

Fabbisogni educativi tra didattica tradizionale e *Outdoor education*. Un caso di studio in Campania.

di Maria Navarra

La ricerca qui presentata, condotta nell'ambito della collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" e i partner del progetto "Agriasili in città", è a carattere esplorativo, tesa cioè ad indagare, attraverso un'analisi di tipo quali-quantitativo, le possibilità di diffusione nel territorio campano di una nuova offerta educativa alle famiglie. A partire dai fabbisogni educativi dei genitori di bambini di età compresa tra 3 – 6 anni, frequentanti le scuole di infanzia della provincia di Napoli e la fattoria didattica scelta come contesto di ricerca, si sono analizzate le opinioni attorno al concetto di *Outdoor Education*, di didattica tradizionale e i desiderata dei genitori per la crescita e la formazione dei loro figli; attraverso quanto espresso da interlocutori esperti, educatori ed insegnanti, che già operano a vario titolo in fattorie didattiche e/o in scuole d'infanzia parificate, si è esplorata la possibilità di un modello pedagogico – didattico alternativo.

La Scuola dell' Infanzia rappresenta un periodo importante per lo sviluppo dei prerequisiti dell'apprendimento, ovvero per sviluppare quelle competenze di base che permettono ai bambini di essere preparati alla successiva acquisizione degli apprendimenti scolastici (Bonifacci, Tobia, 2017).

La fase educativa dell'età prescolare richiede che vengano rispettati alcuni principi relativi al carattere ludico ed esperienziale delle attività proposte.

Accanto alla consapevolezza del carattere multisensoriale dell'educazione prescolare, negli ultimi anni si sta diffondendo una particolare attenzione ai temi dell'ecologia. Nonostante la diffusione pervasiva della tecnologia, una parte della società ritiene importante dedicare spazio ad interventi per lo sviluppo mirati all'utilizzo dell'ambiente all'aperto. L'educazione e l'apprendimento all'aperto sono diventati, pertanto, un punto cruciale delle politiche sociali del Nord Europa. Il tratto peculiare della *Outdoor Education* è nell'approccio sensoriale – esperienziale allo sviluppo psicologico del bambino e al suo apprendimento all'interno di un contesto di relazioni che caratterizzano il suo ambiente sociale. Negli ultimi anni, molteplici ricerche hanno dimostrato gli effetti positivi delle pratiche all'aperto sullo sviluppo psico – fisico, emozionale e cognitivo del bambino. Le influenze relative allo stare in natura sono state oggetto di una rassegna redatta in lingua tedesca da Raith e Lude (2014) e presentata in italiano da Antonietti (2018). I benefici relativi al rapporto bambino – natura sono stati raggruppati in cinque macro aree di potenziali effetti positivi sullo sviluppo. Nello specifico, gli autori hanno evidenziato effetti sullo sviluppo cognitivo (includendo sia aspetti strettamente cognitivi sia di personalità favorevoli all'impegno cognitivo, inclusa la dimensione dell'autostima); effetti duraturi sullo sviluppo di competenze sociali (capacità di cooperare e di manifestare comportamenti pro-sociali); effetti benefici sulla motricità, in particolare grosso – motoria¹. Le esperienze in natura sembrano facilitare nei bambini una consapevolezza nei confronti dell'ambiente, in termini di conoscenze sulla natura e di legame affettivo con essa, e sembrano porre le condizioni di efficacia dell'educazione ambientale.

¹ Le abilità grosso motorie sono quelle che richiedono l'uso dei muscoli grandi degli arti del corpo. Vale a dire quelli localizzati nelle gambe, nelle braccia e nel busto.

Accogliendo le esperienze pedagogicamente rilevanti già messe in atto in Europa e in Italia, lo studio adotta una prospettiva fenomenologica (Mortari, 2007, 2009) e sistemica (Bateson, 1976) e intreccia la rilevazione dei significati delle narrazioni dei protagonisti con il piano osservativo dei comportamenti, provando a tessere un legame con le rappresentazioni e i modelli educativi e culturali. Da un punto di vista metodologico, il lavoro si colloca nella tradizione della ricerca sul campo in educazione (Mantovani, 1998) e coniuga gli strumenti della ricerca qualitativa (colloqui, osservazioni) con alcune recenti metodologie di analisi qualitativa, sviluppate nell'ambito dell'analisi testuale computer assistita.

2.1 La costruzione dei questionari

A livello empirico, la ricerca si è articolata in fasi a partire dalle pratiche osservate nella fattoria didattica individuata come contesto di ricerca.

La costruzione dello strumento utilizzato per la rilevazione dei fabbisogni di genitori ed educatori ha previsto una fase di ricognizione della letteratura sull'argomento e una fase esplorativa iniziale volta a raccogliere informazioni ed individuare le variabili da considerare per lo studio delle attività oggetto di ricerca. Nello specifico, la fase esplorativa è consistita in attività di osservazione delle pratiche (momenti di separazione – ricongiungimento dei bambini con i genitori, relazioni bambini – operatori - genitori, attività di gioco dei bambini) presso una tra le fattorie didattiche attive nel progetto “Agriasili in città”, unitamente ad attività di intervista agli *stakeholder* operanti nelle suddette fattorie.

Nella fase preliminare sono emersi aspetti generali situati su polarità opposte che riguardano la strutturazione vs. non strutturazione delle attività, rigidità vs. flessibilità delle pratiche educative; tempo bambino vs. tempo adulto. Altri temi che riguardano l'intenzionalità

pedagogica, lo sviluppo di una coscienza sociale ed ecologica, le modalità di relazione adulto – bambino, le relazioni tra pari.

Accogliendo le suggestioni emerse nella fase di ricognizione, nella fase di progettazione del questionario e di definizione delle variabili si è deciso di costruire due strumenti differenti: uno rivolto ai genitori dei bambini, l'altro agli operatori delle strutture e agli insegnanti che accompagnano i bambini nelle stesse.

Entrambi gli strumenti constano di una parte introduttiva di raccolta di dati socio anagrafici, con opportune differenze. Lo strumento rivolto ai genitori è stato progettato in modo da raccogliere età del genitore e del bambino, professione, titolo di studio, tipologia di scuola e classe frequentata dal bambino. Lo strumento rivolto agli educatori è stato costruito in modo da raccogliere informazioni circa il ruolo educativo all'interno delle strutture di appartenenza e l'orientamento pedagogico delle stesse.

Il questionario per i genitori consta di 19 domande di cui 5 a risposta chiusa, ad esclusione della parte introduttiva. Il questionario destinato agli educatori consta di 13 domande di cui 4 a risposta chiusa.

Gli strumenti condividono la prima parte tesa ad indagare il potenziale pedagogico che i rispondenti individuano nell'educazione outdoor e i rischi e le risorse connesse con tali attività. La scelta di porre i medesimi quesiti è stata dettata dall'idea di cogliere eventuali differenze tra le opinioni dei due gruppi. L'importanza della macroarea "outdoor vs. indoor" è emersa sia dalla ricognizione bibliografica, sia da quanto evidenziato durante le interviste agli *stakeholder*. Con *Outdoor Education* ci si riferisce, a livello internazionale, ad una ampia area di pratiche educative tese alla valorizzazione dell'ambiente esterno; l'orientamento pedagogico è quello di concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione (Farnè, 2015).

In particolare, il quesito "Secondo Lei, quali sono le differenze, se vi sono, tra una educazione outdoor che avviene in spazi aperti

all'interno del comprensorio scolastico e una educazione outdoor che avviene altrove, in un contatto più 'immersivo' con la natura?" è stata proposta al fine di esplorare le rappresentazioni di "all'aperto" dei genitori e degli educatori, le eventuali distinzioni tra una maggiore strutturazione delle attività, richiamata dall'idea di estensione dell'edificio scolastico, e l'esterno posto altrove, con una minore strutturazione delle attività. Tale quesito costituisce un ponte con la seconda macroarea "scuola tradizionale vs. agrisilo". Attraverso domande aperte quali "in che cosa la didattica attiva propria degli agrisilo ha degli elementi specifici che la distinguono dalle forme di didattica attiva presenti nelle pratiche scolastiche?" e "in che misura e lungo quali direttive l'approccio degli agrisilo sviluppa aree di autonomia su cui il modello scolastico tradizionale non interviene?" si è indagata la rappresentazione di scuola, intesa come agenzia per l'educazione formale, e gli obiettivi che secondo i genitori essa dovrebbe perseguire.

Il quesito "Secondo lei, quali sono i cinque obiettivi fondamentali di sviluppo dei bambini e delle bambine che una scuola (nel senso di agenzia per l'educazione formale) deve perseguire?" ha richiesto, sia ai genitori sia agli educatori, di elencare alcune caratteristiche. L'obiettivo di un quesito così posto risiede nella possibilità di ottenere una mappa immediata dei fabbisogni educativi, ponendo i rispondenti in una condizione di sintesi e considerando come la scelta di una parola sia contemporaneamente espressione e vincolo del modo in cui gli individui "punteggiano" la realtà (Bateson, 1976). Si è pensato di proporre, sia ai genitori sia agli educatori, un quesito a risposta chiusa, concernente il rapporto tra contatto con la natura e didattica classica. La scelta di porre il quesito fornendo due sole possibili opzioni è scaturita dalla constatazione, durante la fase esplorativa, di due polarità attorno alle quali si organizzano le opinioni degli *stakeholder*, riassumibili in una rappresentazione di contatto con la natura di tipo "addizionale", come complementare alla didattica classica che tuttavia conserva un valore specifico nella

misura in cui è perseguita secondo modalità tradizionali, e “alternativo” cioè una visione pedagogica che dovrebbe comportare una sostituzione della didattica classica o una sua rivisitazione dal punto di vista dei metodi, degli obiettivi e del setting.

La terza macroarea “Agriasili” è stata progettata in modo da esplorare le opinioni dei genitori e degli educatori rispetto ai contributi che la didattica propria degli agriasili può offrire. In particolare, si è esplorata l’area concernente il contributo allo sviluppo di una coscienza ecologica e sociale, il rapporto tra esse, anche a partire dalle differenze che educatori e genitori hanno avuto modo di osservare tra la didattica classica e quella propria degli agriasilo.

2.2 L'analisi dei questionari

La ricognizione dei fabbisogni educativi dei genitori, delle loro aspettative e percezioni sull’ agriasilo si è focalizzata sugli aspetti legati all’attaccamento e alla separazione, già esperita all’ingresso alla scuola d’infanzia e quella esperita nelle fattorie didattiche, gli aspetti relazionali con insegnanti e operatori, credenze e aspettative circa l’educazione dei bambini.

La ricognizione dei fabbisogni e delle rappresentazioni degli educatori ha previsto una indagine centrata sulle pratiche professionali, presenti e/o auspicabili, nei contesti lavorativi di appartenenza e i margini di attuabilità di un nuovo modello educativo.

2.2.2 L'analisi dei fabbisogni dei genitori

L’indagine ha coinvolto 6 genitori, 5 madri e un padre, con una età media di 42 anni. Tra loro, 4 sono in possesso di un titolo di laurea magistrale e 2 di un titolo di diploma. I loro bambini hanno in media 5,6 anni e frequentano scuole pubbliche situate nella provincia di Napoli.

La prima parte dello strumento ha previsto tre domande concernenti l'ingresso a scuola dei bambini e la loro scelta di preferire un istituto anziché un altro. L'attenzione è stata posta sul processo di separazione ed ambientamento e sul sostegno percepito dai genitori da parte delle insegnanti.

Il primo e il secondo quesito ("Quali sono i fattori che le hanno fatto preferire la scuola che frequenta anziché un'altra?" e "Come ha vissuto i primi momenti dell'ingresso a scuola?") richiedevano risposte aperte, il terzo, invece, prevedeva una risposta chiusa su una scala Likert a 5 punti ("Su una scala da 1 a 5, quanto si è sentita/o sostenuto e/o rassicurato dagli/dalle insegnanti?").

Dall'analisi dei dati è emerso che i fattori decisivi per la scelta della scuola (d'infanzia ed elementare) che i loro figli frequentano è stata determinata da due fattori: vicinanza al domicilio e opinioni raccolte del corpo docente. In generale, i genitori riferiscono di un ingresso complessivamente sereno per i bambini e di aver percepito un buon sostegno dal parte degli insegnanti.

La seconda parte dello strumento, volta alla rilevazione delle rappresentazioni di agiasilo e orientata alla valutazione delle esperienze nella fattoria didattica contesto di ricerca, ha previsto quattro domande a risposta aperta ed una a risposta chiusa su scala Likert a 5 punti.

Dall'analisi è emerso che i fattori determinanti la scelta di far frequentare ai propri figli una fattoria didattica riguardano, in primo luogo, la possibilità di apprendere all'aria aperta e dall'aria aperta grazie agli stimoli provenienti dal contatto con la natura. In secondo luogo, i genitori sostengono di apprezzare l'autonomia e la libertà concessa ai bambini; libertà di movimento e libera espressione di sé stessi, in contrapposizione alle agenzie formali, talvolta percepite come coercitive nei metodi. L'ingresso in fattoria didattica è valutato positivamente, grazie anche alla scolarizzazione già avvenuta e dunque ad una abitudine dei bambini a frequentare ambienti extra familiari.

Il sostegno dello staff educativo è percepito in maniera più efficace rispetto a quello della scuola (la media delle risposte è di 3.5 per il sostegno percepito dallo staff educativo scolastico e di 4.2 per quello degli operatori della fattoria didattica contesto di ricerca).

In termini di rapporto tra educandi e discenti tra l'esperienza in fattoria e quella a scuola emerge nuovamente una concezione di quest'ultima come mero luogo di apprendimento formale, luogo di didattica frontale, preclusiva di stimoli. In certi casi, i genitori parlano di "istituzione volta al trasferimento delle conoscenze" ed evidenziano la scarsa capacità di gestione della noia. In termini di contributi all'educazione, i genitori sostengono che la peculiarità della didattica *outdoor* sia rintracciabile nelle opportunità per il bambino di apprendere dall'esperienza. Emerge una contrapposizione tra l'aula scolastica come luogo di teoria e lo spazio *outdoor* come luogo di apprendimento esperienziale, di rispetto delle regole e di valori, ossia un luogo promotore di processi di socializzazione (Flanagan, 2002).

Le risposte alla domanda circa gli obiettivi educativi che la scuola dovrebbe perseguire sono state analizzate con l'ausilio del software NVIVO (v. 12). Il grafico ottenuto consiste in una visualizzazione delle parole, classificate secondo il numero di occorrenze. Gli obiettivi educativi (fig. 1) che, secondo i genitori, la scuola dovrebbe perseguire rimandano alla necessità dello sviluppo di competenze, nel rispetto delle diversità e delle attitudini di ogni bambino. La competenza, costruito teorico dotato di forte complessità, è definita come la "capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004 p.12). Le risorse esterne disponibili includono per definizione il contesto in cui si situano le esperienze. I genitori hanno segnalato il bisogno di attenzione al contesto come sistema ecologico: la natura e i luoghi a cui adattarsi, i gruppi sociali con cui ed entro i quali

interagire, le caratteristiche di personalità di ciascun bambino. L'importanza della partecipazione dei genitori alla vita del contesto scolastico, in questa sede prevalentemente prescolastico, in ambito psicopedagogico è messa in risalto da tempo. La teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1986), ad esempio, evidenzia quanto le relazioni tra educatori e genitori siano importanti al fine di un armonico sviluppo del bambino; tale sviluppo infatti è influenzato da una rete di sistemi che interagiscono continuamente, formando l'ambiente e l'ecosistema nel quale il bambino cresce. Il punto saliente di tale teoria si ritrova nell'importanza assegnata alla comunicazione tra i diversi sistemi di cui tratta, poiché per crescere bene al bambino non basta che le relazioni a cui partecipa siano positive esclusivamente all'interno della situazione micro-sistemica (ossia quando un bambino ha buone relazioni con i genitori o con gli educatori), ma è necessario che esista una costruttiva interazione tra i vari sistemi.



Fig. 1 Word Cloud relativa agli obiettivi educativi da perseguire secondo i genitori.

I genitori non hanno avuto, al momento dell'iscrizione e durante le attività, preoccupazioni educative. I rischi ravvisati nella frequentazione di uno spazio *outdoor* consistono nella possibilità di ferirsi con più facilità. Nell'analisi delle risposte sui rischi e le risorse della didattica *outdoor* sono emersi sostantivi semanticamente significativi: libertà, autonomia, pericolo, crescita.

La scelta di porre una domanda sulla percezione del rischio da parte dei genitori trova riferimento negli scritti di Schérer e Hocquenghem (1979) i quali sostenevano che i bambini, al di fuori di una qualunque forma di sorveglianza, e in particolare in un ambiente esterno privo di vigilanza, sono propriamente inimmaginabili, poiché irreperibili: sono, per gli adulti, difficili da pensare. In tal senso, la dimensione pedagogica del rischio assume rilevanza a partire dalla considerazione che esso è una parte ineliminabile di ogni esperienza umana.

Nel dibattito pedagogico e psicologico, inoltre, sono state espresse preoccupazioni in merito alla riduzione dei giochi che comportano rischi, più in generale, di opportunità di gioco all'aperto dei bambini (Clements, 2004). Alcune ricerche mostrano correlazioni significative tra le strategie di contenimento del gioco libero e difficoltà nella capacità di gestione del rischio da parte dei bambini (Gill, 2007; Hansen Sandseter, 2007). Quand'è che un gioco diventa rischioso? Il gioco rischioso è legato alla possibilità di farsi male e alla sensazione di paura (Stephenson, 2003); Sawyers (1994) ha definito lo scenario in cui si verificano giochi rischiosi, sostenendo che accade ogni qualvolta le abilità dei bambini superano le sfide fornite dalle attrezzature disponibili e il bambino tenta di ridurre la noia. L'aspetto della gestione della noia è emerso in modo evidente nelle opinioni dei genitori, soprattutto nella valutazione della efficacia delle pratiche della scuola d'infanzia.

La noia, sebbene sia vissuta dagli adulti come un problema da risolvere, permette al bambino di vivere l'inattività e di agire di conseguenza al fine di superarla: mediante la noia si attivano

processi creativi e di esplorazione. Il nodo centrale risiede nella difficoltà a giocare da soli e a sperimentare giochi nuovi e non strutturati. Winnicott (1977) sottolineava l'importanza dello sviluppo nel bambino della capacità di stare da solo attraverso la metafora di un terreno ben arato ma non seminato per un anno o più: il “rimanere a maggese” (Khan, 1989). Il bambino a cui viene data la possibilità di gestire la noia, acquisirà la consapevolezza di essere “un terreno fertile”, cioè di avere risorse interne per riempire il suo tempo (Schiralli, 2004).

Per i genitori, il contatto con la natura, rispetto alla didattica classica, è addizionale; non auspicano cioè una rivisitazione della didattica classica dal punto di vista dei setting e degli obiettivi ma ritengono che essa debba essere complementare alla didattica tradizionale e al suo valore specifico. Il valore pedagogico della *outdoor education* è rintracciabile, secondo i genitori, nel contributo allo sviluppo di una coscienza ambientale ed ecologica, che ritengono fondamentale per la formazione degli adulti di domani, in virtù del contatto diretto con la natura. E' segnalata, inoltre, la necessità che la scuola tradizionale, attraverso contenuti didattici e attività strutturate operi in continuità con ambienti educativi all'aperto.

2.2.3 L'analisi dei fabbisogni degli educatori

L'indagine dei fabbisogni e delle rappresentazioni degli educatori ha coinvolto 9 partecipanti (8 donne e 1 uomo), tra insegnanti di scuola d'infanzia e operatori in fattorie didattiche. L'età media del campione è di 34,5 anni. Quattro educatori sono in possesso di un titolo di laurea magistrale, 3 di una laurea triennale, 2 di un diploma di scuola superiore. Le insegnanti di scuola di infanzia lavorano in scuole parificate e le loro pratiche educative si basano sulla filosofia educativa “Reggio Emilia Approach”²; le pratiche educative di

² Questo metodo concepisce il bambino come un soggetto dotato di diritti, costruttore delle sue conoscenze e guidato dai suoi interessi e curiosità. Il suo

coloro che operano in fattorie didattiche si avvalgono di metodologie didattiche attive. In generale, la caratteristica principale che accomuna gli educatori risiede nelle modalità di relazione flessibile con i bambini.

Gli educatori ritengono che i rischi della didattica all'aria aperta si manifestino laddove l'insegnante di riferimento non abbia una preparazione adeguata e quando fallisce nell'obiettivo di responsabilizzazione dei bambini, anche dei più piccoli, nei confronti dei pericoli in cui possono incorrere. Tra le risorse, infatti, segnalano la possibilità del bambino di prendere consapevolezza dei suoi limiti, corporei e di abilità, e di prendere coscienza delle sue risorse. Il potenziale pedagogico, secondo gli educatori, risiede nell'opportunità che il contatto con la natura offre allo sviluppo di capacità motorie e di problem solving del bambino.

Gli educatori sottolineano il valore dell'autonomia di esplorazione nelle attività outdoor, proponendo una riflessione sul tema del setting educativo. Le attività all'aperto, ma all'interno del comprensorio scolastico, sono caratterizzate da una maggiore strutturazione degli spazi educativi rispetto a quanto accade in una fattoria didattica. Il ricorso a termini come "autogestione", "autonomia", "libera esplorazione" da parte degli educatori si iscrive nel recente dibattito sull'*Outdoor Education* circa il tema della spontaneità e dell'intenzionalità pedagogica.

Farnè (2016), pur sottolineando quanto il gioco libero costituisca una tra le fondamentali esperienze formative nell'infanzia, rivendica la intenzionalità pedagogica alla base delle pratiche della *Outdoor*

apprendimento avviene in un processo spontaneo che si crea nella rete relazionale e comunicativa che il bambino ha con la sua famiglia e con gli educatori. Nel processo di apprendimento dei bambini, gli adulti sono visti come una guida e sostegno.

Il *Reggio Emilia Approach* coinvolge attivamente i genitori nell'educazione del bambino. Questa caratteristica si protrae fin dalla fondazione della scuola, avvenuta nel dopoguerra ad opera di Loris Malaguzzi.
<https://www.reggiochildren.it/>

Education. L'educatore è inteso come “suggeritore” di “linee di ricerca” (Farnè 2014, p. 86); il bambino è un esploratore via via più autonomo ed esperto, che impara dai suoi errori e piccoli fallimenti, ricercando soluzioni creative con quello che ha a disposizione oppure cercando il supporto dei compagni. Tale comportamento dei bambini è stato registrato anche durante le attività di osservazione. Gli operatori presenti nella fattoria didattica contesto di ricerca, infatti, facilitano l'ambientamento dei nuovi arrivati proponendo ai più esperti di accompagnarli nelle attività.

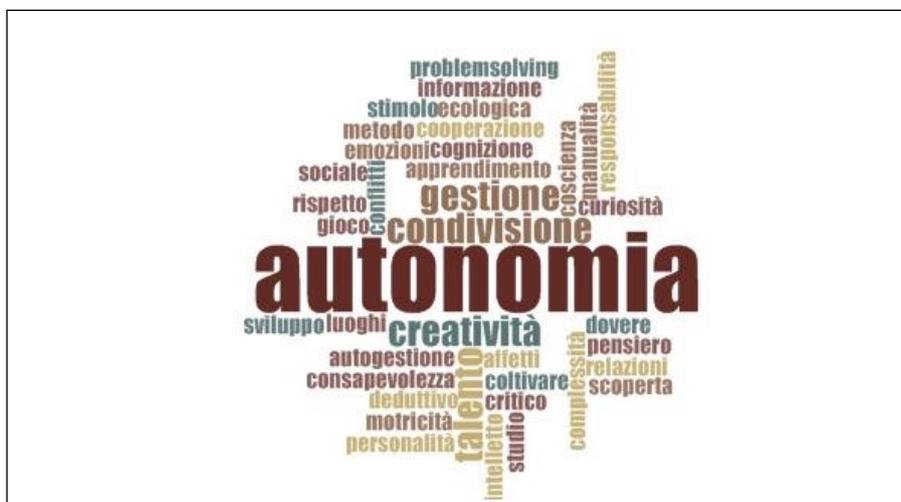


Fig. 2 Word Cloud relativa agli obiettivi educativi da perseguire secondo gli educatori.

La specificità dell'approccio dell'*Outdoor Education* e delle pratiche osservate nel contesto di ricerca, risiede nella presenza accennata dell'educatore, anche nella risoluzione dei conflitti.

Gli educatori hanno sottolineato la centralità dei processi di autonomizzazione e responsabilizzazione dei bambini attraverso la scoperta, il gioco e la condivisione con il gruppo dei

pari, non tralasciando gli obiettivi che la scuola, come agenzia formale di educazione, dovrebbe

perseguire: lo sviluppo della motricità, del pensiero, il rispetto delle regole e lo sviluppo di una coscienza ecologica e sociale (fig.2).

Secondo gli educatori, l'agrisilo favorisce lo sviluppo di una coscienza ecologica a partire dal contatto immersivo con la natura. L'osservazione diretta e la comprensione dei meccanismi che la governano, l'incontro con insetti e piccoli e grandi animali domestici favorirebbe un atteggiamento più sensibile e rispettoso nei confronti dell'ambiente. Nei colloqui informali con i genitori, inoltre, è emerso il superamento della paura degli insetti nei bambini ospiti della fattoria didattica contesto di ricerca.

Lo sviluppo di una coscienza sociale si realizza, secondo gli educatori, nella condivisione con il gruppo di pari.

Per gli educatori, il contatto con la natura, rispetto alla didattica classica, è alternativo; ritengono, dunque, che una pedagogia fondata sul contatto con la natura dovrebbe comportare una rivisitazione della didattica classica dal punto di vista dei setting, dei metodi e degli obiettivi.

I rispondenti hanno sottolineato il legame inscindibile tra coscienza sociale ed ecologica evidenziandone la complementarità. Occorre aggiungere che le narrazioni da loro prodotte sono accomunate dal tentativo di esplicitare il senso di continuità delle esperienze educative nella prima infanzia. Aspetti, questi, che rimandano ad una concezione complessa dell'educazione che si traduce nella didattica come promozione di un'intelligenza creativa, capace di cogliere un'immagine di realtà sistemica in cui le diverse parti sono interconnesse, che si nutre di un pensiero che procede per relazioni e in grado di accogliere l'incertezza, la provvisorietà, l'indeterminazione, l'imprevisto.

2.3 Riflessioni.

Nella società contemporanea sono presenti forti contraddizioni circa il concetto di ambiente. Se da un lato si discute di ambientalismo e di sostenibilità, dall'altro le occasioni di contatto con la natura sono pochissime e talvolta associate al concetto di pericolo. Gli spazi pubblici, ostacolati da vincoli sociali e ambientali, specialmente quelli urbani, non sono alla portata dei piccoli e generano timori ed ansie nei genitori e negli educatori che possono alterare il rapporto libero e diretto del corpo del bambino con la natura. Dallo studio esplorativo qui presentato, pur nel limite della rappresentatività del campione, è emersa una valutazione positiva delle attività educative *outdoor* destinate alla prima infanzia da parte dei genitori e una valutazione altrettanto positiva del valore pedagogico di tali pratiche da parte degli educatori.

Interessante è la differenza di vedute sul rapporto tra didattica classica e pedagogia fondata sul contatto con la natura. Se per i genitori è auspicabile che la didattica classica conservi il suo valore specifico, senza mutamenti da un punto di vista del setting, in cui il contatto con la natura si pone in maniera complementare ad essa, gli educatori auspicano, invece, una rivisitazione o sostituzione della didattica classica e un cambiamento dei luoghi dell'educazione. Emerge, dunque, una discrepanza tra ciò che gli educatori ritengono attuabile e ciò che i genitori reputano desiderabile. Tale tema solleva un problema relativo alla continuità educativa e di attuabilità di un modello educativo alternativo.

In generale, i servizi educativi per la prima infanzia rappresentano i contesti attraverso i quali i bambini fanno il loro primo ingresso nell'ambiente scolastico; si tratta di luoghi in cui essi imparano a vivere insieme agli altri, condividendo gli spazi che abitano, apprendendone le regole e acquisendo competenze e strumenti necessari per conoscere e

comprendere il mondo sociale a cui appartengono. E' un processo, questo, che comporta un'azione che non può essere affrontata nella contrapposizione tra le istituzioni educative. Quando un bambino compie il suo ingresso nella scuola dell'infanzia porta con sé le impronte dell'ambiente familiare che ha avuto modo di sperimentare fino a quel momento. Progettare un percorso educativo per un bambino significa quindi rapportarsi e confrontarsi con quelle che sono per lui le figure più significative (Meloni, 2018).

Dagli anni Settanta il concetto di corresponsabilità educativa è entrato a far parte del lessico pedagogico, grazie al riconoscimento crescente della necessità di interazione tra agenzie educative.

Con questi termini si indica l'idea che famiglie e servizi educativi, sistemi aperti l'uno all'influenza dell'altro, educino insieme, entrambi con un ruolo attivo e complementare, partendo dal presupposto che la complessità del compito educativo non si esaurisce né solo all'opera dei genitori, né soltanto a quella degli educatori (Fustini, 2007). Questa prospettiva relazionale dell'educazione ha assunto una dimensione particolarmente interessante nei servizi rivolti all'infanzia, che si inseriscono nella vita dei piccoli in un periodo della loro crescita in cui la famiglia ha una centralità imprescindibile. Fondamentale è che gli educatori si pongano in questo contesto come figure competenti e empatiche, in grado di fornire sostegno alla genitorialità, creando spazi in cui i genitori abbiano la possibilità di raccontarsi e incontrare le altre famiglie, condividendo esperienze e avendo così la possibilità di riflettere sul proprio agire educativo. In vero, nella rilevazione condotta, i genitori hanno espresso soddisfazione rispetto al sostegno percepito da parte del personale educativo delle fattorie didattiche, a volte anche superiore a quello percepito nell'ingresso alla scuola d'infanzia. Il punto cruciale sembra risiedere, come sottolineato anche da qualche educatore, nella necessità di formazione specifica all'*Outdoor* degli educatori; una formazione strutturata in grado di rassicurare famiglie e bambini e possa trasmettere il valore

pedagogico dell'esperienza a contatto con la natura, e che richiede dispositivi riflessivi per le pratiche degli educatori, un lavoro di connessione continua delle varie fasi, fatte di previsione e progettazione delle esperienze, momenti di monitoraggio, di valutazione critica e documentazione delle pratiche.

Gli educatori intervistati, che hanno a vario titolo esperienze di didattica attiva, laboratoriale o all'aperto, hanno un'idea di obiettivi di sviluppo che la scuola come agenzia formale dell'educazione dovrebbe perseguire per certi versi simili, per altri molto distante, da quella dei genitori. Laddove gli educatori ritengono prioritario lo sviluppo dell'autonomia dei bambini e di capacità di autoregolazione, i genitori insistono sul rispetto (delle regole e del prossimo); laddove gli educatori evidenziano l'importanza di aspetti relazionali ed emotivi, i genitori considerano la scuola come luogo, sì di socializzazione, ma soprattutto di sviluppo di aree attinenti al pensiero e al ragionamento. Sia i genitori sia gli educatori condividono l'idea che il contatto con la natura faciliti lo sviluppo di una coscienza ecologica e sociale e che il contatto con la natura sia fonte di stimoli e risorse.

La riflessione pedagogica non può prescindere dall'evoluzione delle teorie sull'apprendimento e sui limiti che i metodi tradizionali presentano talvolta di fronte a situazioni formative inconsuete.

Alla luce di ciò, al fine di offrire ai bambini quanti più possibili campi di esperienza e di ampliare i contesti di apprendimento attraverso cui sviluppare le loro competenze (motorie, cognitive ed emotive), appare auspicabile una soluzione di continuità educativa tra gli ambienti *Outdoor* e l'istituzione scolastica. Tale continuità, evidenziata sia dagli educatori sia dai genitori, favorirebbe il perseguimento di obiettivi in grado di facilitare il processo di crescita dei bambini, inteso come integrazione di esperienze molteplici e diversificate; di promuovere la socializzazione con il gruppo di pari e con gli adulti; di accogliere le suggestioni dell' *Outdoor education*

per valorizzare le opportunità che l'ambiente esterno offre come luogo di apprendimento.

Bibliografia

Bateson, G. (1976). *Verso un' ecologia della mente*, trad. it. Milano: Adelphi.

Martini, B. & D'Ugo, R. (2015). *Sviluppare competenze. La programmazione modulare nella Scuola dell'infanzia*. Provincia Autonoma di Trento: Dipartimento della conoscenza. ISBN: 978-88-7702-384-1

Bonifacci, P. & Tobia, V. (2017). *Apprendere nella scuola d'infanzia. Lo sviluppo dei prerequisiti*. Milano: Carocci Editore.

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80.

Farnè, R. (2014). Outdoor Education. *Zoom*, 84(7), 84 – 87.

Farné, R. (2015). Play literacy. *STUDIUM EDUCATIONIS Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), 87-100.

Farnè, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, 20, 45.

Farné, R. (2017). Play and the city. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 165-173.

Flanagan, C. (2002). *La socializzazione infantile*. Bologna: Il Mulino.

Fustini, T. (2007). Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2(2), 58-65.

Gattico, E. & Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risky averse society*. Londra: Calouste Gulbenkian Foundation.

Gherardi, V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Roma: Aracne Editrice.

Kanizsa, S., Braga, P., Tosi, P., Nigris, E., & Gattico, E. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (S. Mantovani, a cura di). Milano: Bruno Mondadori.

Khan, M. M. R. (1982). Rimanere a maggesi. AA. VV. *Il pensiero di Winnicott (1977)*. Roma: Armando Editore.

Hansen Sandseter, E. B. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.

Meloni, G. (2018). Sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa nei contesti multiculturali: l'esempio della pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 349-361.

Mortari L., (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 33-46.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche eentwicklung fördert*. München: Oekom.

Sandseter, E. B. H., Wyver, S., & Little, H. (2012). Does theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 167-182.

Sawyers, J. K. (1994). The preschool playground. Developing skills through outdoor play, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65 (6), 31-33.

Scherer, R. & Hocquenghem, C. (1979). *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.

Schiralli, R. (2004). *Ti parlo ma non mi senti. Manuale di orientamento per genitori disorientati*. Milano: Franco Angeli.

Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35-43.