di favorire uno scambio intergenerazionale), il progetto "l'aula nel bosco" Besenello (Trento), il progetto "Dall'assaggio al paesaggio" (sei istituzioni scolastiche pugliesi). Sono da ricordare molte altre realizzazioni: tra queste da segnalare per la precocità della proposta e per il contesto specificatamente agricolo gli agrinidi⁹⁴. La mancanza di una specifica normativa e la natura spesso privatistica di molte realtà, hanno posto l'esigenza di istituire una rete (Rete nazionale delle Scuole all'aperto) per il monitoraggio delle diverse esperienze e per meglio definire per qualità e quantità un fenomeno che appare in continua crescita (Bertolino,2013, Schenetti 2015, Manes

⁹² Antonietti M. Bertolino F. (a cura di), *A tutta natura! nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior, Bergamo 2017

⁹³ Zavalloni G, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Emi Bologna, 2008

⁹⁴ Bertolino in Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., Antonietti M., *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*, In Bondioli A., Savio D., (a cura di) *Crescere bambini*, Junior, Bergamo, 2017

2016, Simeoni 2018). Consapevole che, in assenza di un censimento attendibile, gli esempi riportati sono parziali, sembra comunque possibile distinguere tre tipologie organizzative e valoriali di esperienze di O.E. In una sintesi si riconoscono:

- esperienze di tipo istituzionale che dimostrano la sensibilità e la consapevolezza dell'importanza dell'approccio OE da parte della scuola; in essa le scuole si impegnano alla implementazione della OE attraverso percorsi formativi e collegamenti istituzionali al fine di qualificare e uniformare le attività realizzate. Queste comprendono la maggioranza dei soggetti coinvolti, e di frequente vedono la partecipazione di componenti di livello universitario⁹⁵. Un esempio può essere la Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto
- esperienze organizzate da gruppi associativi di famiglie, spesso in contemporanea impegnati in ambito sociale e nella promozione della sostenibilità ambientale. Un esempio si riconosce nell'attività de Fuori dalla scuola, Missaglia (Lecco)
- esperienze nettamente minoritarie, afferenti all'ottica della Educazione Parentale caratterizzate da una forte posizione critica e alternativa alla proposta pedagogica istituzionale, secondo una prospettiva che non prevede curriculum, propone percorsi di autoistruzione, intollerante a verifiche pubbliche e valutazioni degli apprendimenti ottenuti, ritenendo che l'attuale "sistema scolastico ha smarrito sé stesso e la sua funzione"⁹⁶. Un esempio si ritrova nell'attività della *International Child care and Forest School*, Gragnano (Lucca) che risulta coinvolgere undici bambini⁹⁷.

Da notare che, per tutte e tre le tipologie, l'attività in ottica OE tende progressivamente e drasticamente a ridursi dalla Scuola dell'Infanzia per diventare eccezionale nella Secondaria; come se l'aspetto prestazionale diventasse sempre più prioritario, quasi che la OE possa diventare superflua, mentre, in forme

⁹⁵ Loda E., *Outdoor Classroom*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

⁹⁶ Bosoni M., *Io scelgo un'altra scuola: una guida alle soluzioni pedagogiche alternative: Montessori, Steiner, outdoor education, homeschooling*, Red Milano, 2018

⁹⁷ *Ivi*

opportunamente adattate, molti Autori ne sostengono l'importanza in tutto il periodo formativo e anche nella prospettiva del *Lifelong Learning*.

Le attività proposte dunque non sono codificate o predefinite, esse variano a seconda dei desideri e degli interessi dei bambini, delle condizioni metereologiche, delle risorse sul territorio, dei talenti degli educatori; questo fatto non è contingente ma caratterizza nel profondo l'approccio educativo. Si può affermare che nessuna scuola è uguale all'altra e che non esiste una "giornata tipo", dal momento che la scelta di un'attività al posto di un'altra nasce dall'iniziativa libera e spontanea del bambino con possibilità di più attività contemporanee e di passaggio da una all'altra: come detto in precedenza questi aspetti sono un valore fondamentale per ottenere una reale individualizzazione pedagogica, ma rendono la OE formalmente poco inquadrabile, omologabile e dunque poco credibile agli occhi di amministratori e funzionari; in tal senso sono state proposte anche delle Linee Guida che possono essere un primo riferimento⁹⁸.

Alcune attività sembrano ricorrenti e possono essere riassunte come segue:

- esplorazione del territorio e raccolta di materiali, eventuale loro classificazione;
- giochi motori di equilibrio, di corsa, di arrampicata, nascondino, di tuffo nelle pozzanghere, di battaglia simulata;
- giochi con materiali naturali, raccolti nel bosco, gratuiti, riciclabili e non finalizzati;
- giochi simbolici e di ruolo, ad esempio di compra-vendita di quanto raccolto;
- ascolto dei suoni del bosco o del mare e del variare nella giornata fino al silenzio;
- attività senso percettive relative al vento, alla pioggia/neve, al sole, agli odori e ai colori, al riconoscimento tattile;
- attività di osservazione e autoriflessione in merito agli eventi naturali;
- attività di canto e/o musicali con strumenti raccolti nel bosco;

- letture condivise o solitarie, eventualmente trasmesse poi dai bambini più grandi a quelli più piccoli;
- drammatizzazione di storie;
- incontro con persone e animali presenti sul territorio;
- attività grafiche varie, disegno delle esperienze quotidiane fino a costruire un “diario di bordo” a più mani;
- pranzo al sacco con scambi reciproci di alimenti (verificate le eventuali allergie) e sonnellino postprandiale;
- rituali di inizio (cerchio del mattino) e di fine giornata (saluto al bosco);
- celebrazione condivisa delle feste e ricorrenze sia nazionali/religiose, sia personali (compleanni) sia delle persone vicine alla SnB (semina, raccolta) sia degli abitanti del bosco (arrivo delle rondini, inizio primavera).

A titolo esemplificativo sintetizzo due proposte operative piuttosto consolidate, per altro con diversi aspetti in comune; esse evidenziano la possibilità di un orientamento dell’attività nel senso della OE sia in contesto extrascolastico propriamente *green*, sia in contesto *outdoor* in città.

1 La scuola nel bosco

L’assetto organizzativo conseguentemente a quanto sopra proposto risulta variabile, credo utile comunque iniziare considerando gli aspetti più concreti e proponendo una classificazione di tipo “logistico”, presente in Letteratura, che considera:

- SnB classica: si rifà ai modelli del nord Europa e l’attività si svolge sempre e solo all’aperto, utilizzando eventualmente strutture coperte mobili o provvisorie (rifugio);
- SnB integrata: l’attività è ampiamente all’aperto con disponibilità di utilizzare strutture coperte scolastiche limitrofe (mattina nel bosco, pomeriggio a scuola);

⁹⁸ Comune di Bologna: Per restituire la Natura ai bambini. <https://tinyurl.com/y29jygyw>

- SnB sul territorio che utilizzano periodicamente parchi pubblici o privati, orti botanici, orti coltivati, aziende agricole, aree cittadine recuperate al verde pubblico (timido segno di una nuova attenzione degli urbanisti alle necessità di natura della comunità)⁹⁹.

È possibile anche una classificazione relativa ai tempi di frequenza, ad esempio -

- SnB a tempo limitato (solitamente quattro ore al mattino) oppure prolungato;
- SnB continuativa cioè tutto l'anno oppure a periodi reiterati (mese/settimana) o all'interno di progetti dedicati.

Da sottolineare che continuità e costanza della proposta sono, in Letteratura, considerati forti indici di qualità.

Ulteriori aspetti organizzativi solitamente considerati sono:

- Individuazione dei bambini coinvolti in rapporto a età, classe (ad esempio tutta la scuola o solo una classe o diverse classi a turno).
- Decisione circa il numero totale dei bambini e il rapporto numerico tra docenti e bambini¹⁰⁰.
- Individuazione dei tempi "limite" di attività spontanea in relazione alla organizzazione dei trasporti (in molti casi viene privilegiato l'accesso a piedi o con i mezzi pubblici),
- Scelta del bosco (ricco di proposte ma non pericoloso) con delimitazioni di aree idonee a specifiche attività (ad esempio angolo della lettura, del pisolino, del pranzo): il messaggio in sostanza è che si deve individuare un setting di qualità. Da rilevare che nel caso di OE di tipo integrato non sempre è facile una didattica naturalistica all'interno di una struttura costruita per una didattica frontale.
- Trasporto e stoccaggio di materiali quali zaini con il pasto, libri, fogli, matite, teloni, coperte, vestiti di ricambio nonché dei materiali raccolti.

⁹⁹ Oliverio in Oliverio A., Oliverio Ferraris A., *A piedi nudi nel verde*, Giunti, Firenze, 2011

¹⁰⁰ Manes E., *L'asilo nel bosco, un nuovo paradigma educativo*, Tlon, Cesena, 2016

- Viene evidenziata la necessità di una riorganizzazione della scuola per motivazioni, competenze, tempi, luoghi, ruoli e comunicazione con l'esterno.
- Viene sottolineata la necessità di formazione iniziale e di aggiornamento periodico circa l'Educazione in natura e sulle forme con cui la si può realizzare nei singoli contesti. Obiettivi prioritari di questa fase sono: la conoscenza dell'argomento e il posizionamento dello stesso tra le conoscenze dell'insegnante, l'apprendimento degli aspetti naturalistici, la rielaborazione delle paure relative al ruolo e alle attività, il sostegno motivazionale, l'acquisizione di capacità di confronto con i colleghi e di prassi univoche nei confronti dei bambini.
- Restando in ambito formativo, risulta indicata l'acquisizione, in parte teorica e in parte sul campo, delle tecniche finalizzate al monitoraggio e poi alla riflessione su quanto proposto ai bambini, ne sono esempi le tecniche di osservazione narrativa, di videoregistrazione, di intervento in caso di emergenze.
- Individuazione di figure di coordinamento come il Coordinatore Pedagogico e la Guida Ambientale dei quali è evidentemente discriminante la credibilità in corso di eventuali situazioni critiche.
- La predisposizione di periodici momenti di rielaborazione delle esperienze; proposti gruppi allargati di riflessione e elaborazione dell'esperienza, in alcuni casi con l'aiuto di Gruppi tecnici multi professionali o di supervisioni professionali.
- La programmazione di incontri di informazione/sensibilizzazione/condivisione con le famiglie, i collaboratori e i dirigenti scolastici, gli amministratori pubblici, i pediatri curanti, le associazioni e tutte le figure coinvolte sul territorio. Evidente risulta la necessità di motivazione, e di trasparenza dell'impostazione, convergenza dei genitori e ascolto reciproco ma anche importante è il coinvolgimento della comunità presente sul territorio che assume un ruolo di comunità educante (Faure 1973, Costantini 1975-83).

- Viene sottolineata, inoltre, la necessità di regole di funzionamento dal momento che spontaneità e libertà non significano, nell'ottica della OE, poter fare tutto quello che si vuole, dove e quando si vuole. Non sono state definite regole applicabili in tutte le situazioni, ma esse vengono calibrate secondo molte variabili, quali l'età e le caratteristiche dei bambini, le caratteristiche del luogo e di altri aspetti logistici, il tipo di progetto pedagogico condiviso con le famiglie. Molti Autori segnalano che a monte è necessario un ripensamento delle regole già proposte nella scuola tradizionale (quando l'esterno aveva ancora significato di premio e svago e non ancora di diritto e apprendimento), per non trasferirle involontariamente nella pratica della OE. Dalle molte esperienze realizzate sembra possibile raccogliere un breve "elenco" di indicazioni di partenza, tra queste:

1. Gradualità nell'esposizione dei bambini, essa può assicurare sia gli allievi che i docenti,
2. Individuazione di aree in cui i bambini possono stare da soli, di zone in cui possono stare in presenza di un insegnante e di zone vietate perché pericolose (una ricognizione preventiva è ovviamente data per scontata). La individuazione di questi settori può essere fatta assieme ai bambini e può variare in relazione ai loro desideri/interessi, alla loro padronanza di luoghi, alle variazioni ambientali, alla sicurezza acquisita dagli adulti. Secondo alcuni, data una situazione di base sufficientemente sicura, l'assenza di confini fisici associata alla conoscenza dei luoghi e alla fiducia degli educatori riducono la voglia di trasgredire¹⁰¹. Analogamente per le diverse attività realizzabili nelle aree stesse sono richiesti adattamento al contesto e flessibilità delle indicazioni appena sopra accennate. (Fig.4)
3. Il bambino può scegliere cosa fare solo o con altri, dove andare e da chi farsi accompagnare a patto che controlli la sua

¹⁰¹ *Ivi*

posizione e rientri ad un segnale concordato. L'educatore si pone in condizioni di "buona distanza", tali da poter intervenire al bisogno e partecipare quando richiesto o fin dall'inizio delle attività¹⁰²(Fig.5).

4. Adattamento dei tempi alle attività e non viceversa.
5. Rispetto e ripristino dell'ambiente a fine giornata, in un'ottica di sostenibilità.



Fig.4.: Cartello posto all'ingresso di una SnB



Fig.5: Un gruppo di bambini intento in un'attività. L'insegnante osserva da una certa distanza

¹⁰² Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini B., *La scuola nel bosco*, Trento, Erickson, 2015

2 Outdoor Education nei cortili scolastici

Quanto sintetizzato in questo paragrafo fa riferimento ad un contributo recente, focalizzato sulla praticabilità della OE in contesti urbani¹⁰³(Fig.6), esso ovviamente non è antitetico al precedente, anzi sembra possibile e auspicabile la loro integrazione.

La valorizzazione delle pertinenze della scuola (cortili, parchi cittadini) parte dal presupposto che anche questi luoghi sono spazi di natura in cui il bambino può ritrovare piacere, esperienze e conoscenze. Lo spazio a disposizione non è utilizzato per ricreazioni o per episodiche attività di “ricerca”, ma diventa contesto educante; al docente il compito di riconoscerlo come tale e di predisporre la fruibilità sia fisica che pedagogica. Verranno in altri termini predisposti degli “inviti” da cui iniziare l’esplorazione/fruizione da parte del bambino, tenendo a mente un aspetto fondamentale della pratica OE che consiste nel “indietreggiare senza abdicare al nostro ruolo (di insegnante), qualora la ricerca dei bambini andasse in una direzione diversa dalla nostra e sostenerli discretamente durante l’esplorazione”¹⁰⁴. Sono dunque proposti sei percorsi didattici che credo spendibili in molti contesti *outdoor* e che presentano alcune attività pratiche. Tento di riassumerli come segue:

- Coltivare il silenzio. In Letteratura se ne evidenzia l’efficacia nello sviluppo della capacità metacognitiva, nella sensibilità emozionale, nel contenimento dell’inattenzione e in tal senso vengono indicate delle attività come ad esempio *la camminata silenziosa*.
- Celebrare la bellezza. Considera come non tutti gli allievi, per motivi culturali e sociali anche talvolta a prescindere dal censo, possano accedere al bello (artistico o naturale) e si propone di riparare a questa carenza. Una delle attività proposte è *Rappresentarsi con elementi di Natura*: banalizzando si lavora alla realizzazione di un autoritratto con oggetti raccolti, un po’ come nei dipinti dell’Arcimboldo.
- Praticare il buono. Interviene una componente attiva focalizzata verso consapevolezza e comportamenti di riparazione, di riciclo e di lotta allo spreco in una prospettiva di ecosostenibilità. Una delle attività proposte

¹⁰³ D’Aprile I., *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*, La meridiana, Molfetta, 2020

¹⁰⁴ *Ivi*

è *raccogliere l'acqua piovana per l'orto* con metodo usualmente utilizzato in paesi aridi

- Prendersi cura dell'altro da sé. Attende alla cura dell'ambiente che comprende viventi e non viventi, sul pianeta tra loro non separabili. La biofilia del bambino, la sua simpatia per l'ambiente sono dotazioni spontanee che facilitano questo percorso. Una delle attività proposte è *l'albero amico*, nella quale il bambino si prende cura di un altro essere vivente, ne riconosce i bisogni, gli dedica tempo, attenzione e affetto
- Oltre l'individualismo. Parte dalla consapevolezza della natura sociale dell'essere umano e si propone di favorirne lo sviluppo nel senso della collaborazione, condivisione ed empatia. Una delle attività proposte è *il testo collettivo* che consiste nella coostruzione in gruppo di un testo a partire da una esperienza, attraverso la riflessione sulle emozioni esperite e sulle dinamiche attivate, comprende la valorizzazione delle diverse competenze e la consapevolezza delle conoscenze conquistate
- Cogliere l'essenza della vita. Tematica molto impegnativa, che sembra complementare alla precedente e che non credo preveda conclusioni definitive. L'obiettivo sembra essere quello di facilitare lo sviluppo di un approccio riflessivo, lento ma non ozioso al vivere rispetto all'esperienza attuale, tale da permettere al bambino, anche in futuro, di non essere travolto dagli eventi. Un esempio delle attività proposte è *viaggio a piedi e in bici a partire dalla scuola* che prevede una elaborazione di tutta una sequenza di incontri, di rischi e di soddisfazioni.

L'autrice ricorda anche la necessità, imprescindibile per qualsiasi attività didattico-pedagogica, del monitoraggio, programmato fin dall'inizio, di quanto messo in opera e propone come strategie pratiche un approccio narrativo e la raccolta di adeguata documentazione.



Fig.7: Diversi spazi urbani dove poter stare all'aperto

A conclusione di questo paragrafo propongo di considerare:

- Le poche regole di cui sopra sono quelle ritenute più specifiche della OE, ovviamente convivono con le usuali “regole” psico-educative applicate in ambito scolastico, ad esempio il rispetto per gli altri, compresi i bambini con disabilità.
- Al discorso sulle regole è collegato il riconoscimento e il superamento di ansie e paure da parte degli insegnanti che esistono e possono essere contenute, come scritto in precedenza, ma possono sempre riproporsi in un equilibrio intrinsecamente instabile in quanto di natura psichica
- La presenza di un bambino che si presuppone non avere le competenze necessarie a frequentare una attività di OE può risultare impegnativa a livello pedagogico e stressante a livello emotivo, particolarmente quando il soggetto presenta una disabilità di tipo cognitivo (sindrome di Down) o di tipo motorio (Paralisi cerebrale), ma forse ancora di più, quando la problematica non è esteriormente evidente ma si esplicita sul piano comportamentale come nel caso dell'ADHD. Nella seconda parte della mia tesi cerco di proporre una

riflessione su questi aspetti, con il fine di sostenere le potenzialità inclusive della OE.

2 IL DISTURBO DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE E IPERATTIVITÀ (ADHD)

Introduzione

In questo capitolo sintetizzo, in ottica pedagogica, il quadro clinico del Disturbo ADHD e del Disturbo da deficit di natura.

In premessa a questo capitolo ritengo opportuno spiegare che il Disturbo da deficit dell'attenzione con iperattività (acronimo anglosassone ADHD da *Attention Deficit Hiperactivity Disorder*) viene descritto in questa tesi per due motivi. Il primo consiste nel fatto che anche quando le manifestazioni raggiungono un livello significativo, corrispondente agli usuali criteri diagnostici, configurando una condizione formalmente ascrivibile ai Bisogni educativi Speciali (BES) o addirittura a una condizione (variante funzionale non maggioritaria ma di per sé non patologica) mentre, solitamente, in presenza di comorbilità, implica una attestazione ai sensi della Legge 104; l'insegnante deve considerare, ovviamente, questo tipo di allievi come appartenenti alla "sua classe", senza delega ad interventi "specialistici" di tipo pedagogico, psicologico o medico. Allo stesso modo, gli interventi pedagogici non sono indirizzati unicamente ai bambini che presentano questi tipi di disturbi, ma a tutta la classe. Il secondo motivo per cui propongo alcuni elementi descrittivi del quadro funzionale risiede nel fatto che esso si può considerare, in ottica dimensionale, come l'espressione più evidente e codificata di comportamenti frequentemente presenti nella popolazione scolastica; infatti se la diagnosi vera e propria di ADHD evidenzia una prevalenza intorno al 3-5% degli alunni, delle manifestazioni di inattenzione, impulsività e iperattività, non invalidanti ma significative, persistenti o transitorie, vengono segnalate nel 10-12% dei soggetti in età evolutiva (MIUR 2013, Fabbro 2019).

- Il disturbo ADHD risulta attualmente inquadrato tra i Disturbi del Neurosviluppo (DNS), tra i quali sono compresi anche altri quadri clinici come i Disturbi dello Spettro Autistico, la Disabilità Intellettiva, i Disturbi della Coordinazione Motoria, i Disturbi della Comunicazione, i Disturbi Specifici di Apprendimento:

essi sono molto rilevanti in ambito pedagogico perché, sommati, interessano, circa l'8% della popolazione scolastica, perché sono spesso in comorbilità tra loro, perché condividono aspetti patogenetici e funzionali complicandosi vicendevolmente e infine perché richiedono un forte impegno pedagogico-educativo.

- Ai DNS viene, attualmente, attribuita una origine neurobiologica, strutturale e funzionale, a livello cerebrale associata a profili genetici significativi. La componente biologica tuttavia non esaurisce la dinamica funzionale dal momento che il livello di gravità manifesta dipende anche dall'intervento di fattori ambientali e di contesto, all'interno di una comune dinamica epigenetica e con sviluppo di manifestazioni psicoemotive secondarie, sia presso il bambino sia presso i suoi *care givers*.

2.1 INQUADRAMENTO DIAGNOSTICO

Avviene usualmente in riferimento a vari sistemi di classificazione internazionale, quelli più utilizzati sono ICD 10, DSM-5 e PDM-2 (OMS 2007, APA 2014, Lingiardi 2018); alcuni di questi sono recenti, altri in corso di aggiornamento. Il sistema di classificazione da utilizzare nella documentazione scolastica è attualmente l'ICD 10 che individua essenzialmente solo le forme con ipercinetinesia-iperattività con o senza Disturbo della Condotta, quindi le forme più severe, e non sembra considerare sufficientemente la problematica attentiva (si attende, in questo senso l'edizione italiana del ICD 11 prevista per il 2020 che dovrebbe rendere il sistema coerente con DSM-5 e ICF-CY). In realtà in Italia la classificazione nosografica più utilizzata dai clinici è quella del DSM-5 in quanto evidenzia criteri diagnostici abbastanza identificabili ed univoci e in ottica dimensionale individua tre livelli di gravità; si può tuttavia aggiungere che da un punto di vista della conoscenza del soggetto potrebbe essere utile accedere a una valutazione in ottica PDM-2 in quanto descrittiva di tutti gli aspetti neuropsicologici, delle caratteristiche di personalità e specialmente attenta ai vissuti e alle emozioni del soggetto e di coloro che lo hanno in cura. La sintesi descrittiva che segue fa riferimento principalmente al DSM-5, nella consapevolezza, sottolineata da Lingiardi, della "importanza di considerare *chi* è quella persona e non solo *che cosa ha* quella persona".

L'ADHD, unico tra i DNS, presenta una specifica problematicità che mette in discussione l'esistenza stessa del disturbo. Se non è solitamente messa in discussione, ad esempio, l'esistenza della Disabilità Intellettiva, molte sono le voci critiche rispetto alla reale esistenza dell'ADHD che riconducono le manifestazioni a carenze educative (con rischio di colpevolizzare i genitori), a fattori culturali (massa di informazioni che supera la possibilità di gestione delle stesse), a fattori sociali (società competitiva con tempi a disposizione sempre più ristretti), a fattori relazionali (soddisfazione anticipata del desiderio e moltiplicazione consumistica dei desideri), senza arrivare, come fanno alcuni, a ipotizzare connivenze e interessi tra medici e case farmaceutiche (Bianchi di Castelbianco 2006, Novara 2017). Escluso l'ultimo che è inconsistente, gli argomenti sopra accennati sono condivisibili; essi infatti segnalano la necessità di evitare eccessi diagnostici e medicalizzazioni improprie e sono alla base della diagnostica differenziale e della valutazione globale che il clinico deve fare: è scontato che non tutti i bambini un po' impulsivi/disattenti/iperattivi presentino ADHD. I dati scientifici attuali di tipo neuroradiologico (esempio Fig.7), genetico e funzionale, tuttavia depongono nettamente a favore dell'esistenza dell'ADHD, che non dipende da un deficit educativo e non è una forma di particolare "vivacità" del bambino¹⁰⁵.

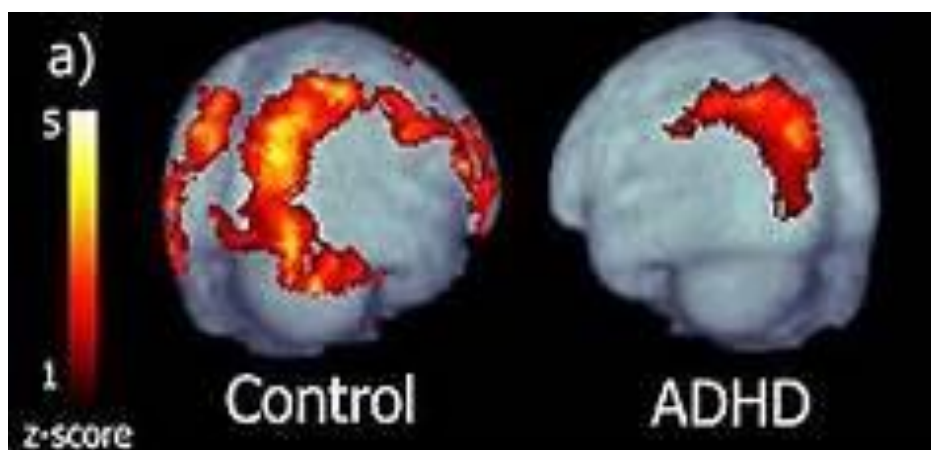


Fig. 7: RMN FUNZIONALE CEREBRALE

¹⁰⁵ Hoogman, M., *Large imaging study confirm brain differences in ADHD*. Public release. Lancet Feb., 2017

Talvolta il quadro clinico dell'ADHD viene poi definito/criticato come una semplice "moda", se è vero che alcuni quadri patologici compaiono e scompaiono nella storia dell'uomo, di fatto di alcune manifestazioni dell'ADHD, parla già Seneca nel I° secolo D.C., nella Lettera a Lucillo, quando dice "Non è lui che vuole andare, il fatto è che non può stare fermo" e ancora Hoffmann nell'Ottocento quando nella novella di Pierino il Porcospino descrive "quel fanciullo che grida, saltella e pesta i pugni sulla tavola, si dondola, ad oscillar si ostina imprevedente...ecco cade la sedia e capovolto.."106. Ancora una volta si può ribadire la consistenza del quadro clinico, anche nel tempo, e contemporaneamente la indicazione alla prudenza diagnostica ricordando come Rousseau insegna che "la natura vuole che i fanciulli siano bambini prima di essere uomini"107.

Sul piano clinico l'ADHD si realizza in quadri clinico-funzionali estremamente eterogenei, da forme al limite del funzionamento tipico a forme che comportano gravi problematiche comportamentali, sociali ed emozionali; anche per questo disturbo si può dunque parlare, secondo un approccio dimensionale, di "spettro", dato quest'ultimo che, come considero più avanti, non è privo di conseguenze sul piano pedagogico.

L'eziopatogenesi non è completamente nota per cui il quadro clinico viene considerato come l'esito, la "via finale comune", di una alterata strutturazione neurobiologica in cui sono presenti i fattori di tipo genetico, ma la cui espressione clinica risente, in modo variabile ma significativo, anche di fattori acquisiti. Le moderne tecniche di genetica hanno evidenziato numerose anomalie anche se nessuna patognomica¹⁰⁸, ma sono soprattutto le neuroimmagini che descrivono le basi neurali e metaboliche del disturbo, in effetti si tende ad implementarle nella prassi clinica, per migliorare l'accuratezza diagnostica. Tra i fattori acquisiti si segnala: la prematurità, la sofferenza perinatale, il dolore precoce, la depressione, l'alcool o i farmaci in gravidanza, le infezioni fetali, gli inquinanti e ancora le difficoltà relazionali precoci e le diseguaglianze socio culturali¹⁰⁹. Probabilmente sono proprio i fattori acquisiti, insieme ad una maggiore attenzione alla tematica, che hanno determinato l'incremento attuale e prevedibile della diagnosi di ADHD la cui

¹⁰⁶ Hoffmann H., Fava F., *Pierino Porcospino*, Modern Hoepli.it, Milano, 2008

¹⁰⁷ Nardi E., (a cura di) *Jean-Jacques Rousseau Emilio o dell'educazione*, Anicia, Roma, 2017

¹⁰⁸ Vicari, S. Caselli, M.C. (a cura di), *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, il Mulino, Bologna, 2017

prevalenza è attualmente stimata intorno al 2-5% della popolazione scolastica, posizionando l'ADHD al primo posto tra i disturbi psichiatrici in età evolutiva (Marzocchi 2012, Vicari 2017).

Le manifestazioni che definiscono i criteri diagnostici afferiscono a tre domini: il primo è quello del deficit attentivo, il secondo è quello della iperattività, il terzo quello della impulsività. Il disturbo si manifesta solitamente in età precoce ma la diagnosi diventa proponibile intorno ai sei, sette anni. Sul piano neurofunzionale vi sarebbero: un difetto di organizzazione delle informazioni, una difficoltà nel direzionamento dell'attenzione e, soprattutto, un deficit di inibizione delle risposte a stimoli irrilevanti o a rinforzi impropri (Barkley 1997, Vio 2015, Vicari 2017). Quanto sopra si riassume come Disturbo della regolazione cognitivo-emotiva e comportamentale con difficoltà a controllare impulsi ed emozioni, a posticipare le gratificazioni, a orientare motivazione e risorse cognitive verso un determinato obiettivo¹¹⁰.

In sintesi sono descritte le seguenti **forme cliniche**:

1. ADHD con iperattività e impulsività: corrisponde a circa il 5% dei soggetti, spesso ha una componente netta di familiarità, le manifestazioni esternalizzate rilevantemente frequenti sono gli incidenti e il rifiuto da parte dei pari; descrittivamente: il bambino è in continuo movimento, procura e si procura delle situazioni spiacevoli, non rispetta consegne e turni di parola anticipando l'insegnante, si alza e cammina all'interno della classe. Questa forma prevale nel sesso maschile.
2. ADHD a predominanza inattentiva: corrisponde a circa il 5% dei soggetti con netta prevalenza nelle femmine. Si tratta di bambine tranquille, distratte, lente nell'apprendere che, non creando evidenti problemi, rischiano di restare misconosciute. Descrittivamente sembrano non ascoltare, dimenticano materiale o parti della consegna, non portano a termine i compiti
3. ADHD a manifestazione combinata: corrisponde a circa l'80% dei soggetti, prevale nel sesso maschile e associa le manifestazioni di cui sopra, solitamente più accentuate.

¹⁰⁹ Imbasciati A., *Sviluppo neuro-psico-somatico del feto, neonato, bambino nella relazionalità per la salute mentale delle nuove generazioni*, In A. Imbasciati, L. Cena, *Il futuro dei primi mille giorni di vita*, Franco Angeli, Milano, 2018

¹¹⁰ Marzocchi G.M., Bacchetta I., *Quali sono le cause dell'ADHD? Il contributo delle neuroscienze*, *Psicologia Clinica dello sviluppo*, 6: 309-334, 2012

4. *Sluggish cognitive tempo*: forma non manualizzata e incerta, descrive soggetti lenti, sognanti ad occhi aperti, talvolta ansiosi, frequentemente discalculici e con importanti problemi nella relazione con compagni e insegnanti. La frequenza è la stessa nei maschi e nelle femmine (Barkley 2012, SoYean 2014)

Il quadro clinico si complica ulteriormente, in alcuni soggetti, con segni meno specifici come disturbi del sonno, emicrania, enuresi primaria e disturbi del linguaggio.

L'inquadramento diagnostico di ADHD è inoltre possibile solo se il disturbo sia dimostrato come ad insorgenza precoce, pervasivo, cioè presente nei diversi ambienti di vita, persistente per almeno sei mesi e invalidante soprattutto a livello di attività e partecipazione.

L'inquadramento si conclude con l'attribuzione di qualificatori "quantitativi" cioè dimensionale che definiscono forme lievi, moderate e gravi¹¹¹.

La comorbilità con altri disturbi è molto frequente, interessando il 40-80% dei soggetti con ADHD, sintetizzo nella Tab.1 le associazioni più segnalate:

Disturbo Specifico di Apprendimento nel 42% (Aspecifico nel 92%)
Disturbo Oppositivo nel 50%
Disturbo della Condotta nel 25%
Disturbo tipo Asperger nel 10%
Disturbo Coordinazione Motoria nel 30-50%
Disturbi ansioso-depressivi nel 30-50% circa
ADHD nella Disabilità intellettiva nel 13-30%
ADHD in alcune sindromi genetiche rare come la Neurofibromatosi o la Sindrome dell'X fragile
Abuso di sostanze e internet Addition in adolescenza nel 9-45%

Tab 1: Comorbilità

La presenza di un'alta comorbilità è impegnativa per la presa in cura di un bimbo con ADHD in quanto rende la diagnosi particolarmente complessa, le manifestazioni estremamente variabili con richiesta di approcci multidisciplinari non facili da

¹¹¹ APA, American Psychiatric Association, *DSM-5*, R. Cortina, Milano, 2014

acquisire e, soprattutto, obbliga a individuare delle priorità e ad una accentuata personalizzazione dell'intervento.

A livello neuropsicologico sono segnalati numerosi deficit, la cui valutazione contribuisce all'inquadramento diagnostico ma la cui conoscenza appare ancora più essenziale per la progettazione didattica e pedagogica. La Tab.2 sintetizza alcuni aspetti di natura neuropsicologica che incidono nell'esperienza scolastica:

Deficit di memoria di lavoro (correla con peggiori prognosi sociale)
Squilibrio tra i sistemi attentivi di attivazione e di riposo dell'attenzione sostenuta e procedurale (Porges 2014, Immordino-Yang 2017)
Prevalenza del pensiero divergente (la creatività è favorita ma emerge il rischio di essere dispersivo)
Ridotto linguaggio interno (a supporto della autoregolazione)
Eccessiva sensibilità ai rinforzi (delay aversion) con incremento del tempo percepito
Deficit delle funzioni esecutive di pianificazione e controllo inibitorio
Difficoltà a rispettare i turni (intolleranza alla frustrazione)
Disregolazione emotiva (possibile stato cronico di irritabilità)
Difficoltà a interrompere un compito una volta assolto (effetto stroop)
Deficit di teoria della Mente e difficoltà nel contatto visivo
Deficit del processamento visivo della mimica facciale a valenza emotiva
Difficoltà a cogliere gli indici sociali non verbali

Tab.2: difficoltà neuropsicologiche

La lettura della Tab.2 evidenzia come coesistano aspetti di fragilità molto coinvolti nell'apprendimento formale con altri aspetti legati al comportamento e alla vita emotiva, con altri ancora legati alla relazione interpersonale; ognuno di essi, variamente combinato con gli altri, avvicina l'ADHD ad altri DNS come la Dislessia o l'Autismo.

La diagnosi è dunque prevalentemente clinica cioè derivata da una "osservazione esperta" diretta e prolungata, ma in grado di implementare efficacemente

osservazioni famigliari o multiprofessionali con dati derivanti da strumenti descrittivi del comportamento specifico o da indagini di tipo biologico. Ovviamente sono applicati anche gli usuali test neurocognitivi e cognitivi, di valutazione delle attribuzioni e dell'autostima, tutti peraltro molto utili per la presa in cura psico-educativa.

- Gli strumenti di tipo descrittivo del funzionamento sono essenzialmente dei questionari standardizzati che talvolta richiedono la partecipazione dei docenti e reattivi utilizzati dai clinici. Da notare che una lettura dei risultati deve essere agevole per gli insegnanti in quanto possono dare indicazioni utili a livello pedagogico e perché i risultati stessi potranno essere confermati/ smentiti o comunque monitorati in ambito scolastico. L'elenco che propongo nella Tab.3 è dunque solo esemplificativo e comprende quelli più utilizzati e accessibili.

DENOMINAZIONE	TIPOLOGIA
Batteria italiana per l'ADHD BIA	Raccolta di prove per lo studio di diverse funzioni (attenzione visiva/uditiva, impulsività, memoria e altre)
Conners Scale	Questionario sui comportamenti per genitori e insegnanti
CP1, CP2, CP3	Schede per il b. che valuta attenzione visiva
Test delle Campanelle	Schede per il b. che valuta attenzione e impulsività
SDAI, SDAG, SDAB	Questionario per insegnanti, genitori e bambino
NEPSY II	Batteria complessa, con vari reattivi, che studia diverse funzioni neuropsicologiche compresa attenzione e capacità di selezionare gli stimoli irrilevanti

Tab. 3: alcuni strumenti utilizzati per la diagnosi

- Le indagini biomediche si propongono all'interno della diagnosi differenziale con patologie organiche di inattenzione o iperattività con lo scopo di evidenziare: disturbi visivi e/o uditivi, iper/ipotiroidismo, effetti collaterali da farmaci o sostanze, esiti di trauma cranico, epilessia, intossicazioni da piombo. Le indagini neuroradiologiche funzionali (Risonanza Cerebrale Funzionale) sono utilizzate in ambito di ricerca ma per alcune di esse

(Risposta emodinamica corticale alla Spettroscopia a infrarossi) se ne ipotizza l'uso anche in contesto diagnostico per affinare la diagnosi.

La Tab. 4 si propone di sintetizzare l'impatto dell'ADHD sulle esperienze di vita del bambino al fine di segnalare una condizione di rischio psicopatologico che in adolescenza si accentua.

Transitoria simpatia iniziale poi rifiuto da parte dei compagni per incapacità a prestare attenzione ai sentimenti, alle esigenze e agli spazi degli altri
Rapporto privilegiato con bambini più grandi e/o problematici
Difficoltà a conversare, riflettere, e collaborare nei gruppi e nei giochi di squadra
Tendenza a fraintendere gli altri e a non capire perché sono infastiditi
Tendenza a bullismo e prepotenza, ma anche rischio di maltrattamento (psichico e fisico)
Difficoltà nell'apprendimento accademico e incapacità di cogliere e utilizzare efficacemente l'errore
Rischio elevato di stigma sociale (anche presso i docenti)
Prognosi incerta per l'età adolescenziale/adulta: <ul style="list-style-type: none">- Discreto rientro delle manifestazioni nel 35-50%- Persistenza delle manifestazioni nel 15-50%- Disturbo di Personalità nel 15%,- Evasione obbligo scolastico nel 32-40%- Abuso di alcool/sostanze o internet circa nel 30%

Tab.4 Impatto ADHD sulla qualità di vita del soggetto

La Tab. 5 si propone di enfatizzare, ancora sinteticamente, il forte impatto che l'ADHD ha sulla vita familiare:

Problemi di coppia nel 65%
Rinuncia al lavoro di un genitore 33%
Un genitore clinicamente depresso nel 48%
Ripetuti accessi in Pronto Soccorso nel 37%
Contatto con le forze dell'ordine nel 37%
Ridotta soddisfazione circa gli aiuti ricevuti dalle istituzioni nel 79%

Tab.5: Impatto sulla vita familiare

Sul piano dell'intervento, considerata la natura sostanzialmente multideterminata di tutti i DNS, assai raramente si individua una causa trattabile, appare evidente il limite dell'uso del termine terapia. Questo fatto apre alla prospettiva di una moltitudine di interventi, attendibili e non attendibili, dei primi, alcuni esempi sono riportati nella Tab. 6

TIPOLOGIA	DESTINATARI	OBIETTIVO PRIORITARIO
Metodologia di area riabilitativa intervento neuropsicomotorio	Soggetto	Riorganizzazione motorio prassica in età precoce
Parent e Teacher training	Genitori, Insegnanti	Conoscenza del funzionamento ADHD e delle strategie utili
Metodologie afferenti al modello comportamentale	Genitori, Insegnanti, soggetto	Facilitazione del comportamento adattivo
Training neuropsicologico	Soggetto	Recupero e facilitazione delle funzioni specifiche coinvolte
Intervento psicologico di tipo mindfulness, sistemico, psicodinamico	Soggetto, Genitori, Fratelli	Facilitazione degli equilibri emotivo-relazionali
Intervento Psicoeducativo	Insegnanti, Educatori, Genitori e diretto con il	Contenere manifestazioni patologiche e favorire

	Soggetto	apprendimento, autonomia, attività e partecipazione
Metodologie afferenti all'area ricreativa, espressiva e ludico-sportiva (campi estivi all'aperto, riabilitazione equestre)	Soggetto	Consolidamento del comportamento adattivo, della consapevolezza e delle abilità sociali
Psicofarmaci	Soggetto	Contenimento delle manifestazioni ADHD e/o della comorbilità psichiatrica

Tab. 6 Interventi proposti nell'ambito della presa in cura del soggetto con ADHD (NICE2018)

In conclusione credo utili alcune ulteriori considerazioni:

- La valutazione e la presa in cura degli aspetti emotivi secondari (ridotta autostima, depressione, isolamento) e comportamentali (problemi di condotta, bullismo o vittima di bullismo) è indispensabile sia in ambito psicoeducativo quotidiano attivando opportune strategie pedagogiche, anche metacognitive, sia in ambito psicoterapico professionale.
- L'attenzione al vissuto dei genitori, dei fratelli e dei docenti risulta molto importante, ricordo che Vio definisce questi soggetti come "molto gravosi". Essa si può realizzare, non antitetivamente, sia attraverso un approccio psicoterapico professionale sia attraverso il confronto con gli altri attori che si curano del bambino¹¹².
- Ambigue restano la clinica e la normativa quando si è in presenza di comorbilità con Funzionamento Intellettivo limite, per cui risulta molto difficile l'intervento educativo in questi allievi.

¹¹²Vio in Vio C., Toso C., Spagnoletti M.S., *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2015

- Il contesto è fondamentale, inteso sia come aggravante, che come “contenente” le manifestazioni; in questo senso sono positive le esperienze derivanti da diverse esperienze di Educazione Naturalistica
- La familiarità per ADHD rende indispensabile uno specifico modo di interazione tra educatori/clinici e genitori al fine di ottenere indispensabili convergenze e coerenze negli approcci
- La componente sociale ed economica, l’incidenza delle diseguaglianze di salute, le attese prestazionali e i tempi insufficienti dedicati ai bambini sarebbero, credo, da affrontare in termini di politica della comunità
- Molto rilevante, infine, va detto che a seguito della notevole variabilità clinica dei soggetti con manifestazioni afferenti allo spettro ADHD ci saranno bambini, con manifestazioni cliniche invalidanti e attestazione ai sensi della legge 104, bambini considerati nell’ambito della normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali e altri bambini con manifestazioni non di livello clinico ma comunque significative, che richiedono attenzioni personalizzate: per questi ultimi “l’iperattività può essere inquadrata come sintomo di un diffuso e generalizzato nuovo stile di vita”¹¹³ e correla con il quadro funzionale denominato Disturbo da Deficit di Natura (DDN) da Richard Louv, pedagogo americano, che evidenzia molti dei disagi psicofisici che emergono nei bambini che trascorrono sempre più tempo in ambienti chiusi ed artificiali, a scapito degli ambienti naturali.

Sintetizzo le manifestazioni più tipiche di questa condizione, funzionale e non nosografica, nella Tab.7.

Potenziamento della depressione reattiva
Abbassamento della soglia per l’ansia
Riduzione dell’autostima e della resilienza
Minori abilità accademiche
Incremento dell’iperattività e dei sintomi ADHD (comorbidità più frequente in aree urbane)

¹¹³Bertolino in Bertolino, F. Guerra, M. Schenetti, M. Antonietti, M., *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti*, prospettive future. In Bondioli, A. Savio, D. (a cura di), *Crescere bambini*. Junior: Bergamo, 2017, p.63

Aumento della videofilia e del rischio di <i>internet addiction</i>
Ridotte capacità di gioco sociale
Ridotta empatia verso gli animali domestici
Difficoltà senso-percettive

Tab. 7: *Principali Manifestazioni del Deficit di natura (Louv 2011, Frascarelli 2017)*

Quanto riportato in questo ultimo punto evidenzia l'alta probabilità, per il docente, di incontrare un allievo con le caratteristiche che ho descritto e la necessità di possedere conoscenze, strumenti e contesti di intervento psico-educativo per evitare atteggiamenti colpevolizzanti o stigmatizzanti nei confronti del bambino e/o della famiglia.

2.2 RAPPORTO TRA DISTURBO da DEFICIT DI NATURA, ADHD E OE

Una riflessione sul rapporto tra ADHD e DDN risulta particolarmente complessa e non ha condotto ancora a conclusioni definitive; essa tuttavia appare particolarmente importante per le tematiche teoriche che coinvolge quali la Biofilia, l'Educazione ambientale, l'Ecopsicologia, la Politica Ambientale e per le implicazioni operative che ne derivano sia per la cura e l'attenzione dei bambini con manifestazioni di livello clinico (cura dell'ADHD e del DDN), sia per i bambini a rischio (prevenzione secondaria), sia per tutti i bambini (educazione). Nei punti seguenti sono considerati alcuni degli elementi che caratterizzano questo argomento, nella consapevolezza che l'elevato numero di variabili coinvolte rendono le diverse situazioni ambientali estremamente diverse con necessità di individualizzazione degli interventi, ma allo stesso tempo di approcci condivisi a livello mondiale.

Credo sia possibile riportare le seguenti informazioni e proporre alla discussione alcune considerazioni:

- Attribuire effetti rigenerativi e terapeutici agli ambienti naturali ha radici profonde e lontane. Negli Stati Uniti, già a fine Ottocento, si utilizzavano gli spazi aperti e naturali per la cura delle malattie mentali. B. Rush, pioniere della salute mentale, affermava che zappare il terreno aveva effetti positivi sul

paziente affetto da malattia mentale¹¹⁴. Durante la seconda guerra mondiale, sempre negli Stati Uniti, si portò l'orticoltura all'interno del sistema ospedaliero

- Esiste un'ampia letteratura relativa all'impatto della OE sul disturbo ADHD sia a livello di gravità delle manifestazioni sia a livello di intervento. L'OE riduce del 10% la posologia di una eventuale terapia farmacologica. Gli studi che implementano prassi pertinenti alla Teoria della Rigenerazione dell'Attenzione riconoscono nella teoria stessa le basi di questo effetto positivo. In particolare, il contatto con la natura faciliterebbe l'attività del sistema *default mode* cioè quel sistema funzionale alla introspezione del soggetto (spesso manifesto nella ricerca di una qualche forma di *privacy* nel bambino, tipo "casa sull'albero" riservata ai propri segreti e ai pochi amici). Verrebbe privilegiata l'attenzione *top down* (endogena, contrapposta a quella *bottom up* che consegue a stimoli esterni). Gli stessi effetti positivi si ipotizzano relativamente alle manifestazioni d'ansia e alle difficoltà di socializzazione nei soggetti con DDN. (Faber Taylor and Kuo 2008, 2011, Berto 2014, Barbiero 2016, Yang 2019, Di Carmine 2021)
- La OE sembra inoltre in grado di contenere le fragilità cognitive (difficoltà di attenzione, memoria e funzioni esecutive) e i loro effetti negativi sull'apprendimento che caratterizzano sia l'ADHD che il DDN¹¹⁵. Un ambiente anche *indoor*, ma ricco di elementi naturali, significativi da un punto di vista della biofilia, facilita l'equilibrio psicologico e l'apprendimento¹¹⁶.
- L'OE si è dimostrata in grado sia di migliorare la capacità di socializzazione del bambino, sia di contenere la Videofilia, problematiche presenti sia nei soggetti con ADHD o DDN sia in soggetti subclinici (Zaradic 2007, Frascarelli 2017)
- La qualità dell'ambiente naturale a cui si riconducono i diversi effetti positivi è oggetto di ricerca, si possono ipotizzare effetti specifici e effetti condivisi tra i diversi ambienti ad esempio tra una OE realizzata in ambiente montano,

¹¹⁴ Louv, R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2005

¹¹⁵ Martensson F. et al., *Outdoor environmental assessment of attention promoting setting for preschool children*, PubMed Health Place 15,4:1149-1157, 2009

¹¹⁶ Barbiero G., Berto R., *From biophilia to naturalist intelligence passing through perceived restorativeness and connection to Nature*. Annals of Reviews Research 3,1:1-6 , 2018

lacustre, marino o urbano (a sua volta costruito, con o senza un *design* biofilico, o conservato/restaurato, perché precedente alla urbanizzazione). Questa variabile appare evidentemente soggetta a vincoli oggettivi legati alla biodiversità tipiche delle diverse aree geografiche o legati ad un consumo virtuale di natura¹¹⁷ come è avvenuto durante i *lockdown* in corso di pandemia da Covid –19.

- La quantità di esperienze nella natura rappresenta una ulteriore variabile: sono distinte esperienze di tipo educativo che tengono conto di realtà oggettive adattando le proposte della OE sia introducendo elementi naturali in classe, sia programmando sistematiche uscite; d'altra parte esperienze di tipo residenziale se da un lato ampliano la presenza del bambino in natura, dall'altra possono ridurre eccessivamente la funzione pedagogica dell'adulto. Relativamente a queste ultime due variabili credo non si possa sostenere che la OE in quanto esperienza gratuita e priva di effetti collaterali, possa essere trasformata in una sorta di prescrizione medica con tanto di ricetta e posologia indicata sia per i bambini con ADHD che per quelli con DDN¹¹⁸. Sembra decisamente preferibile l'integrazione realistica, individualizzata, tempestiva, condivisa e continuativa dei diversi possibili interventi
- Esiste evidentemente una affinità patogenetica tra ADHD e DDN, il primo riconosce in un ambiente fortemente costruito e povero di aree naturali un fattore acquisito di rischio, il secondo definisce come primariamente patogenetico lo stesso ambiente. Una comorbilità sembra alquanto plausibile ma non è stata, a mia conoscenza, l'oggetto di studi dedicati, essa evidentemente si configura come un necessario ambito di ricerca anche con l'obiettivo di identificare specifiche strategie educative
- L'attenzione al rapporto del bambino con la natura che credo caratterizzi la mia tesi non può, naturalmente, escludere gli aspetti emotivi interpersonali; sia con i coetanei sia con i docenti. Come riportato in precedenza la OE risulta in grado di facilitare i rapporti sociali tra i bambini, compresi quelli con ADHD e

¹¹⁷ Berto R., *Our wellbeing in modern built environments rooted in our evolutionary History. Are we aware on this?*, Vision for Sustainability 11..3-8, 2019

¹¹⁸ Seltenrich N., *Just what the doctor ordered: using parks to improve children's health. Environmental Health Perspectives*, 123,10:254-259, 2015

DDN¹¹⁹. Il docente si trova a motivare la proposta pedagogica della OE alla famiglia, il tatto e la competenza permetteranno questo passaggio: a livello operativo sembra necessaria una buona dose di equilibrio tale da armonizzare posizioni familiari scettiche, se non contrarie, che privilegiano gli usuali apprendimenti accademici (riservandosi eventuali attività *outdoor*) e posizioni familiari ingenuie che enfatizzano con toni salvifici un “ritorno alla natura”. Il docente, soprattutto, vive la propria relazione con il bambino e la propria esperienza emotiva con la natura. La relazione pedagogica naturalmente cambia con l’implementazione della OE: alcuni aspetti del ruolo docente si confermano e diventano “rassicuranti” (ad esempio le competenze disciplinari) altri risultano più critici e impegnativi (ad esempio responsabilità e inesperienza) e sono, talvolta, origine di insicurezza e di disagio. Nella seconda parte di questa tesi propongo dunque una breve osservazione, qualitativa, su quest’ultimo aspetto.

¹¹⁹ Mazzotta S. et al., *Impatto economico del Disturbo da Deficit dell’Attenzione e Iperattività nella popolazione umbra*. Giorn. Neuropsichiatria dell’età evolutiva. 28:45-56 2008

SECONDA PARTE

3 IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI VALDOSTANI: UN'INDAGINE QUALITATIVA

Introduzione

Nella seconda parte della tesi propongo un'osservazione qualitativa circa l'atteggiamento all'interno del contesto scolastico nei riguardi la OE in generale e, in particolare, quando coinvolge bambini che presentano manifestazioni di iperattività, inattenzione e impulsività, sia a livello clinico che come variante della norma, dal momento che si possano ritrovare, in Letteratura, numerose indicazioni circa gli effetti positivi attesi dalla pratica della OE. Per questi stessi bambini vengono tuttavia ipotizzate maggiori difficoltà relativamente alla pratica della stessa.

Per cercare di portare un contributo in questo senso ho utilizzato un questionario che vede come fine il raccogliere la visione, il pensiero, la riflessione, di alcuni operatori scolastici circa la OE in generale e la sua praticabilità quando è presente un allievo con ADHD. I dati raccolti, pur descrittivi e qualitativi, saranno l'oggetto della discussione conclusiva che tenterà di individuare e proporre possibili strategie concretamente spendibili nella relazione educativa.

Voglio sottolineare che i dati raccolti non implicano, nel modo più assoluto, un approccio valutativo della competenza e/o della preparazione dei colleghi che gentilmente hanno collaborato; essi piuttosto possono essere utili per evidenziare fragilità e bisogni possibili, oggetto di ulteriori attività formative.

3.1 IL QUESTIONARIO

Ho elaborato il questionario attraverso l'applicazione *Google Moduli*, che mi ha permesso di costruire diversi *item*, sia a risposta chiusa, che, eventualmente, aperta. Ho individuato sette domande da somministrare, successivamente, ho inviato il questionario all'attenzione di tutte le istituzioni scolastiche, con la richiesta di chiederne la partecipazione ai colleghi della scuola primaria. Il motivo di quest'ultima scelta è da ricercarsi nel fatto, che nella maggioranza dei casi, la diagnosi di ADHD

avviene solamente dopo la fine della Scuola dell'infanzia. Seppure i benefici della OE vadano oltre quella che è una diagnosi e siano significativi sia per l'apprendimento, sia per la rigenerazione dell'attenzione, così come per tutte le aree dello sviluppo, volendo io focalizzare l'attenzione su come l'OE possa diventare una strategia di aiuto per tutte quelle manifestazioni di iperattività, disturbo dell'attenzione e impulsività, ho dovuto utilizzare la sigla ADHD per rendere più chiaro il questionario stesso. Ho cercato di capire se e quanto in Valle d'Aosta si pratici l'educazione in natura e quali siano i suoi limiti e i pensieri che le sono associati, nella fattispecie quando in classe sono presenti dei bambini con impulsività, disturbo di iperattività e difficoltà nell'attenzione. Ripeto che gli insegnanti si sono mostrati molto disponibili e ho ottenuto un campione di sessantadue risposte; ma va considerato come abbiano risposto, verosimilmente, i colleghi più sensibili all'argomento. Di seguito le domande del questionario.

1)

Età:

*

- Inferiore a 41 anni
- Superiore o uguale a 41 anni

2)

Per educazione in natura si intende: *

- Un approccio che prevede attività in ambiente naturale, frequenti e continuative
- La realizzazione episodica di uscite in ambienti naturali come parchi a tema, musei, mostre, ecc.
- L'insegnamento di temi ambientali come inquinamento, sostenibilità, ecc..

3)

Se venisse attivato un progetto di esperienza diretta in e di natura, quali ritieni più importanti tra le seguenti affermazioni? (possibili due risposte) *

- Questo tipo di esperienza dev'essere riservato ai bambini della scuola dell'infanzia
- Questo tipo di esperienza è superato. Vanno privilegiate le tecnologie e le lingue.
- Questo tipo di esperienza sarebbe molto utile, ma è troppo impegnativa e difficile da realizzare.
- Questo tipo di esperienza non è applicabile ai bambini disabili o iperattivi.
- Questo tipo di esperienza non verrebbe accettato dai genitori.
- Questo tipo di esperienza non permette di seguire correttamente i programmi .
- Questo tipo di esperienza sarebbe molto formativa
- Nessuna delle precedenti opzioni

4)

Nel caso di un progetto di educazione in natura, cosa ti preoccupa di più? (possibili 2 risposte) *

- Improvvise variazioni meteorologiche, freddo, neve, ecc
- Difficoltà a tenere sotto controllo i bambini
- Possibilità di incidenti
- Distanza di strutture di riparo o di eventuale soccorso
- Litigiosità tra i bambini
- Possibilità di una perdita di tempo in relazione agli apprendimenti richiesti
- Altro...

5)

Nel caso di un progetto di educazione in natura, cosa ti preoccuperebbe di più da un punto di vista pedagogico in caso di allievo con ADHD? (possibili 2 risposte)

- Impulsività del bambino
- Difficoltà del bambino a organizzare il proprio apprendimento
- Difficoltà del bambino ad organizzare il proprio comportamento
- Inattenzione rispetto alla consegna
- Disturbo dei compagni
- Altro...

6)

Nello scorso anno scolastico, hai avuto in classe alunni con ADHD? *

- SI
- No

7)

Nel precedente anno scolastico, quante attività all'aperto hai svolto? *

- Da 0 a 3
- Da 4 a 10
- Più di 10

Una riflessione sulle diverse domande contenute nel questionario può essere utile per descrivere, a livello di contenuti, quanto mi sono proposta di valutare e perché; mentre a livello di risultati, quali potranno essere i limiti dei dati ottenibili e i loro possibili usi al fine dell'organizzazione di progetti di OE.

- Quesito 1

Il primo quesito descrive la condizione anagrafica del campione. Ipotizzo due fasce di età cui potrebbe correlare l'impatto dei diversi percorsi formativi; ho, infatti, diviso le due possibili risposte tenendo conto che con il Decreto Ministeriale 26 maggio, nel 1998 nacque la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria¹²⁰ abilitando, nel 2003, i primi insegnanti laureati. Mi sono, dunque, chiesta se il titolo di studio potesse o meno avere un'influenza sulla conoscenza e la messa in pratica della OE. Viceversa, mi sono anche domandata, se fosse il fatto di avere maggiore esperienza lavorativa a scuola, a indirizzare il campione a dare determinate risposte.

- Quesito 2

Il secondo quesito fa riferimento alla conoscenza delle caratteristiche di base della educazione in natura. Ho voluto, innanzitutto, capire se il campione di riferimento conoscesse quali sono le caratteristiche principali dell'OE. Un numero discreto di risposte quali il considerare l'educazione in natura come l'insegnamento dei temi ambientali, potrebbe evidenziare l'esigenza di una formazione che possa aiutare gli insegnanti a comprendere cosa sia davvero l'OE e quali siano i suoi punti di forza.

- Quesito 3

Il terzo quesito propone una serie di posizioni possibili circa la messa in essere di un eventuale progetto di OE. Ho voluto porre una riflessione sulla presenza e sulla natura di un eventuale ostacolo relativamente alle esperienze di educazione in natura. Ho cercato di ipotizzare sei tipi di problematiche che potrebbero emergere nel momento in cui venisse attivato questo tipo di progetto, fornendo una sola possibilità di risposta positiva. Le risposte raccolte potrebbero essere utili nell'eventualità di voler attivare una esperienza concreta di OE non solo destinata ai docenti motivati e convinti in tal senso, ma anche e forse soprattutto, destinata a coloro che hanno evidenziato resistenze.

¹²⁰ <http://attiministeriali.miur.it>

- Quesito 4

Il quarto quesito considera gli aspetti più emozionali e profondi dell'eventuale partecipazione del docente a fronte di un coinvolgimento nelle attività proprie della OE. Mi sono domandata quali fossero i principali timori, consapevole del fatto che rendere operativo un progetto di educazione all'aperto, significa uscire dalla propria *comfort zone*, ovvero, uscire da quelle che sono le sicurezze e la protezione di un luogo conosciuto, in questo caso rappresentato dalla classe. Ho concesso due risposte perché sono molteplici le evenienze possibili e tali da generare sentimenti di paura e ansia. L'analisi delle risposte potrebbe risultare utile per realizzare spazi e tempi di espressione dei pensieri, delle preoccupazioni e delle ansie che emergono qualora si ipotizzasse di mettere in atto un progetto di OE. Sapere quali sono le situazioni maggiormente problematiche, potrebbe, forse, aiutare a trovare strategie idonee a superarle.

- Quesito 5

Il quinto quesito appare più specifico e fa riferimento ad un possibile allievo con disturbo di tipo ADHD. Questa domanda, da un lato, sinteticamente, rileva la conoscenza o meno delle principali manifestazioni del disturbo, ma soprattutto l'impatto atteso sul processo di apprendimento del disturbo stesso in un contesto di educazione in natura. Anche in questa domanda, come nella quarta, ho voluto indagare su quali siano le situazioni che generano maggiore preoccupazione, in quanto, se già di per sé, un progetto di OE può alimentare stati di paura, nel caso di un bambino con disturbi di tipo ADHD, ciò può accadere in proporzione maggiore e diventa possibile perdere di vista il bilancio tra rischi e benefici.

- Quesito 6

Il quesito è in correlazione con il precedente e tende a verificare se le posizioni espresse sono il frutto di una esperienza diretta. La conoscenza di questi aspetti potrebbe, ancora una volta, essere utile per indirizzare la formazione, anche valorizzando l'intervento diretto dei docenti più esperti.

- Quesito 7

Quest'ultimo quesito considera, nel campione osservato, l'incidenza delle attività afferenti alla OE. La sua messa in relazione con la sesta domanda, potrebbe permettere di comprendere se la presenza in classe di bambini con disturbi ADHD limiti la messa in atto di progetti di educazione in natura, o se, al contrario, la favorisca. L'analisi delle risposte potrebbe essere utile come punto di partenza per valutare gli sviluppi futuri di questo approccio pedagogico.

3.2 I RISULTATI

In questo paragrafo riporto i dati ottenuti in forma di grafici.

- **Risposte relative al quesito 1**

Dall'osservazione di questo grafico (Fig.8) si rileva che il campione appare equilibrato da un punto di vista anagrafico, con ventisette individui con età pari o superiore a quarantuno anni e trentacinque con età inferiore.

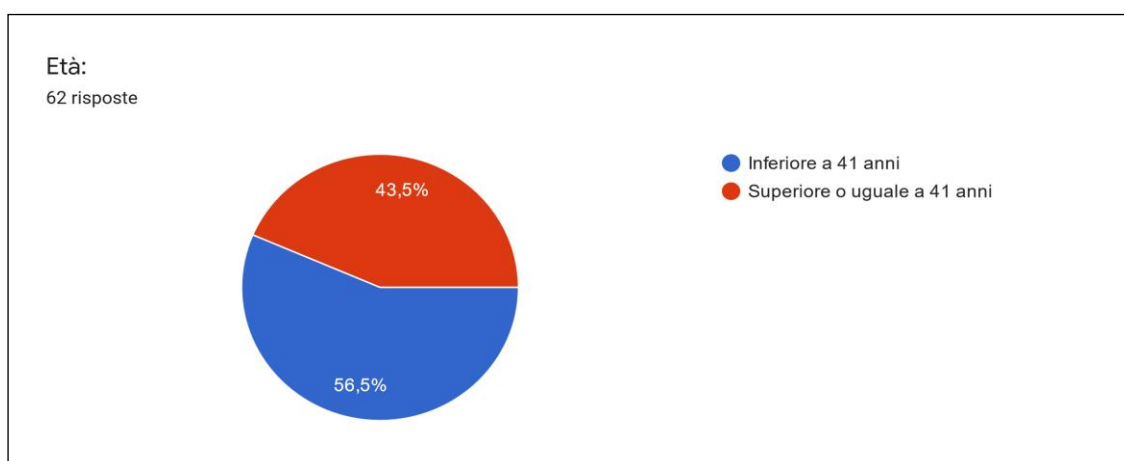


Fig.8: grafico che descrive la condizione anagrafica del campione

▪ Risposte relative al quesito 2

Questo grafico (Fig.9) riporta una conoscenza degli aspetti basic della OE pressoché nella totalità del campione. Sono state due le risposte che si scostano dalla definizione di educazione in natura, per un insegnante del campione dell'indagine tale termine fa riferimento alla realizzazione solamente episodica di uscite e, per un altro, all'insegnamento di temi ambientali.

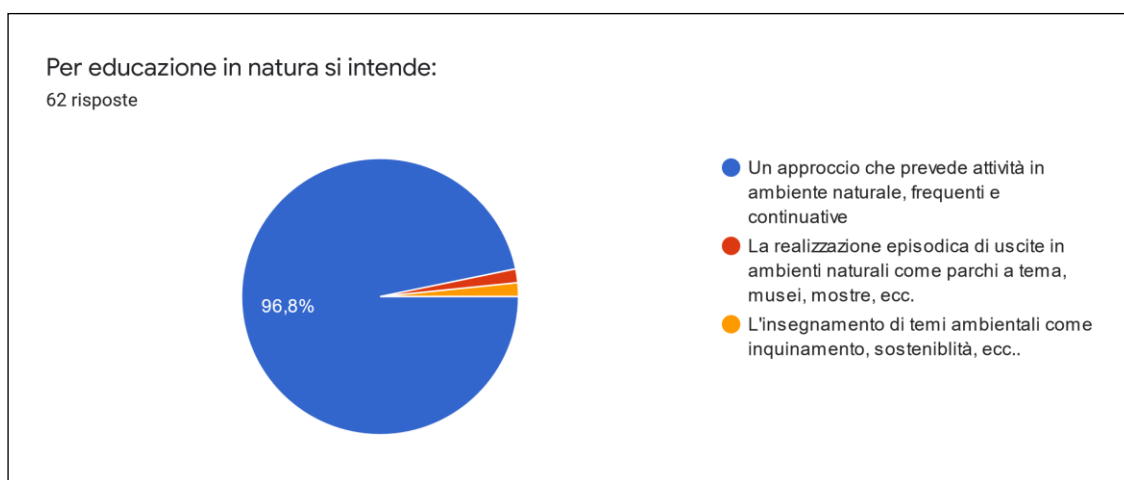


Fig.9: grafico che descrive la conoscenza delle caratteristiche di base dell'OE

▪ Risposte relative al quesito 3

Dal grafico (Fig.10) si può rilevare, a conferma del punto precedente, l'alto valore positivo attribuito alla educazione in natura, come risulta dalla terza e dalla penultima risposta. Appaiono tuttavia discretamente rilevanti due aspetti problematici: il primo relativo all'impegno e alle difficoltà organizzative attribuiti alla OE. Il secondo aspetto critico riguarda le resistenze possibili da parte dei genitori. Si può aggiungere che non è temuto un significativo impatto sugli apprendimenti programmati e infine che, fortunatamente, un approccio naturalistico non escluderebbe gli allievi con disabilità

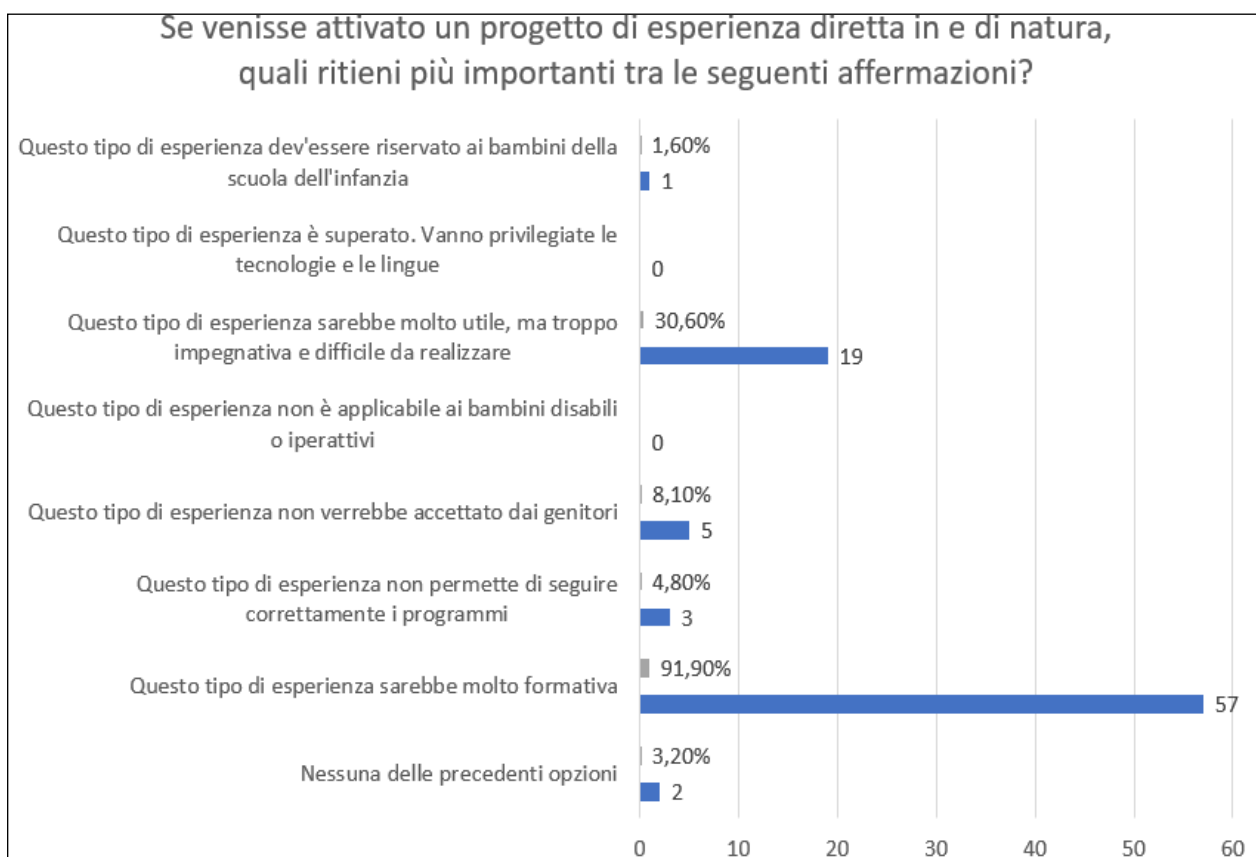


Fig.10: grafico che descrive i possibili ostacoli attesi in relazione ad un'esperienza di OE

▪ Risposte relative al quesito 4

Questo grafico (Fig.11) riassume le principali preoccupazioni segnalate dai docenti del campione osservato: quelle prevalenti si rifanno all'ambiente che è percepito come in balia degli eventi meteorologici e all'origine di possibili incidenti; queste tematiche sembrano rilevanti in circa il 70% delle risposte. Significative sono le preoccupazioni relative alla possibile perdita di controllo e/o ai possibili incidenti (cumulativamente nel 44% delle risposte). Si conferma, infine, una assai ridotta preoccupazione circa possibili interferenze sugli apprendimenti programmati. Le risposte a bassissima frequenza sono riportate ma saranno considerate nella discussione.

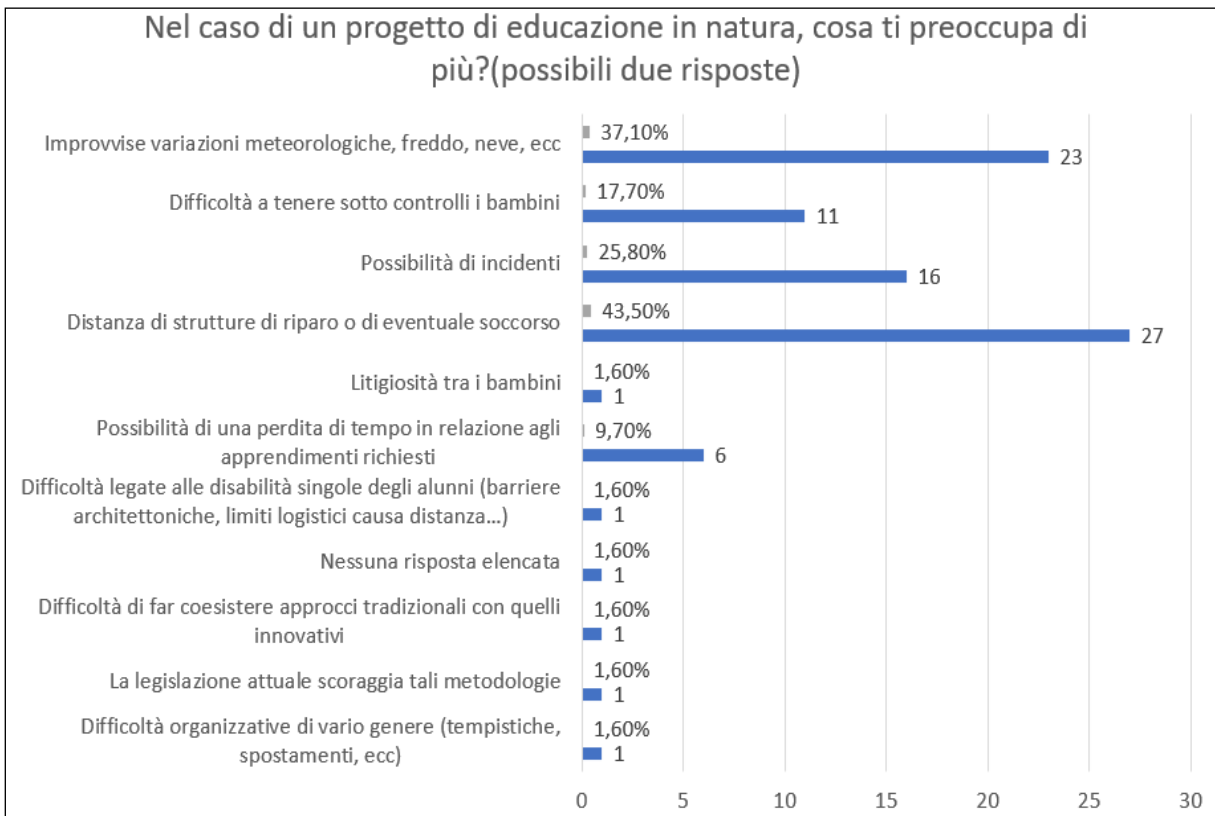


Fig. 11: grafico che descrive le problematiche attese dagli insegnanti relativamente ad un'esperienza di OE

▪ **Risposte relative al quesito 5**

Questo grafico (Fig.12) si riferisce agli effetti ipotizzati di un bambino con ADHD in un contesto di OE. Emerge abbastanza chiaramente la forte preoccupazione per tutte le possibili manifestazioni del disturbo, in modo particolare rispetto alla impulsività e alla regolazione comportamentale (il dato cumulativo supera il 93% delle risposte) considerata la possibilità di dare più risposte viene superato facilmente il 100% delle risposte a segnalazione di una previsione di forte interferenza di questo quadro clinico con una proposta di OE. Le risposte a bassissima frequenza sono riportate ma saranno considerate nella discussione.

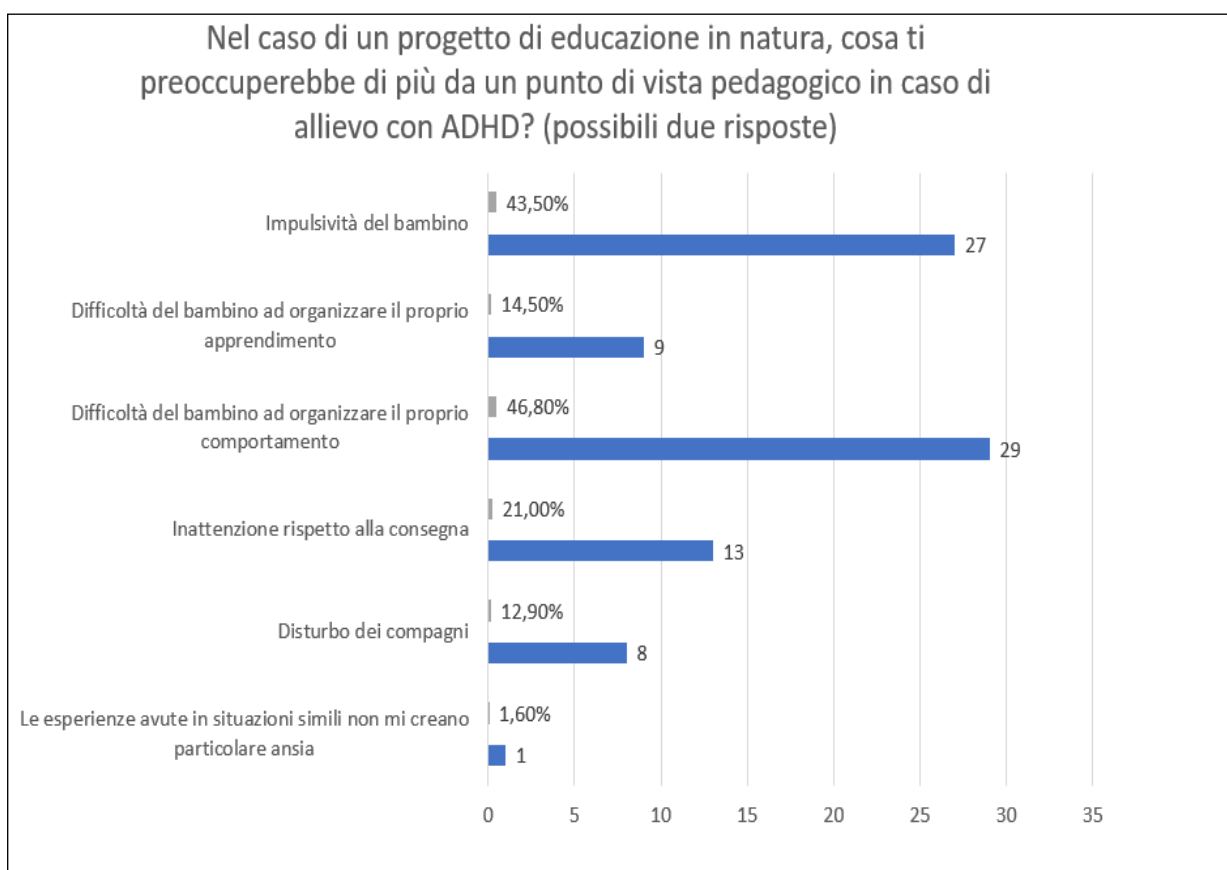


Fig. 12: grafico che descrive le problematiche attese dagli insegnanti relativamente ad un'esperienza di OE con la presenza di un alunno con ADHD

▪ **Risposte relative al quesito 6**

Il dato che emerge dal grafico (Fig. 13), sembra di tipo epidemiologico ma si propone di evidenziare che, in circa il 50% del campione, le risposte, molto allarmate di cui sopra, non derivano, probabilmente, da una esperienza diretta. Lo stesso grafico conferma indirettamente l'alta prevalenza del disturbo all'interno della popolazione scolastica

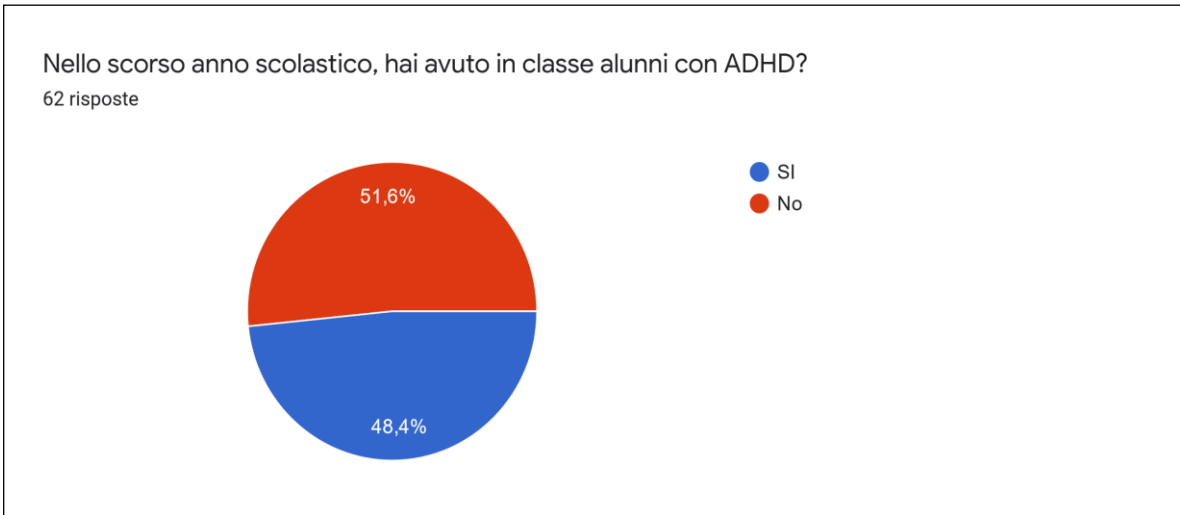


Fig. 13: grafico che descrive la presenza degli alunni con ADHD nelle classi del campione

- **Risposte relative al quesito 7**

Questo grafico (Fig.14) riporta il numero di esperienze riferibili alla OE dell'anno precedente (ricordo che i dati raccolti si riferiscono all'anno scolastico 2019/2020, in un periodo, dunque, antecedente alla pandemia di Covid 19). Le esperienze riportate sono assai ridotte o nulle per oltre la metà degli intervistati.

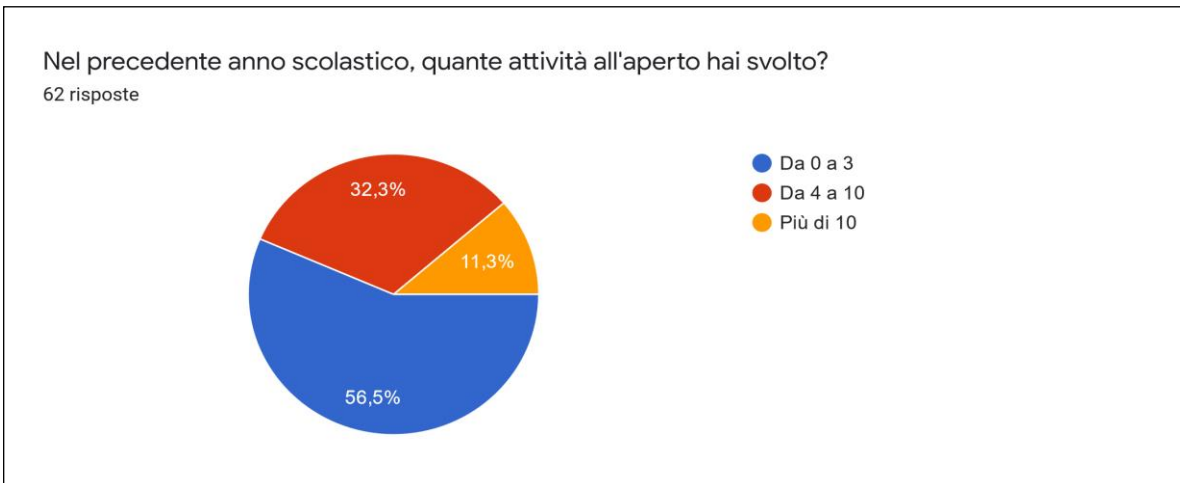


Fig. 14: grafico che descrive il numero di esperienze di OE dell'anno scolastico precedente

4 CONSIDERAZIONI SUGLI ESITI DELL'INDAGINE

Una riflessione sulla OE è diventata più importante e urgente a seguito delle variazioni comportamentali intervenute con l'insorgenza della pandemia di COVID-19; il contenimento della diffusione del contagio è apparso nettamente facilitato dall'attività in ambiente naturale. Una riflessione sulle difficoltà e le criticità percepite dai docenti sembra particolarmente utile sia per affrontare la pandemia stessa, niente affatto risolta, sia per valorizzare il modello della OE e infine per organizzare una risposta efficace in caso di nuove possibili epidemie.

Le classi anagrafiche (Fig.8) all'interno del campione sono rappresentate in modo sostanzialmente paritario; se si associa questo dato con quanto emerso nel grafico relativo alla formale conoscenza della OE, dichiarata nella quasi totalità dei casi (Fig.9), si può considerare una condizione positiva e diffusa di conoscenza che non individua particolari necessità formative circa questo aspetto.

Il grafico che descrive i possibili ostacoli di un'esperienza di OE (Fig.10) ipotizza una attività concreta di progettazione per realizzare un approccio in ottica OE. I risultati del questionario sembrano aderenti alle indicazioni della Letteratura, in quanto riconoscono nettamente il valore formativo della educazione in natura, e questo sia per le persone disabili sia per i soggetti neurotipici. Sul piano didattico pedagogico, parallelamente, non appare la percezione di un significativo impatto negativo sulla realizzazione dei programmi, non risulta privilegiata l'acquisizione di competenze considerate più accademiche e non la si considera destinata ai bambini più piccoli. Quanto sopra dunque evidenzia una "predisposizione" positiva dei docenti ad una implementazione della OE. Due risposte tuttavia segnalano delle criticità. La prima, che risulta notevole con un 31% circa, si riferisce all'eccessivo impegno che ne deriverebbe al docente, tanto sul piano didattico che organizzativo. Penso che questa problematica, considerata la conoscenza della OE e del suo valore in precedenza dichiarata, possa essere contenuta attraverso un percorso formativo finalizzato alla acquisizione di competenze organizzative e logistiche, evidentemente con il coinvolgimento anche di altre professionalità e/o agenzie sul territorio quali strutture, caratteristiche biologiche e di accessibilità dei luoghi, trasporti. In un contesto di questo tipo il docente porterebbe un contributo specifico nel sostenere le

esigenze pedagogiche “a confronto” con gli assetti organizzativi possibili nelle diverse realtà.

La seconda criticità si attesta all’ 8% e segnala un aspetto comunque significativo, in quanto coinvolge la famiglia. L’informazione e la sensibilizzazione circa il valore della OE credo possano essere una via percorribile per contenere possibili e comprensibili loro resistenze.

Nel grafico che fa riferimento ai possibili timori collegati ad un’ipotetica esperienza di OE (Fig.11), sono riportate le risposte relative ad aspetti più soggettivi collegati ad una possibile esperienza di OE. Rispetto alla risposta all’affermazione sulla distanza tra sede dell’attività e sede di strutture di riparo e soccorso, si potrebbe osservare che il senso di responsabilità del docente, associato ad una comprensibile componente d’ansia prevalgono nettamente essendo presenti in circa la metà degli intervistati (ricordo che erano ammesse due risposte). Correlate con la precedente sono le preoccupazioni relative ai possibili peggioramenti meteorologici (circa il 37%) e alla possibilità implicitamente vissuta come aumentata, di incidenti (25,8%), abbastanza significative e correlate alle precedenti sono le risposte che fanno riferimento alla difficoltà di controllo della classe da parte del docente (17,7%). A livello di progettazione deriva, netta, l’indicazione a prevedere e garantire, non solo in carico alla scuola, adeguate strutture, fisse e/o mobili, a supporto dell’Educazione in Natura. Circa il problema del controllo, esso appare soprattutto di natura psico-educativa nella prospettiva di favorire atteggiamenti di autocontrollo del bambino e di educazione al rischio; forse ancora una volta la strategia utile sarebbe di carattere formativo. Le risposte relative ad un impatto negativo sullo svolgimento del programma e a un possibile incremento della conflittualità tra i bambini sono presenti in percentuale assai ridotta e si è già detto della necessità di sensibilizzare la famiglia.

Sono poi emerse alcune risposte “singole”, che riporto e tento di commentare nei punti che seguono:

- “difficoltà legate alle disabilità singole degli alunni (barriere, limiti logistici, distanza)”. Questa risposta riprende quanto sopra, ma sembra sottolineare l’importanza percepita, essa inoltre potrebbe, in modo più complesso, far ipotizzare resistenze alla presenza stessa dei soggetti disabili a scuola o almeno nell’attuale scuola.

- “difficoltà organizzative”. Risposta che come sopra sottolinea un percepito di criticità nell’implementazione della OE
- “la legislazione attuale scoraggia tali metodologie”. Risposta di difficile interpretazione: forse la OE non è incoraggiata ma non mi risulta formalmente vietata, magari esperienze negative personali o la consapevolezza di un impegno e di una elevata motivazione possono essere componenti della posizione espressa. In realtà va detto che esistono normative sostanzialmente a favore della implementazione della OE. Tra queste riporto:
 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione¹²¹
 - Legge 107 del 13 luglio 2015¹²²
 - Decreto legge n.62 del 13 aprile 2017 Detto della Buona Scuola¹²³
- “difficoltà a fare coesistere approcci tradizionali con quelli innovativi”. Questa risposta evidentemente attribuisce carattere innovativo alla OE ma allo stesso tempo evidenzia una necessità di “riequilibrio” culturale del docente e delle prassi didattiche.

Appare intuitivo pensare che molte delle preoccupazioni espresse siano correlabili al livello di esperienza nell’implementazione concreta della OE. La conoscenza dell’oggetto solitamente ne riduce il potere ansiogeno, qualora il vissuto che ne consegue sia risultato positivo: questo è quanto sembra avvenire anche per la OE all’interno del gruppo di docenti intervistato.

Ho dunque confrontato il numero di preoccupazioni espresse in relazione al livello di esperienza della OE (sono escluse le risposte singole di cui sopra). Di seguito i dati che illustrano i risultati che ne sono emersi.

¹²¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, «Annali della Pubblica Amministrazione», Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze, 2012

¹²² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

¹²³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

Si rileva:

- tra coloro che hanno avuto poche o nessuna esperienza (Fig.14) i timori segnalati sono stati in totale quarantotto (ricordo possibili due risposte) (Fig.15); da un punto di vista qualitativo il profilo è quello riportato nel grafico relativo ai possibili timori connessi ad un'esperienza di OE (Fig.11);
- tra coloro che hanno avuto alcune esperienze, ovvero tra le quattro e le dieci, i timori segnalati sono stati ventinove (Fig.16);
- Tra coloro che hanno riportato molte esperienze di OE i timori segnalati sono stati sette (Fig.17) In questo gruppo il profilo qualitativo non è quello tipico del grafico relativo alle eventuali preoccupazioni in caso di un'esperienza di OE (Fig.11) in quanto, pur prevalendo il rischio meteorologico e la possibilità di incidenti, (cinque risposte) appare significativa la preoccupazione per l'impatto sugli apprendimenti (due risposte ammesse).
- Coloro che hanno effettuato meno attività in natura, hanno espresso preoccupazioni rispetto alla distanza da possibili luoghi di riparo e rispetto alla difficoltà a tenere sotto controllo i bambini; timori completamente assenti tra coloro che hanno effettuato un numero di uscite maggiore a dieci.

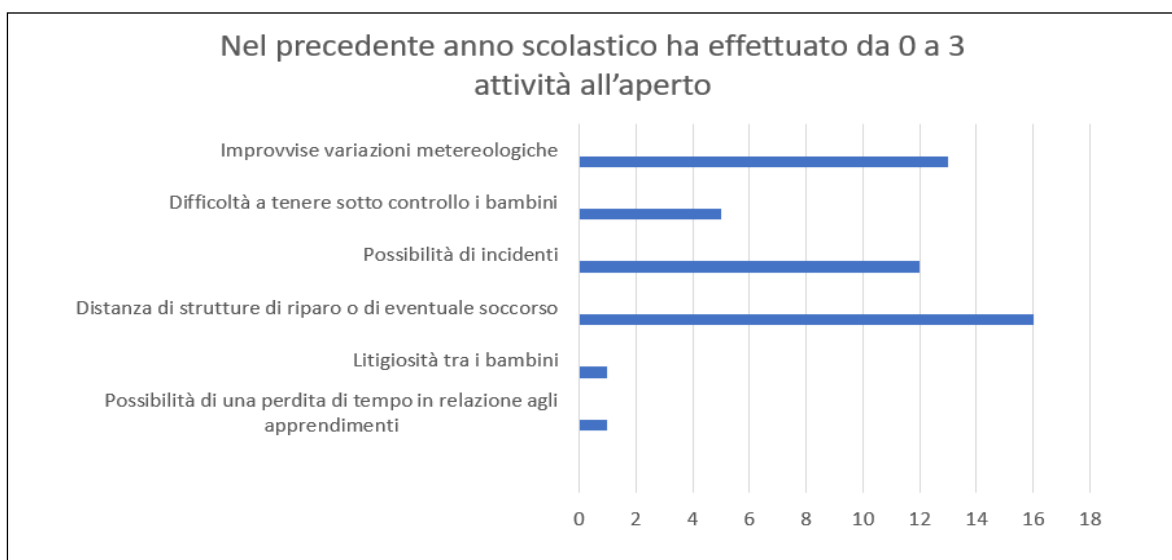


Fig. 15: grafico che descrive le problematiche attese dai docenti che nel corso dell'anno scolastico precedente hanno effettuato da zero a tre attività all'aperto

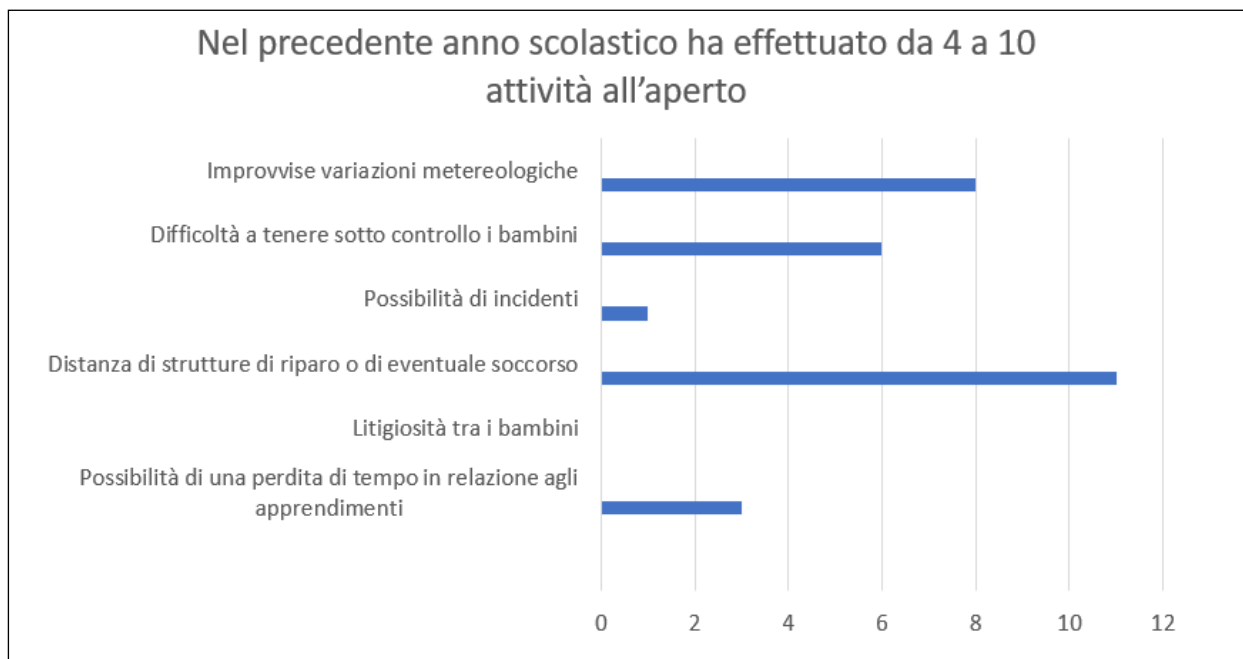


Fig. 16: grafico che descrive le problematiche attese dai docenti che nel corso dell'anno scolastico precedente hanno effettuato da quattro a dieci attività all'aperto

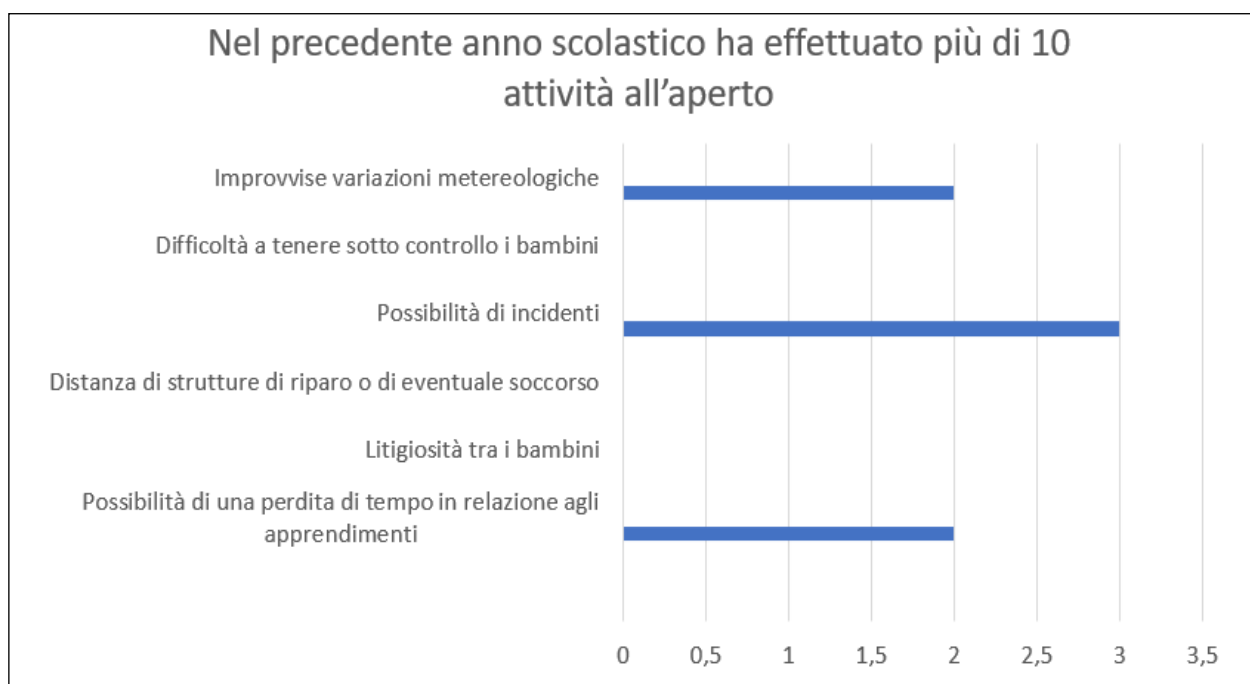


Fig. 17: grafico che descrive le problematiche attese dai docenti che nel corso dell'anno scolastico precedente hanno effettuato più di dieci attività all'aperto

Credo necessario ribadire che la presenza di “preoccupazioni” non vada intesa in senso negativo e giudicante ma che, semplicemente, esse intervengono nella vita e nella prassi pedagogica e che vanno considerate. Una seconda considerazione riconosce il significato puramente qualitativo dei dati riportati, senza velleità di

significatività statistica, essi tuttavia possono essere utili a descrivere uno spaccato della realtà quotidiana nel nostro territorio su cui riflettere e progettare.

Nel grafico relativo ai timori percepiti dal docente nell'ipotesi della presenza, come si vedrà più avanti assai probabile, di un bambino con ADHD all'interno di una prassi di OE (Fig.12), gli aspetti comportamentali sono evidentemente quelli più preoccupanti con un 46,8% e un 43,5% (ricordo possibili due risposte). L'impatto del comportamento nel rapporto con i compagni tuttavia non sembra essere molto rilevante con il 12,9% delle risposte. Gli aspetti relativi all'apprendimento, coerentemente con le risposte al quesito precedente, sono percepiti come meno preoccupanti (14,5% delle risposte). In una risposta singola, viene riferita l'assenza di problemi stanti esperienze positive pregresse. Risulta dunque confermata la conoscenza dei tratti che caratterizzano i comportamenti di questi allievi.

Ho verificato la conoscenza delle preoccupazioni degli insegnanti circa le manifestazioni osservabili in relazione al contatto reale sperimentato con allievi iperattivi. Anche in questo caso, la conoscenza della realtà, anche se problematica, sembra ridurne l'effetto ansiogeno. Tra i docenti che hanno già avuto allievi con ADHD (Fig.13) sono esplicitate trentotto manifestazioni preoccupanti (Fig.18), tra i docenti che non hanno avuto allievi con ADHD queste sono quarantotto (Fig.19). Tra i due gruppi il profilo appare sovrapponibile e situano come prevalenti le manifestazioni esternalizzanti (iperattività e comportamenti problema).

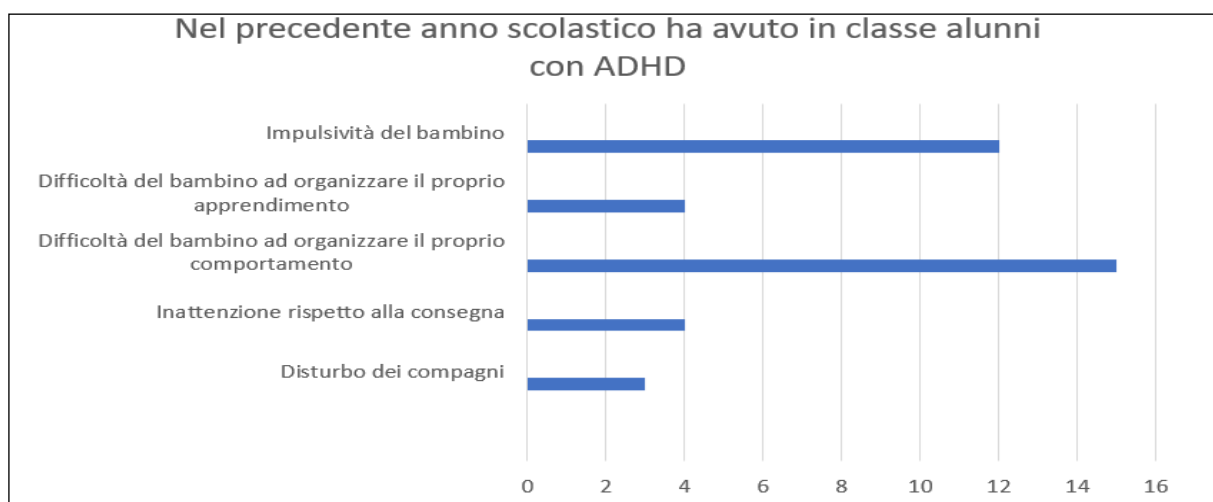


Fig. 18: grafico che descrive le problematiche attese relative ad un'ipotetica esperienza di OE dai docenti che hanno avuto in classe alunni con ADHD nel precedente anno scolastico

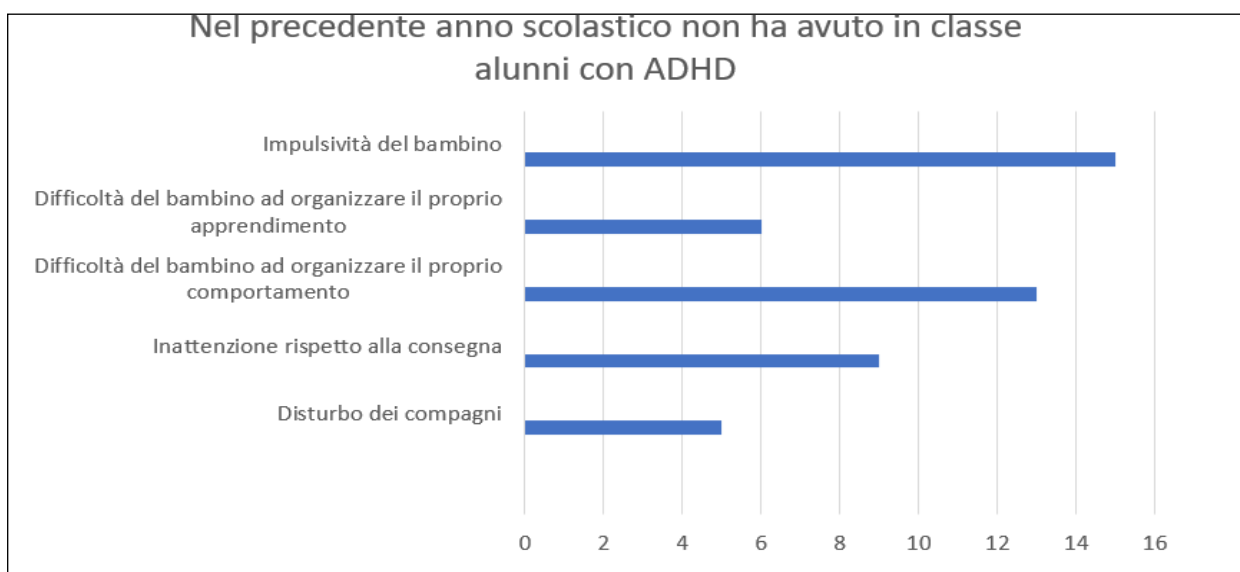


Fig. 19: grafico che descrive le problematiche attese relative ad un'ipotetica esperienza di OE dai docenti che non hanno avuto in classe alunni con ADHD nel precedente anno scolastico

Successivamente ho confrontato le risposte relative alle preoccupazioni degli insegnanti circa le manifestazioni di iperattività in corso di ipotetica OE in rapporto alla loro esperienza circa la OE stessa.

Si rileva:

- tra coloro che hanno avuto poche o nessuna esperienza (Fig.14) le problematiche attese sono state in totale cinquantuno (ricordo possibili due risposte) (Fig.20). Da un punto di vista qualitativo il profilo è quello riportato nel grafico relativo alle preoccupazioni circa un'esperienza di OE in presenza di un bambino con ADHD (Fig.12)
- tra coloro che hanno avuto alcune esperienze (da quattro a dieci) i timori segnalati sono stati ventotto (Fig.21), con un profilo qualitativo come al punto sopra
- tra coloro che hanno riportato molte esperienze di OE i timori segnalati sono stati sette (Fig.22); in questo gruppo il profilo qualitativo non è quello tipico del grafico come al punto sopra, in quanto tutte le manifestazioni cliniche proposte presentano bassa incidenza.

Da quanto sopra sembra evidente che coloro che hanno utilizzato un approccio di OE ridimensionano nettamente, pur conoscendole, le difficoltà attese nella pratica di questo modello pedagogico anche a favore di bambini con ADHD.

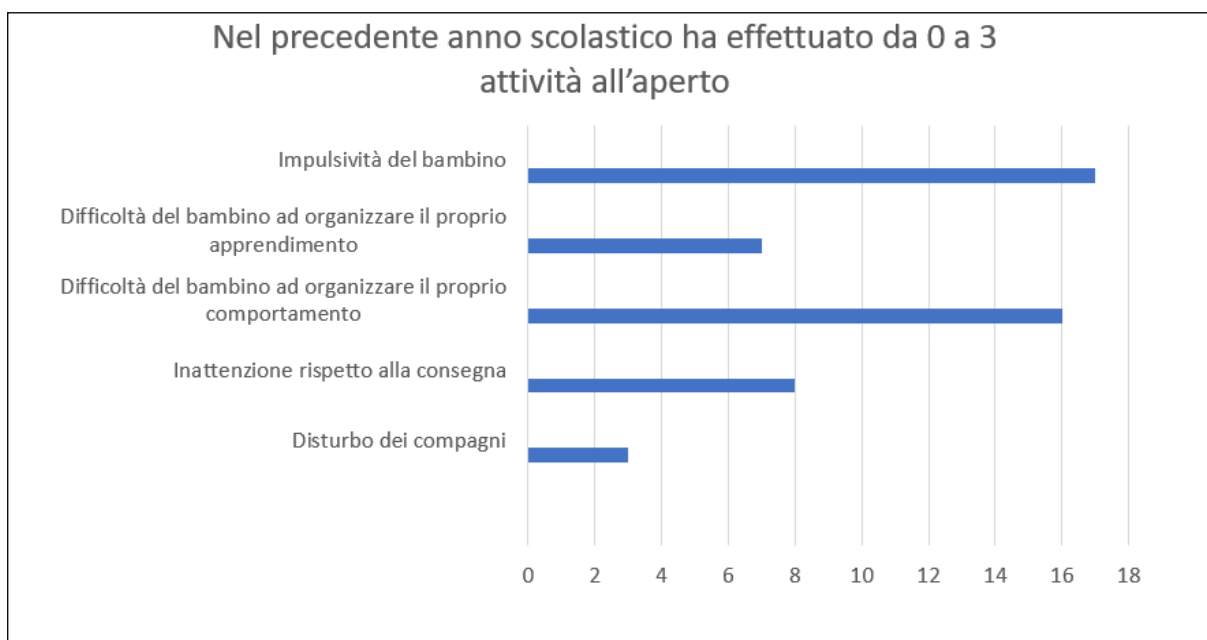


Fig.20: grafico che descrive le problematiche attese dai docenti che hanno svolto da zero a tre attività all'aperto nel corso dell'anno scolastico precedente

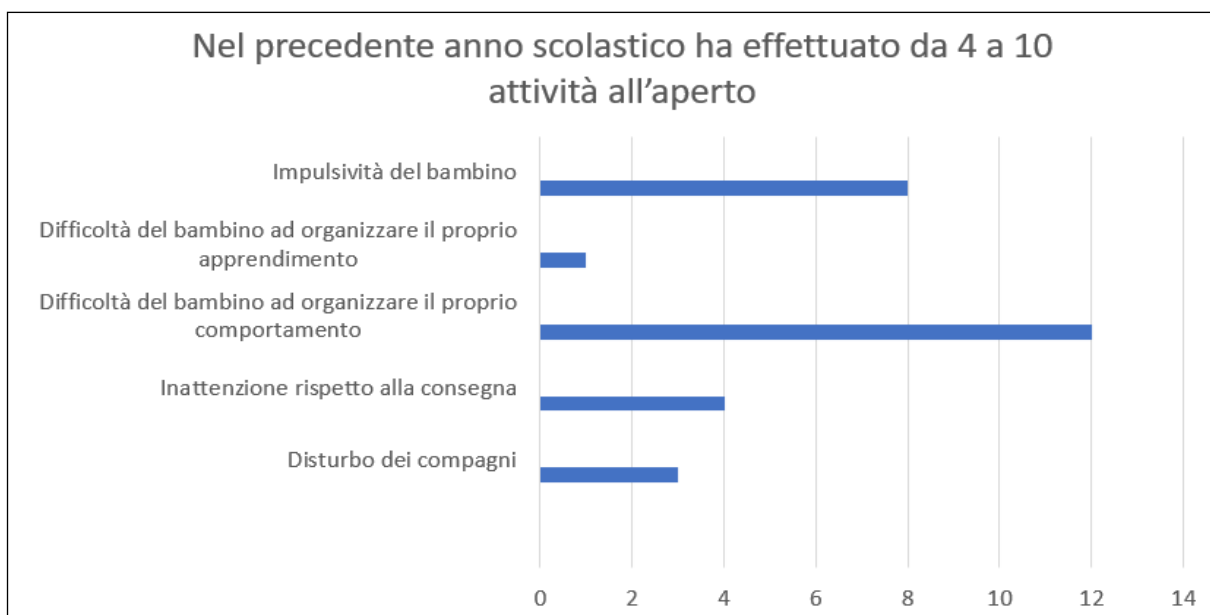


Fig.21: grafico che descrive le problematiche attese dai docenti che hanno svolto da quattro a dieci attività all'aperto nel corso dell'anno scolastico precedente

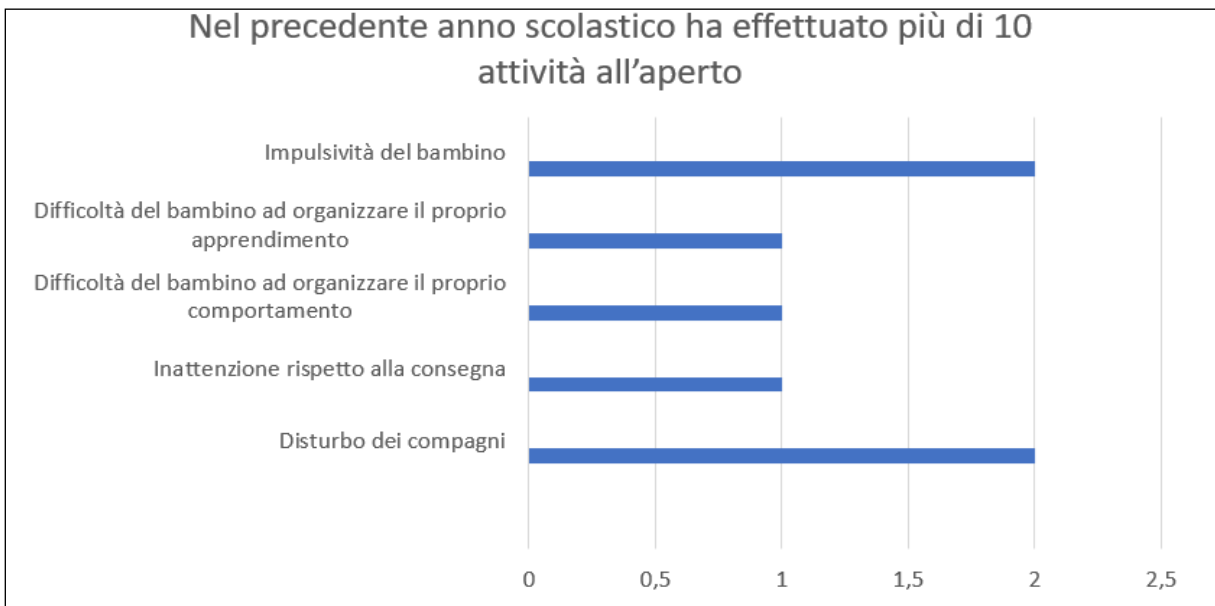


Fig.22: grafico che descrive le problematiche attese dai docenti che hanno svolto più di dieci attività all'aperto nel corso dell'anno scolastico precedente

Il grafico che rappresenta la presenza di bambini con ADHD durante il precedente anno scolastico (Fig13) conferma un dato noto in quanto segnala che circa la metà degli intervistati aveva avuto un contatto recente con un allievo che presenta iperattività, inattenzione e impulsività, quanto detto in precedenza conferma la competenza dei docenti a riconoscere le manifestazioni. L'alta incidenza segnalata trova la sua motivazione nel fatto che il disturbo ADHD rappresenta, unanimemente, la problematica psichiatrica più frequente in età evolutiva e, inoltre, nel fatto che in questo ambito disfunzionale ricadono soggetti con manifestazioni borderline, soggetti con disturbo da Deficit di Natura, soggetti con disagio emotivo a tonalità depressiva.

Il grafico relativo al numero di attività all'aperto durante il precedente anno scolastico (Fig. 14), oltre a quanto considerato in precedenza, descrive la assai ridotta diffusione della OE nel nostro territorio; infatti più della metà degli intervistati dichiara una esperienza nulla o quasi. Con i limiti di campionatura e di una analisi qualitativa questo dato appare significativo e di difficile interpretazione in quanto coinvolge aspetti personali quali motivazione/formazione e aspetti relativi al sistema quali organizzazione, logistica ma, forse soprattutto, un atteggiamento di ridotto investimento da parte della dirigenza talvolta sostenendo una presunta incompatibilità con le condizioni climatiche tipiche del territorio valdostano.

Mi sono, infine, domandata quante attività all'aperto avessero fatto gli insegnanti che durante il precedente anno scolastico avevano in aula bambini ADHD e quante coloro che non ne avevano. Si rileva che gli insegnanti che hanno avuto in classe alunni iperattivi, hanno effettuato maggiori attività all'aperto rispetto agli insegnanti che non ne avevano (Fig.23 e Fig.24) Infatti, su sette insegnanti che hanno effettuato più di dieci attività, cinque sono quelli che avevano in aula bambini con ADHD. Risulta, dunque, possibile ipotizzare che l'educazione in natura, o semplicemente fuori dall'aula, venga utilizzata come strategia educativa per ottenere risultati di apprendimento positivi nel caso di bambini iperattivi.

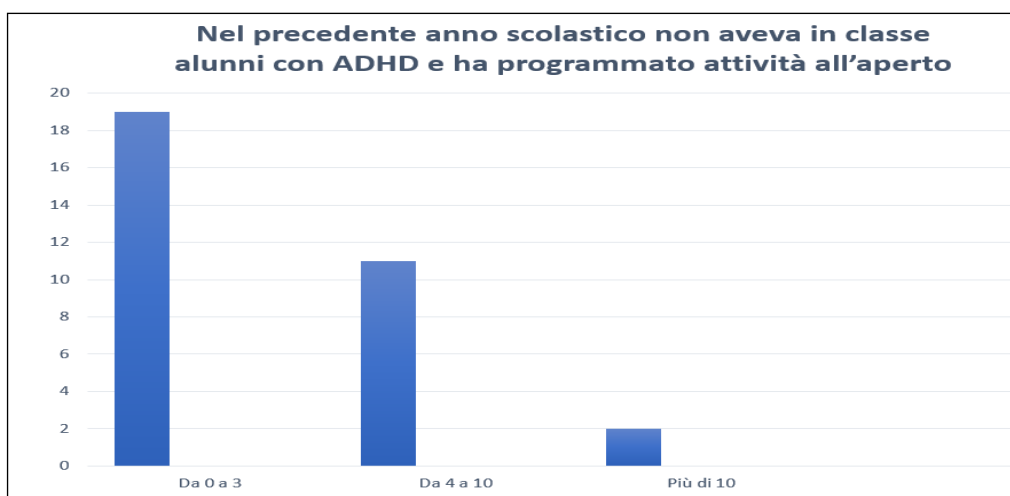


Fig.23: grafico che descrive la quantità di attività all'aperto effettuata nel precedente anno scolastico da coloro i quali non avevano alunni con ADHD

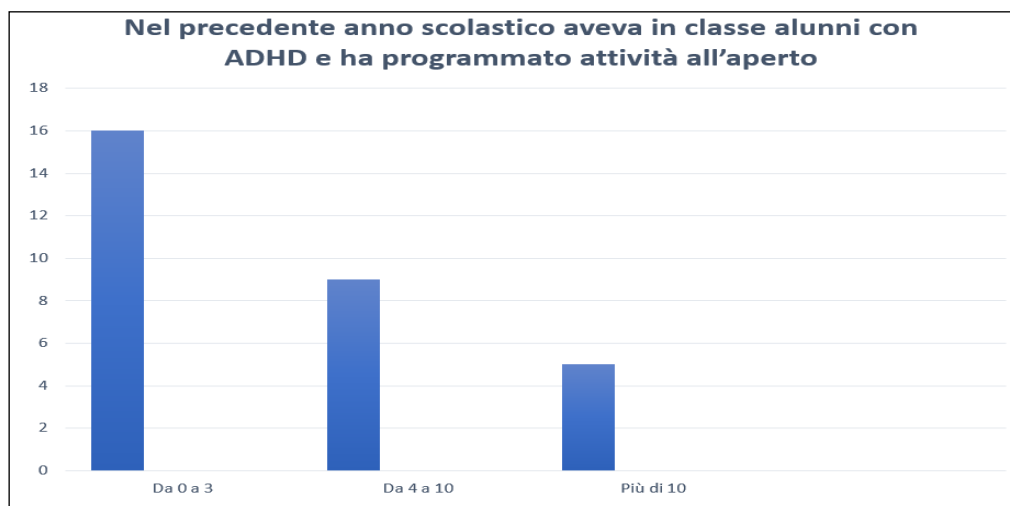


Fig.24: grafico che descrive la quantità di attività all'aperto effettuata nel precedente anno scolastico da coloro i quali avevano alunni con ADHD

5 CONCLUSIONI

Prima di tentare alcune conclusioni da questo mio elaborato di tesi, tengo a ribadire che non è stata, in alcun modo, mia intenzione criticare i colleghi che hanno espresso le loro considerazioni nel questionario proposto; al contrario, desidero ringraziarli per la loro spontanea collaborazione. Resta tuttavia evidente che una riflessione sulle prassi pedagogiche, che coinvolgono tanto i modelli culturali quanto gli aspetti emotivi personali del docente, appare utile nella prospettiva di un progressivo sviluppo della nostra professionalità.

Propongo essenzialmente due conclusioni che credo derivino dall' interazione complessa tra la consapevolezza delle potenzialità e delle indicazioni della OE e la conoscenza diffusa di una serie di manifestazioni comportamentali frequenti nei bambini, come l'ADHD di varia gravità, che sembrerebbero controindicare la prassi dell'educazione in natura, malgrado il fatto che un'ampia Letteratura ne abbia dimostrato l'impatto positivo sul profilo di funzionamento comportamentale. La tesi si articola tra questi due poli, secondo un approccio calato il più possibile nell'esperienza quotidiana.

- La prima conclusione potrebbe sembrare banale ma, in realtà non appartiene in modo diffuso alla nostra realtà sociale e si può riassumere nel fatto che la conoscenza della diversità, sia essa una innovativa proposta pedagogica o una manifestazione comportamentale impegnativa, riduce i sentimenti di ansia, di impotenza, resistenza e finanche di "rifiuto" da parte del docente. Credo, dunque, che siano confermate sia l'importanza delle componenti emotive del rapporto di insegnamento/apprendimento sia la positività che deriva dalla consapevolezza di questo aspetto al fine di prendersi cura del bambino con disagio e poi di tutti bambini
- La seconda conclusione indirizza a prendere atto della esistenza di difficoltà operative concrete che ostacolano l'implementazione della OE, in particolare per alcuni alunni con problemi comportamentali. Appartengono a questo argomento gli aspetti logistici e organizzativi, il rischio di incidenti, l'impatto sugli apprendimenti accademici, la necessaria sensibilizzazione dei genitori, la presunta incompatibilità con approcci pedagogici definiti "tradizionali": anche in questo caso la sintesi sembra facile e immediata e si riassume nella

necessità di una progettualità attenta, ad ampio raggio, multiprofessionale qualora si voglia implementare un progetto di OE.

Queste conclusioni nascono da un'analisi qualitativa dei dati raccolti con il questionario proposto, ma anche, successivamente, alla revisione teorica degli argomenti di tesi e a colloqui informali con alcuni insegnanti. Penso, dunque, di poter aggiungere alcune ulteriori riflessioni:

- Il posizionamento della OE tra gli approcci pedagogici più innovativi¹²⁴ appare naturalmente condivisibile ma non credo debba essere enfatizzato, né considerato incompatibile con un approccio più tradizionale; come accennato in precedenza, un dialogo e una integrazione paritaria tra *in* e *out* sono possibili, o meglio, sono necessari¹²⁵; la OE è considerata un “impegno imprescindibile per la qualità della vita dell’infanzia, attraverso pratiche educative intenzionali, sistematiche ma anche aperte, flessibili e contestualizzate della progettazione pedagogica”¹²⁶. L’evoluzione in tal senso appare già in atto ed è facilitata da tutti i contributi “storici” della Pedagogia Attiva del ventesimo secolo. Operativamente ne deriva la possibilità concreta e adattiva di leggere in termini di OE sia il contesto oggettivamente *green* sia l’abitare urbano.
- La complessità dei diversi contributi teorici, compresi sotto il termine di educazione naturale, suggerisce necessariamente un ripensamento circa la conoscenza di questo argomento presso i docenti, a prescindere dal positivo esito dei questionari. Sono possibili numerosi equivoci circa le prassi e gli obiettivi per cui l’aspetto relativo alla formazione teorica e sul campo andrebbe ripreso e approfondito. Dai dati acquisiti sembrano prevalere in particolare due esigenze formative: quella relativa al rischio e quella relativa alle strategie organizzative¹²⁷.

¹²⁴ Bobbio in Bobbio A., Scurati C., (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma, 2008

¹²⁵ D’Aprile I., *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*, La meridiana, Molfetta, 2020

¹²⁶ Giovanazzi T., *Outdoor Education. Prospettive educative per l’infanzia*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

¹²⁷ Negro S., *Come crescere bambini sicuri? Percorsi di educazione all’aperto al e con il rischio*. in Bocchi B. Coppi A. Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

- Ritengo improprie quelle spinte ideologiche verso la OE connotate in termini *New Age*, di “ritorno arcadico” della pedagogia, o quando si parla di Vitamina verde¹²⁸ con il rischio di degradare l’esperienza in natura ad una sorta di terapia autoreferenziale; anche in questo caso un intervento formativo, che coinvolga anche le famiglie e i media, potrebbe risultare opportuno
- Il rapporto tra l’approccio OE e le Tecnologie rappresenta una ulteriore sfida che non va declinata in termini antitetici ma che apre e sostiene collaborazioni reciprocamente rispettose¹²⁹.
- Si sono rivelati fondamentali, nel discorso sulla OE, gli aspetti etici, di libertà, umanistici ed ecologici coinvolti nella tematica della sostenibilità, in cui “cura” per l’uomo e cura per la natura coincidono tanto da utilizzare il termine di Ecopedagogia¹³⁰. A questo punto resta ad ognuno il decidere quanto mettersi in gioco, quale è il livello di fiducia e di speranza nel cambiamento a fronte di una globalizzazione che sembra proseguire, inerte, bugiarda e pericolosa, in direzione ostinata e contraria come confermerebbero i miseri risultati della Conference of the Parties Glasgow 2021¹³¹, la conferenza sul clima organizzata annualmente dalle Nazioni Unite.

In quest’ultima parte propongo ancora la necessità di considerare anche il Disturbo da Deficit di Natura in quanto condizione contigua all’ADHD, sia per le manifestazioni comportamentali, sia per una frequente, presunta incompatibilità con l’approccio OE. Non ho trovato dati della Letteratura su questa specifica problematica, forse perché non ancora accreditata a livello nosografico, ma credo che la OE possa costituire un’area di interesse del docente, soprattutto in alcuni contesti territoriali svantaggiati sia dal punto di vista ambientale che socio-culturale, che diventa promotore di resilienza.

Ricordo, infine, che la tesi è stata preparata prima dell’insorgenza della pandemia COVID-19 e quindi descrive un “prima” forse utile per pensare a un “durante” e a un

¹²⁸ Ming Kuo F., *Parks and Other Green Environments: Essential Components of Healty Human Habitat*, National research and Park association p.9, 2010

¹²⁹ Malavasi P., *L’Outdoor Education per l’ecologia integrale*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

¹³⁰ Pinto Minerva F., *Prospettive di ecopedagogia. A scuola nella natura*, in F. Pinto Minerva F. et alt (a cura di), *Pedagogia dell’ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multi Media, Lecce-Brescia, 2017

¹³¹ <https://www.isprambiente.gov.it/it/archivio/notizie-e-novita-normative/notizie-ispra/2021/11/26a-conferenza-delle-parti-sul-cambiamento-climatico>

“dopo”. La pandemia chiaramente non è finita e non sembra finirà a breve, ma va evidenziato che la pratica della OE può avere ampio spazio per il contenimento del contagio e per favorire il benessere psico-fisico del bambino, ma soprattutto per restare un modello consolidato e usuale in futuro (Vacchelli 2018, D’Aprile 2020).

BIBLIOGRAFIA

APA, American Psychiatric Association, *DSM-5*, R. Cortina, Milano, 2014

Altea, F., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*, Armando, Roma, 2012

Amadini M., *Crescere in città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2012

Amadini M., Bobbio A., Bondioli A., Musi E., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Morcelliana, Brescia, 2018

Amicone G. et al, *Green breaks: the restorative effect of school environment's green areas on children's cognitive performance*. *Frontiers of Psychology* 9 : 1-15
<https://doi.org/10.3389/fpsyg>, 2018

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

Aucouturier B., *L'enfant terrible à l'école. Propositions éducatives et pédagogiques*, Liber, Montréal, 2012

Barbiero G., *Ecologia affettiva. Come trarre benessere fisico e mentale dal contatto con la natura*, Mondadori, Milano, 2017

Barbiero G., Berto, R., *Introduzione alla biofilia. La relazione con la natura tra genetica e psicologia*, Carocci, Roma, 2016

Barbiero G., Berto R., *From biophilia to naturalist intelligence passing through perceived restorativeness and connection to Nature*. *Annals of Reviews Research* 3,1:1-6 , 2018

Bardulla E., *Pedagogia ambiente società sostenibile*, Anicia, Roma, 2012

Barkley R.A., *Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. *Psychological Bulletin*.1 21:65-94, 1997

BarKley R.A., *Distinguishing Sluggish Cognitive tempo from ADHD in Children and Adolescents: executive functioning, impairment and comorbidity*, *J. Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Pub on line Oct: 161-173, 2013

Baroni R.M., Berto R., *Stress ambientale. Cause e strategie d'intervento*, Carocci, Roma, 2013

Barton, J. Pretty, J., *What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis*, Environmental Science and Technology. Oct. 44: 3947-3955, 2010

Berto R., *Exposure to Restorative Environment Helps Restore Attentional Capacity*, J. of Environment 25:249-259, 2005

Berto R., *The role of nature in coping with psychophysiological stress: a literature review on restorativeness*, Behavioural Sciences. 4,4:394-409, 2014

Berto R., *Our wellbeing in modern built environments rooted in our evolutionary History. Are we aware on this?*, Vision for Sustainability 11..3-8, 2019

Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996

Bertolino F., Morgandi T., *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrisili, agrinidi, agritate*, In T. Grange Sergi (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Ets. Pisa, 2013

Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., Antonietti M., *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*, In Bondioli A., Savio D., (a cura di) *Crescere bambini*, Junior, Bergamo, 2017

Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A., *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto, Mantova, 2012

Bianchi di Castelbianco F., *Attenzione Dottori Hanno Diagnosticato*, Babele 34 editoriale, 2006

Birbes C., *Nella natura un tesoro. Outdoor Education per riscoprire la nostra identità ecologica* in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Bobbio A., Scurati C., (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma, 2008

Bobbio A., *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La scuola, Brescia, 2014

Bobbio A., *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi*, EME, Louvain-la-Neuve, 2016

Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2016

Bornatici S., *Relazione educativa e progettazione pedagogica nell'agrinido* in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Bortolotti A., *Il gioco libero all'aperto nella scuola dell'infanzia. Come gestirlo e perché. Uno studio di caso presso i servizi di Granarolo Emilia*, in Bocchi B., Coppi A., Kofler D. (a cura di) *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

Bosna V.V.A., *Pratiche educative e idee pedagogiche emblematiche dell'Educazione Libera* in Birbes C. (a cura di) *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia Lecce, 2018

Bosoni M., *Io scelgo un'altra scuola: una guida alle soluzioni pedagogiche alternative: Montessori, Steiner, outdoor education, homeschooling*, Red Milano, 2018

Botta M., *Healing garden. Un giardino terapeutico per anziani, disabili e bambini*, Evolution, Milano, 2012

Botta M., *Caro giardino prenditi cura di me*, LDM, Milano, 2018

Callaway G., *The early years curriculum: a view from outdoors*, David Fulton, London, 2005

Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Carocci, Roma, 2009

Caprino F., *Il gioco all'aperto nella scuola: una risorsa educativa per promuovere il benessere e l'apprendimento*, in Bocchi B., Coppi A., Kofler D. (a cura di) *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo 2018

Carlgrén F., Klingborg A., *Educare alla libertà. La pedagogia di Rudolf Steiner nelle scuole Waldorf*, Filadelfia, Milano, 2021

Carpi L., *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Erickson, Trento, 2017

Carson R., *Primavera silenziosa*. Feltrinelli, Milano, 1992

Caruana F., Borghi, A., *Il cervello in azione*, il Mulino, Bologna, 2016

Clément G., *Manifesto del terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata, 2005

Coppi A., *Il paesaggio sonoro per una didattica interdisciplinare*, in Bocchi B., Coppi A., Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

Corradini L. (1975), *La difficile convivenza dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia, 1983

Costantini A., *Crescere nella natura*, Terra nuova. 239. 28-31, 2009

Craik K.H., *Environmental Psychology* in Newcomb T.M. et al, *Directions in Psychology* N.4 Holt Rinehart e Wilson New York, 1970

Dadvand P. et al., *Green spaces and cognitive development in primary school children*, PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences) 26 ; 7937-7942 2015

D'Abramo F., *L'Epigenetica*, Ediesse, Roma, 2018

Danon M., *Ecopsicologia, crescita personale e coscienza ambientale*, Apogeo, Adria, 2006

D'Aprile I., *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*, La meridiana, Molfetta, 2020

Davies D. et al, *Creative learning environments in education. A systematic review*, Thinking Skills and Creativity 8 ;80-91, 2013

Decroly O., *Una scuola per la vita attraverso la vita*, Loescher, Bologna, 1963

Defez R., *Il sale della vita...riflessioni sull'uomo e la natura*, Medico e Bambino 4,10:619, 2021

Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954

Di Carmine F., Berto R., *Contact with Nature can help children ADHD to cope with their symptoms. The state of the evidence and future directions for research. Visions for Sustainability. Vol5.* <http://www.ojs.unito.it/index/.php/visions> , 2021

Dioguardi F., Paola D., Reggiani E., *Educazione motoria per l'età evolutiva. Teoria, metodologia e didattica*, Edi.Ermes, Milano, 2008

Fabbro F., *Manuale di Neuropsichiatria Infantile. Una prospettiva psicoeducativa*, Carocci, Roma, 2019

Faber Taylor A., Kuo F.E., *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park*, J. of attention disorders 12,5:402-409, 2008

Faber Taylor A., Kuo F.E.: *Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence, from children's play settings*. Applied Psychology: Health and Well-Being.3,3:281-303, 2011

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

Farné R., *Outdoor Education*, 2015 consultabile in "Rivista Zoom" <https://tinyurl.com/y5cff3s2>

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, 2018

Faure E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, UNESCO, Roma, 1973

Fioretti S., *Individualizzazione e motivazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Fjortof I. *The natural environment as a playground for children. The impact of outdoor play activities in pre-primary school for children*, Early Childhood Education Journal, 29:111-117, 2001

Flores d'Arcais G., *L'ambiente*, La scuola, Brescia, 1962

Francesco Papa, *Laudato si* Lettera enciclica sulla cura della casa comune 015 n. 228

Frascarelli M.A., *Riabilitazione equestre e autismo in età evolutiva*, Erickson, Trento, 2017

Frattini T., *Natura e esperienza del Sé* in Bocchi B., Coppi A., Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

Freinet C., *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1962

Freire P., Frei B., *Una scuola chiamata vita*, EMI, Bologna, 1986

Froebel F., *L'educazione dell'uomo* (1826), La Nuova Italia, Firenze, 1993

Gardner H., *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21 Century*, Basic Books, New York, 1999

Gariboldi A., *Educare all'aperto: creatività in gioco*, in Anonietti M, Bertolino F., (a cura di) *A tutta natura! Nuovi contesti formative all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior, Bergamo, 2017

Giovanazzi T., *Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Gergen K.J., Gergen M.M., *Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna 1990

Glabska, D. et al., *Differences in hyperactivity and inattention between adolescents participating and nonparticipating in a national polish after school athletics program.*, Journ. Of Clinical Medicine. 8:112-119, 2019

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

Greenspan S.I., *Un approccio etico all'educazione dei bambini speciali e di tutti i bambini*, in Lester M.B., Sparrow D.J. (a cura di), *Bambini e famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*, Raffaello Cortina, Milano, 2015

Guerra M. (a cura di), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Junior, Bergamo, 2017

Hartig T. et al, *Nature and Health*. Ann. Rev. Public Health 35:207-228, 2014

Healley J.M., *Early television exposure and subsequent attention problems in children*, Paediatrics, 113:182-191, 2004

Hewes J., *Seeking Balance in motion: The role of spontaneous free play promoting social and emotional health in early childhood care and education.* "Children" 1, 3:24-28, 2014

Hoffmann H., Fava F., *Pierino Porcospino*, Modern Hoepli.it, Milano, 2008

Hoogman, M., *Large imaging study confirm brain differences in ADHD*. Public release. Lancet Feb., 2017

lanes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006

Imbasciati A., *Sviluppo neuro-psico-somatico del feto, neonato, bambino nella relazionalità per la salute mentale delle nuove generazioni*, In A. Imbasciati, L. Cena, *Il futuro dei primi mille giorni di vita*, Franco Angeli, Milano, 2018

Immordino-Yang, M.H., *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2017

Kaplan R., Kaplan S., *The Experience of Nature a Psychological Perspective*, Cambridge Univ Press London, 1989

Kellert S.R., Wilson E.O., *The Biophilia Hypothesis*, Washington, 1993

Kolb D.A., 1984, citato in S. Mazzoli

La Face Bianconi G., *Didattica dell'ascolto: "indizi" e lettura della musica*, Dell'Orso, Alessandria, 2011

Lamparelli Claudio (a cura di) Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008

Lee M. et al.: *Community greenness and neurobehavioral health in children and adolescents*, Science of the total environment 672:381-388, 2019

Lingiardi V., McWilliams N., *Manuale diagnostico Psicodinamico PDM-2*, Raffaello Cortina, Milano, 2018

Lingiardi V., *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*, Raffaello Cortina, Milano, 2017

Lingiardi V., *Diagnosi e destino*, Einaudi, Torino, 2018

Loda E., *Outdoor Classroom*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Louv, R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2005

Louv, R., *The nature principle human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Algonquin, Chapel Hill, 2011

Mackenzie et al., *The One Health Approach, Why is it so important*, Trop Med Infect Di 4,2:88 doi:10.3390/tropicalmed, 2020

Mackett, R., *Making Children's Lives More Active*, Centre Trasport Studies, London, 2004

Mai P., *Benvenuti nell'asilo nel bosco*, 9 febbraio 2019 www.comune-info.net consultabile <https://tinyurl.com/yyrlbe9t>

Maioli W. Bianchi G., *Suoni e musiche della natura*, Cemb-Esseggiemme, Milano, 1991

Malavasi, P., *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 2014

Malavasi P., *L'Outdoor Education per l'ecologia integrale*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Maller C. et al., *Healty parks, healthy people: the benefits of contact with nature in a park context*, George Wright Society, Hancock, 2009

Manes E., *L'asilo nel bosco, un nuovo paradigma educativo*, Tlon, Cesena, 2016

Martensson F. et al., *Outdoor environmental assessment of attention promoting setting for preschool children*, PubMed Health Place 15,4:1149-1157, 2009

Marzocchi G.M., Bacchetta I., *Quali sono le cause dell'ADHD? Il contributo delle neuroscienze*, Psicologia Clinica dello sviluppo, 6: 309-334, 2012

Mascia T., *Literacy disciplinare. Ripensare alla lettura nella scuola attraverso l'esempio della Geografia* in Bocchi B., Coppi A., Kofler D., (a cura di) *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

Mazza S., *Non aprire quella porta! Divagazioni sulla Outdoor Education* in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Mazzoli S., *Alternanza scuola-lavoro in chiave outdoor*, in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Mazzotta S. et al., *Impatto economico del Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività nella popolazione umbra*. Giorn. Neuropsichiatria dell'età evolutiva. 28:45-56 2008

McClelland M.M., Cameron Ponitz C., *Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically-valid measures*. Child Development Perspectives, 6, 36-142, 2012

Mygind L. et al., *Landscapes of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children*. <https://doi.org/10,31219/osf.io/dc4rz>, 2020

Mehabri-Talegani S. et al., *Comparing the effects of consistent and inconsistent physical activities on decreasing symptoms in students featuring attention deficit/hyperactivity disorder syndrome*. *Ann. Trop. Med. Public Health*. 11: S702, 2018

Merleau-Ponty M., *La natura*. R. Cortina, Milano, 1995

Miklitz, I., *Der waldkindergarten*, Cornelsen Berlin, 2011

Ming Kuo F., *Parks and Other Green Environments: Essential Components of Healthy Human Habitat*, National research and Park association p.9, 2010

MIUR *Circolare n.8* del 6 Marzo 2013

Montessori, M., *La scoperta del bambino (1948)*, Garzanti, Milano 1999

Morani R. M., *La natura tra scoutismo e scuola nel bosco. "Un ragazzo non è un animale da tavolino, e non è fatto per stare seduto"* in Bocchi B. Coppi A. Kofler D. (a cura di): *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

Morelli E., Russo F.M., Guarino P., *Disturbo da deficit dell'attenzione iperattività e funzionamento intellettivo*, *Giorn. Neuropsichiatria età Evolutiva*. 38:105-117, 2018

Mortali L., *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Trezzano S/N, 2003

Negro S., *Come crescere bambini sicuri? Percorsi di educazione all'aperto al e con il rischio*. in Bocchi B. Coppi A. Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

NICE guidelines, *Attention deficit Hyperactivity disorder: diagnosis and management*. London, 2018

Novara D., *Non è colpa dei bambini*, Rizzoli, Milano, 2017

Oliverio A., Oliverio Ferraris A., *A piedi nudi nel verde*, Giunti, Firenze, 2011

OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2007

Parker D.J. (a cura di), *Floods*, Routledge, London, 2000

Parenti M.A., *Becoming disciplined about disciplinary literacy through guided retelling*, *The Reading Teacher* 71.4:473-478, 2017

Pinto Minerva F., *Prospettive di ecopedagogia. A scuola nella natura*, in F. Pinto Minerva F. et al. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multi Media, Lecce-Brescia, 2017

Porges, S.W., *La teoria polivagale*, Fioriti, Roma, 2014

Reali L., *Outdoor Education Pratiche Pediatriche Educazione sicura all'aperto*, In A. Bortolotti, M. Schenetti (a cura di), *Outdoor Education*, *Infanzia* n. 4-5:266-269, 2015

Reina G. (a cura di), *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*, Marsilio, Venezia, 2014
Righettini C., *Land art, formazione, bellezza* in Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia, Lecce, 2018

Roszak T. et al., *The voice of Earth*, Simon and Shuster, New York, 1992

Roszak T., Gomes M.E., Kanner A., *Ecopsychology. Restoring the Earth, Healing the Mind*, Sierra Club Books San Francisco, 1995

Rousseau, J.J. (1954), *Emilio o dell'Educazione* (1762), La nuova Italia, Firenze

Salzberger-Wittemberg I., Henry-Polacco G., Osborne, E., *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Liguori, Napoli, 1987

Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini B., *La scuola nel bosco*, Trento, Erickson, 2015

Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1997

Seltenrich N., *Just what the doctor ordered: using parks to improve children's health. Environmental Health Perspectives*, 123,10:254-259, 2015

Seneca, L.A., *Lettere a Lucilio*, RCS, Milano, 1998

Shanahan C. Shanahan T., *Does disciplinary literacy have a place in elementary school?* *The Reading Teacher*, 67,8:636-639, 2014

Sharan Y., Sharan S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1998

Simeoni G., *L'aula nel bosco: uno spazio ideato dalla comunità per la comunità* in Bocchi B. Coppi A. Kofler D. (a cura di), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup, Bergamo, 2018

So Yean L., Burns G.L., Snell J., Mc Burnett K., *Validity of the Sluggish Cognitive tempo Symptom Dimension in Children: Sluggish Cognitive Tempo and ADHD-Inattention as Distinct Symptom Dimension*, Journal of abnormal Child Psychology. 42:7-19, 2014

Sonnino F. et al., *"Accademia degli Autismi": sviluppo e integrazione nella bellezza della natura*, AUTISMO. 17(1):51-80, 2019

Tamburlini G., *Salute pubblica e salute globale*, Medico e Bambino 40,6:16, 2021

Tomashow M., *Ecological Identity*, The MIT Press, Cambridge, 1996

Trevarthen C., *Empatia e Biologia, cultura e neuroscienze*. R Cortina, Milano, 1998

Vacchelli O., *Outdoor Education e memoria storica bellezza* in Birbes C. (a cura di): *Outdoor Education: sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa multimedia Lecce, 2018

Vayer P., Camuffo M., *Fuori...classe. Il gioco e lo sport a scuola*, Magi, Roma, 1999

Vianello R., Cornoldi C., *Metacognizione e sviluppo della personalità*. Bergamo, Junior, 1997

Vicari, S. Caselli, M.C. (a cura di), *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, il Mulino, Bologna, 2017

Vio C., Toso C., Spagnoletti M.S., *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, Carocci, Roma, 2015 Winnicott D.W, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1990

Wilson E.O., *The future of life*. New A.A. Knopf, New York, 2002

Yang B.Y. et al, *Association Between Greenness Surrounding Schools and Kindergartens and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children in China*. JAMA Network open 2,12, 2019

Zaradic P. et al., *Videophilia: Implication for childhood development and conservation*. J. Of Developmental Processes 2:130-147, 2007

Zavalloni G, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Emi
Bologna, 2008

SITOGRAFIA

Protocollo di Kyoto: www.minambiente.it www.studenti.it www.greenpeace.it

Mai P.: www.comune-info-.net consultabile <https://tinyurl.com/yyrlbe9t>

Scuole all'aperto: www.scuoleallaperto.com

Asilo nel bosco: www.asilonelbosco.com

Farné R. Educazione al Rischio: <https://tinyurl.com/y5cff3s2>

Convenzione diritti infanzia: www.unicef.it

Esperienze Outdoor: www.ecokids.com

Scoutismo: www.agesci.com

Dati relativi alla salute: www.salute.gov.it

Manifesto dei diritti dei bambini: www.scuolacreativa.it

Tempo trascorso all'aria aperta: www.terranuova.it

Decreto Ministeriale 26 maggio 1998: <http://attiministeriali.miur.it>

Legge 107 del 13 luglio 2015:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Decreto legge 62 del 13 aprile 2017:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

Risultati Conference of the Parties Glasgow 2021:

<https://www.isprambiente.gov.it/it/archivio/notizie-e-novita-normative/notizie-ispra/2021/11/26a-conferenza-delle-parti-sul-cambiamento-climatico>

RINGRAZIAMENTI

Giunta al traguardo di questo mio percorso universitario, mi sento di ringraziare tutte le persone che mi hanno supportata e sopportata, senza il loro generoso aiuto, tutto questo non sarebbe stato possibile.

Ringrazio, innanzitutto, il mio relatore Giovanni Voltolin, per la professionalità e la pazienza con cui mi ha seguita nella stesura della tesi e per i suoi preziosi consigli.

In secondo luogo, un particolare ringraziamento va a tutti i docenti che hanno risposto al mio questionario, permettendomi di avere un campione significativo.

Ci sono, poi, tre persone alle quali devo il conseguimento di questo titolo. Grazie a Milena, senza la quale non avrei mai preso in considerazione di ricominciare gli studi dopo una pausa durata anni; grazie a Lorenzo, che mi ha concesso tutto il tempo necessario per applicarmi nello studio e nella frequenza degli insegnamenti; grazie a Salvatore, la mia spalla, il mio coraggio e la mia tenacia, colui che ha sempre creduto nelle mie capacità, anche nei momenti più bui.

Ringrazio poi mia mamma, alla quale devo quello che sono, tutta la mia famiglia e tutti coloro che mi hanno sempre incoraggiata: i miei amici, i miei ex colleghi e i miei compagni di corso, in modo particolare, un grazie di cuore a Ylenia, con la quale ho condiviso ogni momento di questo percorso.

Infine, un ringraziamento speciale alla mia bambina, la mia più grande fonte di apprendimento.