

I diritti naturali dei bambini: corpo/movimento e Outdoor Education

Andrea Cecilian¹

Io bambino... aiutatemi a crescere

Cari genitori, educatrici e adulti tutti...

... aiutarmi a crescere e maturare richiede la capacità di relazionarvi a me come persona pronta al rapporto intersoggettivo, bisognoso di interagire con voi così come dell'aria che respiro e del cibo di cui mi nutro.

Il fatto che sono piccolo e che dipendo da voi adulti, non deve farvi pensare che sono un essere incapace di affrontare la quotidianità della vita, anzi mi dovete riconoscere delle potenzialità incredibili che chiedono solo spazi e tempi per essere espresse.

La mia immensa voglia di vivere, la mia esuberanza, l'infaticabile ricerca di me stesso, deve trovare piena corrispondenza nell'ambiente familiare e scolastico, deve rispecchiarsi in sguardi che mi accordino fiducia, che credano alle immense possibilità che spingono dentro di me come il magma in un vulcano.

E' un viaggio, quello dello sviluppo, che io voglio percorrere insieme a voi, forse stando un passo a destra o a sinistra, là ove il piacere di agire mi sospinge, senza interessi, senza tornaconti, solo per l'emozione di sentirmi al mondo.

In fondo, quando sono nato, vi ho sentito dire che ero venuto *al* mondo non che ero venuto *nel* mondo, un soggetto attivo non passivo, e allora aiutatemi a essere protagonista del mio vissuto.

L'azione senso-motoria rappresenta il mio linguaggio prioritario, è l'espressione stessa della mia intelligenza, l'arma vincente nella pulsione intenzionale verso l'appropriazione dell'ignoto che mi circonda. Io non conosco nulla, devo apprendere tutto.

Curiosità, meraviglia, stupore, sete di conoscenza, alimentate da un'energia sproporzionata, mi sospingono verso l'esplorazione e la scoperta di tutto quanto mi affascina e interessa nell'ambiente in cui mi è consentito agire.

Quale stupore invece nel riscontrare le vostre ansie, il vostro timore rispetto alle mie iniziative, il continuo intervento sostitutivo o limitante che interrompe l'azione e risolve tutti problemi, togliendomi il gusto e il sapore dell'esperienza.

Quale confusione quando mi sento dire di stare fermo, di non toccare, di scendere da lì, di non arrampicarmi o di non scivolare a testa in giù. Il mio entusiasmo si smorza e quel piacere che pensavo di procurarmi in ciò che avrei scelto di fare con gioia, viene cancellato da quanto devo fare per accontentare voi.

Il vissuto è bello se le esperienze piacevoli superano quelle spiacevoli, ma se la fatica supera il gusto allora non dite che sto giocando perché, di fatto, sto già lavorando. Poi non vi arrabbiate se, appena posso, mi cimento in tutte quelle situazioni proibite, fonte di emozioni bellissime che voi adulti non comprendete più.

Ci sono un sacco di cose da apprendere attorno a me e non capisco perché invece di lasciarmi libero di imparare, magari da solo, mi create mille limiti e divieti che faccio fatica a comprendere se non nell'ansia, che leggo sui vostri volti, per il timore che mi accada qualcosa.

Ansia poi di che cosa? Che mi faccia male? Ma perché voi da piccoli non siete mai caduti, o non vi siete mai sbucciati un ginocchio giocando allegramente e divertendovi? Eppure siete ancora qui, sani e vegeti.

Quando gioco ai limiti delle possibilità lo faccio solo per mettermi alla prova, per capire fin dove mi posso spingere, per provare il piacere di controllare il mio corpo in determinate situazioni: mi arrampico, salto in basso, corro forte, ecc. Queste esperienze, tra le altre cose, sedimentano in me

¹Professore associato presso il Dip. Scienze Qualità della Vita – Università di Bologna

l'*autostima*, mi fanno sentire capace di fare e agire, sempreché non veda in voi facce serie e contrariate o, peggio, ansiose.

Dovete anche pensare che proprio da queste attività nasce in me il *sensu di responsabilità*, matura in me la prudenza, l'attenzione a giocare col rischio, perché divertente, e maturare consapevolezza verso il pericolo.

Oppure l'ansia deriva dal fatto che perdo molto tempo in cose che, secondo voi, non sono importanti, invece di apprendere quelle che voi ritenete determinanti e necessarie? Maria² tanti anni fa, ma lo dice anche oggi Peter³, sostengono che noi bambini siamo capaci di *autoapprendimento* se lasciati liberi di agire. Allora il problema dov'è?

Non sarà mica che gli apprendimenti che mi riguardano devono appagare le vostre attese e aspettative, i risultati che voi vi siete prefissi a mia insaputa? Ora capisco perché mi avete forzato ad assumere la stazione eretta, dentro quel girello, dove percepivo la grande attesa rispetto al momento in cui mi sarei messo in piedi per compiere il mio primo passo. Che peccato, a me sarebbe piaciuto tanto gattonare per casa, invece di vivere dentro quel marchingegno che mi toglieva libertà e possibilità d'azione.

Spesso percepisco in voi l'ansia verso l'errore e l'insuccesso che, a dire il vero, io non so cosa siano visto che per me tutto è esperienza, "tutto fa brodo", tutto è importante per il mio sviluppo. Quando gioco o esploro liberamente posso permettermi il lusso di fallire e di sbagliare, perché così facendo imparo ad agire meglio e con maggior precisione nelle esperienze successive. Non sono forse i nonni – i saggi di casa - che dicono: "sbagliando s'impara!" Allora che problema c'è?

Ma quest'ansia non è che si diffonderà a tutti gli apprendimenti che mi attendono nello sviluppo? Se dovesse essere così, penso di esaurirmi entro i primi dieci anni di vita.

E se ci mettessimo tutti d'accordo, i genitori, le educatrici e il sottoscritto, non sarebbe una cosa intelligente e produttiva? Magari ci diamo delle *regole*, delle *abitudini*, delle *linee educative* condivise da rispettare sia a scuola sia a casa. Gli esperti la chiamano *alleanza educativa* e serve a garantirmi pari trattamento in famiglia, al nido e a scuola. Da parte mia ci sto perché non ho timore delle regole purché siano utili a tutti: a voi per calmare l'eccesso di ansia rispetto a quanto può capirmi, a me per consentirmi di vivere situazioni educative coinvolgenti ed emozionanti.

Certo che se voi adulti non vi parlate poi succede che al nido o a scuola funziona in un modo, a casa in un altro e io non ci capisco più nulla, ne esco confuso e disorientato. Se invece cooperiamo e ognuno fa la sua parte in sintonia con gli altri, mi sembra si chiami *interdipendenza positiva*, si darà qualità a tutta l'azione educativa che mi riguarda, con grande vantaggio per tutti.

Se davvero volete avere cura di me in qualche modo dovrete creare quel clima che mi faccia esprimere in maniera autentica e naturale, lontano dalle vostre aspettative e vicino ai miei *bisogni reali*.

Quali sono i miei bisogni reali? Questa sì è una bella domanda a cui, in realtà, posso provare a rispondere dando alcuni consigli relativi a quanto potete fare in tal senso:

- Osservarmi per conoscermi e comprendermi.
- Affiancarmi nelle mie attività senza sostituirvi a me ma apprezzando il mio impegno e il mio agire.
- Garantirmi opportunità di esplorazione e di gioco libero. In queste due attività io sono in grado di apprendere tante cose e di maturare la mia personalità.
- Rispettare i miei tempi, più ampi dei vostri e solo apparentemente dispersivi.
- Aiutarmi a giocare autonomamente con le regole che so essere importanti e necessarie.
- Rispettate quanto sto apprendendo, senza forzarmi ad apprendere cose per le quali non sono ancora pronto o non provo ancora interesse, abbiate pazienza io apprendereò tutto.

² Montessori M. (2014), *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti Editore.

³ Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Torino: Einaudi.

• Sappiate che ho bisogno di muovermi, di manipolare, di sperimentare il mio corpo e l'ambiente perché l'*intelligenza* che mi sostiene in questa età è quella senso-motoria, o, come direbbe Howard⁴ quella *cinestesico-corporea*. Sviluppata bene questa, tutte le altre intelligenze sono un gioco da ragazzi.

La vostra pazienza, nel rispetto di queste mie esigenze, verrà ripagata nel tempo con uno sviluppo completo e integrato in tutte le aree della mia personalità (cognitiva, motoria, emotivo-affettiva, socio-relazionale) con caratteristiche di autonomia, indipendenza e responsabilità.

Quello che vi chiedo è di starmi vicino, di apprezzare quanto io cerco di fare, di sostenermi nelle attività, di animare la mia giornata, di consolarmi un pochino nei momenti in cui qualche ansia viene anche a me, magari perché sento la mancanza della mamma.

Per il resto non preoccupatevi troppo, io sono desideroso di fare, di apprendere, di partecipare, di crescere con voi al mio fianco, condividendo il vostro affetto, la vostra comprensione, a volte anche la severità che non ha mai fatto male a nessuno. L'importante è farmi capire che mi volete bene, che state agendo per me, che ci tenete a vedermi crescere e maturare per quello che sono e non per quello che altri vorrebbero io fossi.

Andrea⁵ ha cercato di raccogliere in questi anni indicazioni teoriche ed esperienze concrete, che possono aiutare una riflessione personale sull'educazione rivolta allo zero-sei.

Condividete gli orientamenti educativi a cui fare riferimento, adulti, genitori o educatrici/insegnanti che siate, elaborate atteggiamenti e buone pratiche di cura per lo sviluppo di noi bambini, futuri uomini e donne di domani.

Vi voglio bene e ho piena fiducia nel mondo adulto. E voi?

⁴ Gardner H. (1987), *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.

⁵ Cecilian A. (2015), *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
Cecilian A. (2016), *Gioco e movimento al nido*. Roma: Carocci Editore.

Alcuni spunti di riflessione su quanto ci siamo detti in occasione della formazione

a) Il patto educativo o alleanza educativa che dir si voglia

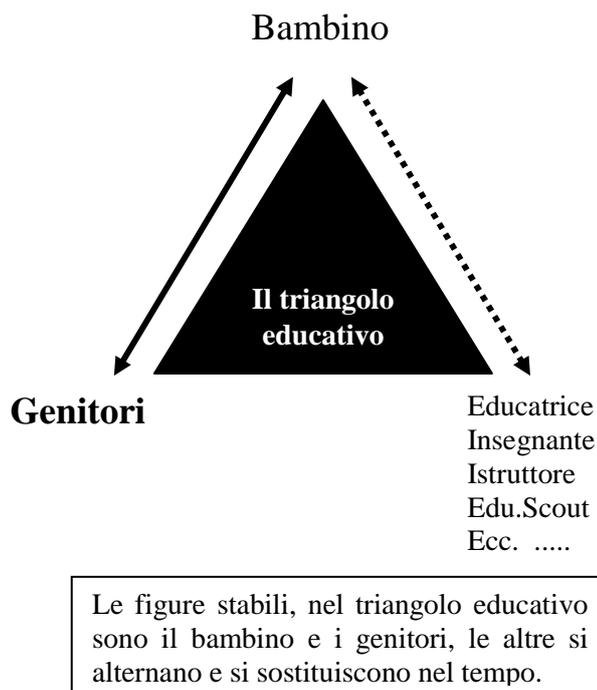


Fig.1 Il triangolo educativo (Sing, 2005, modificato in Ceciliani, 2016)

Osservando il triangolo educativo è facile desumere come la *stabilità educativa*, rispetto al vertice dove è collocato il bambino, viene assicurata dall'alleanza tra genitori e i vari educatori che si alternano e susseguono nel tempo, ma la *continuità educativa* è garantita solo dal genitore perché è sempre presente nel tempo e nei luoghi di educazione.

L'educazione del bambino dunque non può essere un problema individuale, a responsabilità limitata, se così vogliamo dire, ma è un processo sociale che, seppur inizialmente relegato alla famiglia e al nido, si allargherà sempre di più a contesti extra familiari ed extrascolastici⁶.

Su tale responsabilità bisogna far riflettere i papà e le mamme, cioè sul concetto che l'alleanza educativa non è una procedura limitata al solo rapporto con le educatrici del nido, ma è un *modus operandi* che il genitore dovrà esportare e promuovere nei vari ambiti in cui il bambino sarà accolto per la sua formazione.

Ai genitori non si chiedono dei miracoli ma solo di proporre a casa, partendo dalle piccole cose, gli stili educativi, i principi, le regole, vissuti quotidianamente dal bambino al nido e nella scuola dell'infanzia. Il genitore si deve ricordare che l'educazione non termina alle 16.30 quando si va a prendere il bambino a scuola.

⁶ Ricordiamo che molti bambini iniziano a frequentare piscine già nei primi mesi di vita, alcuni bambini si affacciano ad attività ludico-sportive già a tre-quattro anni (danza, ginnastica, calcio...).

In modo concreto le educatrici, pur rivolgendosi a tutti e con la stessa convinzione, devono fare particolare leva sui genitori più sensibili, più disponibili e attivi⁷. Creare un gruppo trainante, motivato e coinvolto, significa dare una impronta positiva che, nel tempo, tenderà ad attirare a sé anche gli altri genitori pur considerando che alcuni, i più problematici, possano avere sempre bisogno di aiuti particolari.

Nel momento in cui si è riusciti a formare un gruppo trainante, le energie devolute al sostenimento dell'alleanza educativa non si riversano solo sulle spalle delle educatrici ma si distribuiscono anche sulle spalle del nucleo genitoriale trainante. Minore sforzo e distribuzione degli impegni significa dare maggiore costanza e continuità al processo stesso e, nel medio lungo periodo (considerati i tre anni di frequenza del nido e della scuola dell'infanzia), raggiungere risultati apprezzabili e soddisfacenti.

b) I tempi educativi: l'albero del tempo e la slow education

L'albero del tempo (Fig.2) è una metafora che mette in contrapposizione l'interpretazione data dall'adulto al suo agire, in conseguenza alla necessità di raggiungere obiettivi nel minor tempo possibile e con il minimo sforzo, e quella data dal bambino al suo giocare con tempi non programmati ma legati al piacere del fare. Siamo di fronte a due concezioni diverse:

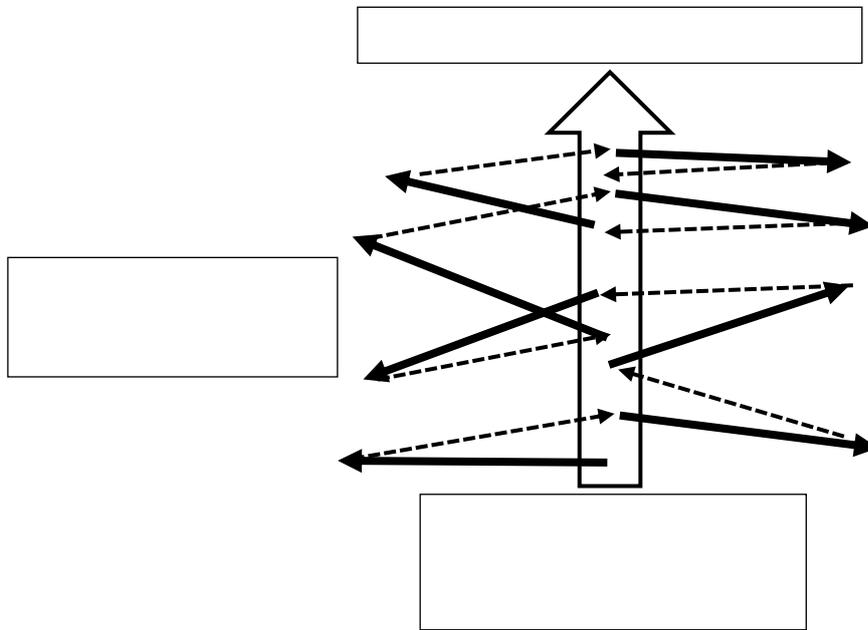
- *Tempo-lavoro* (l'adulto): ritmi accelerati, pressanti, orientati linearmente a raggiungere una produttività, un risultato tangibile che sia immediatamente visibile, dimostrabile. È il tempo di **ciò che si deve fare**, come dovere e non come libera scelta, è la concezione del lavorare senza perdita di tempo.
- *Tempo-gioco*, (il bambino): ritmi lenti, dilatati, riflessivi, orientati in forma casuale là ove qualcosa all'improvviso cattura l'attenzione, la motivazione ad agire per il piacere di agire. È il tempo di **ciò che si vuole fare**, come piacere e libera scelta; è investimento emotivo che educa e forma, non è mai un perder tempo, come gli adulti spesso pensano.

Il tempo lento, della non fretta, dell'esplorazione emotiva di sé e del mondo, della ricerca di comprensione di significato, consente al bambino un vissuto educativo profondo, interiorizzato, consapevole.

Il rispetto del tempo del bambino è indispensabile per un'azione educativa che soddisfi i bisogni e le necessità del piccolo e non le attese dell'adulto. L'educatrice e l'insegnante che riconducono il bambino sulla freccia delle sue aspettative, su ciò che esse ritengono giusto e vero, non rispettano il ritmo educativo adeguato a quel bambino, ai suoi bisogni, alle sue emozioni.

Il valore educativo di una giornata trascorsa al nido non risiede nella quantità delle *esperienze svolte* ma nella qualità delle *esperienze vissute*. Poche esperienze ad alto contenuto cognitivo-emotivo valgono molto di più di cento esperienze di scarso coinvolgimento psichico.

⁷ Esistono due categorie fondamentali di genitori: la prima categoria è quella dei genitori che delegano al nido e alla scuola tutti i processi educativi di cui essi si sentono solo fruitori, la seconda categoria è quella dei genitori desiderosi di partecipare all'educazione del proprio figlio. Tra questi due poli si possono poi identificare una serie di figure intermedie che, con vari atteggiamenti, si spostano dall'una all'altra: quello che ha sempre qualcosa da dire, sia che le cose vadano bene o male; quello che vuole insegnare il mestiere alle educatrici e alle insegnanti; quello timoroso che tende a proteggere il figlio da qualsiasi esperienza che non sia pienamente controllata e controllabile, ecc.



La freccia grande e verticale simboleggia la linea d'azione dell'adulto verso gli obiettivi previsti, nel più breve tempo possibile con il minimo dispendio di energia.

Le frecce sottili continue simboleggiano l'agire spontaneo del bambino verso ciò che lo interessa, emoziona e motiva, allontanandosi da un obiettivo che non percepisce.

Le frecce sottili tratteggiate simboleggiano l'azione dell'adulto che cerca di riportare il bambino sulla direttrice della performance attesa.

c) Il confine della regola

Il discorso sulla regola si riassume nel richiamo delle indicazioni operative che possono garantire sicurezza agli ambienti e alle attività, senza impedire l'azione dei bambini ma, anzi, valorizzandola.

L'atteggiamento educativo deve ispirarsi a tre principali e fondamentali regole che si muovono dal livello di massima libertà fino all'inibizione dell'azione:

1. Quanto si può fare da soli, in piena autonomia e libertà di scelta.
2. Quanto si può fare assistiti dalle educatrici/insegnanti.
3. Quanto non si deve fare da soli perché non completamente controllabile e sicuro.

In queste poche regole si definiscono delle cornici di azione che consentono di valorizzare le attività senza inibire le esperienze. Ciò che è proibito fare da soli, ad esempio, può essere sperimentato in situazione più controllata o con l'aiuto dell'adulto e, a meno che non ve ne fosse necessità, in forma del tutto autonoma e indipendente. Il dispositivo pedagogico deve essere interpretato non nel senso negativo della proibizione ma in quello positivo della regolamentazione. Ad esempio: se è proibito saltare in basso dal castello dello scivolo, è possibile saltare dal tavolo alto con l'aiuto dell'adulto, oppure è possibile saltare da soli dalle panchette e dalle seggioline.

Un tale assetto determina la *trasformazione reciproca* tra educatrice e bambino: la prima perché ha mediato la paura attraverso la regola senza impedire l'esperienza, il secondo perché accetta il

limite dato senza rinunciare all'azione che intendeva compiere. Entrambi gli attori si sono trasformati compiendo un passo verso l'altro, hanno agito con empatia nel rispetto delle esigenze di entrambi: il bambino può saltare in basso e l'educatrice può affiancarlo nella sua esperienza che non è stata inibita.

La regola, in sintesi, deve essere interpretata in senso positivo, cioè stabilita per poter realizzare esperienze e non per impedirle: date le regole i bambini, all'interno dei loro confini, devono poter agire liberamente senza ulteriori limiti o inibizioni da parte delle ansie adulte.

Una interpretazione simile delle norme aiuta a dare confini accettabili e concreti alla zona di sviluppo prossimale, senza sopprimerla o irrigidirla attraverso un controllo esagerato.

d) La zona di sviluppo prossimale

La *zona di sviluppo prossimale* (Fig.3), teorizzata da Vygotskij e interpretata da Winnicott⁸ come *area intermedia* tra i protagonisti del processo educativo, è intesa come lo spazio psico-fisico in cui il bambino è sollecitato a sviluppare le proprie potenzialità assistito da un adulto o da un pari più evoluto.

Accompagnare il bambino nella sua zona di sviluppo prossimale significa aiutarlo a spostarsi dall'area effettiva di sviluppo, per la quale ha già maturato competenze adeguate, all'area potenziale di sviluppo dove può apprendere più competenze se opportunamente assistito.

Tale zona di sviluppo non è caratterizzata da ciò che i bambini sanno fare da soli, ma da ciò che potrebbero fare o apprendere con il sostegno non sostitutivo dell'educatrice/insegnante o di un pari più competente.

L'iperprotezione verso i bambini, sostenuta da una sottostima nei loro confronti, porta l'adulto a sostituirsi al bambino, a risolvergli i problemi, a mantenerlo lontano dalla sua zona di sviluppo prossimale.

La zona di sviluppo prossimale si caratterizza attraverso gli elementi sintetizzati in figura 3:

- La libertà di espressione e autoregolazione.
- Il setting didattico.
- L'ambiente.
- Il tempo.
- Il confine della regola.
- Lo sfondo integratore.
- L'adulto facilitatore - educatore.

⁸ Vygotskij L., (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri Torino;
Winnicott, D.W. (1991), *Gioco e realtà*, Armando Roma

Figura 3 – Delimitare la zona di sviluppo prossimale

Libertà espressiva e autoregolazione	<ul style="list-style-type: none">• Massima libertà d'azione all'interno di regole date.• Sollecitazione della produzione creativa-divergente.• Strutturazione-destrutturazione degli apprendimenti.• Enfasi sulla qualità delle situazioni a forte impronta emotiva.• Valorizzazione di tutte le esperienze anche quelle impreviste, considerate negative o di conflitto.
Setting didattico	<ul style="list-style-type: none">• Palcoscenico d'azione in cui poter agire nel rispetto dei propri bisogni e dei bisogni altrui.• Predisposizione tendente a favorire le attività del bambino, anche quelle spesso vietate (arrampicare, saltare in basso, correre forte, scivolare a testa in giù, ecc.)• Facilitazione nell'uso dei sensi come sostegno allo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestesica o senso-motoria.• Sostegno alla ricerca dei propri limiti personali per una corretta autostima e senso di sé rispetto a quanto si può o non si può fare.
L'ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Ambiente interno e ambiente esterno (cortile scolastico, parco pubblico, parco naturale, fattoria didattica).• Spazi strutturati (ricchi di oggetti, attrezzi, strumenti), semi-strutturati (orientati verso un tipo di attività), destrutturati (elementi naturali, attrezzi di fortuna o di fantasia).• Spazi articolati, come laboratori o atelier, predisposti per particolari attività o azioni.• Spazi relazionali per diversi tipi di attività: gioco solitario, gioco parallelo, gioco cooperativo, ecc.• Spazi per le diverse tipologie di giochi: senso-motorio, manipolativo, creativo-artistico, pre-simbolico.
Il tempo	<ul style="list-style-type: none">• Rispettoso dei ritmi lenti del bambino (slow education).• Tempo non scandito da attese adulte ma dal vissuto del bambino.• Tempo gioco (cosa voglio fare) che caratterizza le <i>esperienze vissute</i>. Tipico del bambino.• Tempo lavoro (cosa devo fare), che caratterizza le <i>esperienze svolte</i>. Tipico dell'adulto.
Il confine della regola	<ul style="list-style-type: none">• Cosa si può fare da soli.• Cosa si può fare con l'assistenza dell'educatrice/insegnante.• Cosa non si può fare da soli.• Regolamentazione delle esperienze per valorizzarle e non per vietarle o inibirle.
Lo sfondo integratore	<ul style="list-style-type: none">• Predisposizione di uno scenario fantastico – narrativo che immerge i bambini in una storia, un evento o li collega a un personaggio, e integra il loro agire come elementi o attori della situazione immaginata o richiamata.
L'adulto educatore e facilitatore	<ul style="list-style-type: none">• Si facilita predisponendo il setting didattico rispetto a diversi approcci:<ul style="list-style-type: none">-<i>Proposta libera</i>. Lasciare completamente liberi i bambini di agire nel rispetto delle norme date.-<i>Proposta semi strutturata o orientata</i>. Predisporre il setting per facilitare determinati comportamenti motori rispetto ad altri. Ad esempio: se non rendo disponibili i piccoli attrezzi o giochi, i bambini saranno sollecitati ad utilizzare le abilità grosso motorie (correre, saltare, arrampicare) piuttosto delle abilità fino-motorie (manipolare, afferrare, portare, ...)-<i>Proposta strutturata</i>. Guidare l'attività dei bambini qualora si proponessero attività di particolare impegno motorio/emotivo, come nei giochi di limite e di "rischio" (salti in basso, arrampicate, ecc.)- <i>Proposta casuale</i> (l'imprevisto). Assecondare le attività che nascono casualmente, inattese, a seguito di intuizioni o percezioni dei bambini.• Si anima quando l'adulto si mette in gioco, insieme al bambino, assecondando le sue attività o riavviandole quanto sembrano attenuarsi. Il verbo animare sottende l'idea di vivificare, dare vita, incitare, incoraggiare, promuovere, infiammare, accalorare, movimentare. Sono tutte azioni protese verso l'altro e nessuna di loro è impositiva ma richiama la partecipazione di chi è animato, del soggetto verso il quale l'animazione è rivolta.

Fig.4 - Le proposte didattiche

Proposta libera	Proposta semi strutturata	Proposta strutturata
Predisposizione del setting didattico: spazi, oggetti, attrezzi, materiali	Predisposizione del setting didattico secondo un preciso orientamento. Ad esempio: senza piccoli attrezzi, con piccoli attrezzi, solo con le palline, ecc.	Predisposizione del setting didattico secondo un preciso orientamento. Ad esempio: serie di panchette, sedie e tavolini per il salto in basso.
Non fornisce consegne ai bambini ma li lascia completamente liberi	Non fornisce consegne ai bambini ma li lascia completamente liberi	Fornisce consegne ai bambini per guidarli nell'esperienza
Non guida l'attività, interviene solo se richiesto, per particolari eventi o per riavviare alcune fasi.	Non guida l'attività, interviene solo se richiesto, per particolari eventi o per riavviare alcune fasi.	Guida l'attività perché ritenuta di livello complesso tanto da dovere essere assistita.
Non introduce varianti se le attività proseguono secondo la libera interpretazione dei bambini	Introduce varianti per sollecitare le azioni. le esperienze previste nel setting orientato	Si propone come esempio facendo vedere le esecuzioni secondo il concetto di obliquità ⁹
Dà importanza al processo, all'impegno e non al risultato ottenuto.	Dà importanza al processo, all'impegno e non al risultato ottenuto.	Sostiene il piacere di agire in quella particolare azione richiesta. Nel nostro caso il salto in basso.
Valorizza l'imprevisto e anche l'errore rilanciando azioni e attività a loro riferite	Valorizza l'imprevisto e anche l'errore rilanciando azioni e attività a loro riferite	Cerca di evitare l'imprevisto ma valorizza l'errore come esperienza necessaria nel processo di apprendimento
Osserva attentamente i bambini	Osserva attentamente i bambini	Osserva attentamente i bambini

Proposta casuale. La proposta che segue l'imprevisto, può avere avvio in qualsiasi situazione e non essendo programmata non può che essere presa al volo, assecondata dandole valore, sostenendo la motivazione che l'ha generata e ha coinvolto il bambino nella sua sequela.

⁹ Tale concetto si richiama al principio secondo il quale il setting didattico prevede diverse situazioni, dalla più semplice alla più complessa, che possano essere adeguate a ciascun bambino che liberamente sceglie come agire. Ritornando all'esempio del salto in basso, il concetto di obliquità si realizza prevedendo attrezzi di diversa altezza in modo che i bambini possano scegliere se e in quale attrezzo cimentarsi in relazione ai propri livelli di controllo motorio, ai propri timori, alle proprie emozioni.

Educazione all'aperto (Outdoor Education) nello zero-sei

L'outdoor education (da ora OE) si connota come una strategia educativa, vasta e versatile, basata sulla pedagogia attiva e l'apprendimento esperienziale¹⁰, determinata dal principio di applicarsi all'ambiente esterno e naturale.

L'OE può essere utilizzata in molteplici itinerari educativi idonei ad approfondire, ampliare, dettagliare quanto viene svolto al chiuso, in sezione. In tal senso non è una strategia che sostituisce il sistema educativo più tradizionale, piuttosto lo affianca, lo completa con esperienze che l'ambiente chiuso non può offrire¹¹.

Uscire all'aperto però non significa riproporre fuori quanto si fa dentro ma utilizzare quanto l'ambiente e la natura mettono a disposizione per ulteriori apprendimenti, caratterizzati dai fenomeni che, in modo del tutto naturale, si realizzano all'aperto e non al chiuso: la pioggia, la neve, il vento, la terra, il fango, le piante nelle varie stagioni, gli animali che si annidano tra la vegetazione o sulla terra o sotto terra, ecc.

L'OE offre il vantaggio di grande flessibilità e adattamento ai contesti, alle diverse fasce d'età, ai diversi obiettivi e progetti (Fig.3). La sua caratteristica principale risiede nella libertà esplorativa, osservativa, manipolativa con cui il bambino può relazionarsi all'ambiente esterno e maturare, attraverso esperienze concrete e dirette, conoscenze, abilità e competenze. Se crediamo che l'infanzia sia l'età in cui la sensibilità senso-motoria, legata all'intelligenza cinestesico-corporea, sia preponderante e fondamentale, non possiamo pensare a progetti educativi realizzati solo all'interno, al chiuso, nella sezione, escludendo l'ambiente esterno e le sue innumerevoli opportunità di apprendimento ed esperienza.

OUTDOOR EDUCATION		
Strategia educativa aperta flessibile adattabile	Realizzata all'aperto, a diretto contatto con i fenomeni, lì ove essi si manifestano	Approccio per soluzione di problemi: <ul style="list-style-type: none"> • esplorazione • osservazione • azione • valutazione
Gestione gruppo	Contesto ambientale	Azioni educative
Abbigliamento Ausili Strumenti Altro.....	Cortile scolastico (base quotidiana) Parchi, quartiere, boschi.., (uscite guidate)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lasciare liberi ✓ Orientare la curiosità ✓ Seguire l'imprevisto (orientamento improvviso)

Figura. 3 – Strategia dell'educazione all'aperto
(Cecilian 2015, modificato)

¹⁰ D.A. Kolb, 1984, *Experimental Learning, Experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. Tale approccio, ovviamente, si lega alla teoria del Learning by doing elaborata da Dewey.

¹¹ R. Nicol, P. Higgins, H. Ross, G. Mannion, 2007, *Outdoor education in Scotland: a summary of recent research*, Scottish Natural Heritage and Learning Teaching, Edinburgh.

È vero che molte educatrici/insegnanti potrebbero rispondere che escono, che i bambini trascorrono parte del giorno all'aperto, almeno quando la stagione lo permette. Il problema però è domandarsi: il nostro uscire è solo ricreativo o, soprattutto, educativo, cioè parte del progetto pensato per quella sezione di bambini? Se pensiamo al fuori come ambiente educativo, allora uscire non è casuale o limitato alla situazione di bel tempo, ma è quotidiano perché parte dell'esperienza educativa, connesso a quanto si fa all'interno, inserito nella progettazione e nella routine giornaliera. Applicare l'OE significa coniugare esperienze concrete, realizzate all'aperto, con momenti di riflessione teorica (narrazione, conversazione) e di produzione finale (grafica, plastica, verbale), realizzati prima e dopo le attività.

L'OE si esplica tramite un approccio che evidenzia alcune caratteristiche fondamentali:

- Approccio per *soluzione di problemi*. Sollecitazione dei processi di decisione su quanto fare e sul come fare: esplorazione, osservazione e scelta del cosa fare, analisi del contesto, azione vera e propria, valutazione di quanto realizzato. Anche attraverso esperienze per tentativi ed errori.
- *Contesto ambientale*. Il cortile scolastico come ambiente fruibile quotidianamente¹², sempre disponibile per la progettazione educativa, unico spazio che può garantire quotidianità all'OE. Da tale ambiente i progetti possono poi allargarsi al quartiere di residenza, ad altri quartieri cittadini, a parchi pubblici e naturali, fattorie didattiche, attraverso opportune uscite guidate.
- *Coinvolgimento in prima persona* del bambino. Per garantire una partecipazione unitaria e diretta¹³ del bambino, è necessario che la cura educativa dell'adulto si realizzi in una continua alternanza di *sostegno* (scaffolding) e *dissolvenza* (fading). E' necessario che l'adulto stimoli l'agire del bambino, lo rilanci nei momenti in cui sembra ristagnare, ma poi si metta da parte non appena il bambino inizia ad agire di propria iniziativa, nella piena libertà esplorativa e conoscitiva. In sintesi gli educatori devono valutare tre possibili atteggiamenti:

a) Il primo relativo a *lasciare liberi* i bambini e seguire le loro intuizioni, i loro interessi, le loro curiosità. Si tratta, in altre parole, di sostenere le azioni intraprese dai bambini e riprenderle in sezione collegandole alla programmazione didattica sia in senso interdisciplinare sia come eventuali approfondimenti, o arricchimenti, di obiettivi già presenti nel progetto educativo complessivo.

b) Il secondo relativo all'*orientamento della curiosità* dei bambini, verso attività già previste nel progetto educativo, grazie all'abile predisposizione del setting esterno (se cortile scolastico) o scelta di setting particolari (se uscita guidata). Un esempio può essere il lavoro con le foglie secche, in autunno, orientato all'educazione musicale verso la discriminazione tra suoni e rumori.

c) Il terzo relativo all'*imprevisto*, ovvero un orientamento improvviso, provocato da un fatto o un evento casuale che diviene centro di attenzione e di attività del bambino. L'imprevisto ha il vantaggio di generare stupore, meraviglia e azione facilitando il processo di apprendimento dal *noto all'ignoto*, cioè l'agire su quanto non era programmato e che diviene esperienza sensibile. In genere le attività con l'imprevisto si collegano all'esperienza del rischio e dell'errore¹⁴ che, se affrontati positivamente, appunto come esperienze e non come insuccessi, sono potenti stimoli di crescita, sviluppo di autostima e indipendenza.

L'outdoor education risponde ai seguenti bisogni dell'infanzia:

¹²J. Brooke, 1997, *School grounds: a guide to good practice*, in Building Bulletin, n.85

¹³A. Szczepanski, 2006, *Outdoor education*, Linkopings Universitet, Linkoping.; P. Higgins e R. Nicol, 2002, *Outdoor education: authentic learning in the context of landscapes*, Kisa, Sweden, vol. 2 pp. 3-14

¹⁴L'errore, visto come esperienza educativa, sposta l'enfasi dal senso dello sbagliare al senso dell'analizzare e risolvere. Un tale atteggiamento elimina l'ansia di sbagliare e sollecita il desiderio di agire, senza timore o ansie legate alla prestazione. Diverse osservazioni svolte nei nidi e scuole dell'infanzia, hanno evidenziato che i bambini, normalmente, giocano con i loro errori, li ripetono volontariamente affinando il loro controllo, trasformandoli in vere e proprie attività ludiche. Un esempio simile si riferisce alla scivolata sull'erba bagnata che, nata come perdita di controllo dell'equilibrio, è divenuta poi gesto controllato individualmente (scivolare volontariamente come gesto coordinato) e gioco condiviso con altri bambini (scivolare insieme al via, fare la scivolata più lunga sull'erba, ecc.)

- Bisogno di *corpo e corporeità*: necessità di creare spazi e tempi in cui esprimere se stessi attraverso l'attività motoria come prevenzione alla dilagante assunzione di comportamenti sedentari, già presenti nell'infanzia e particolarmente diffusi nel nostro Paese che è uno degli ultimi nel contesto europeo per quanto concerne la percentuale di cittadini attivi.

Tale situazione è aggravata da genitori iperprotettivi che tendono a limitare le attività motorie dei propri figli per timore della loro incolumità e salute fisica.

- Bisogno di *gioco libero o spontaneo*. Il gioco è una delle attività fondamentali nello sviluppo infantile. Purtroppo sono venute meno le condizioni che consentono l'esercizio del gioco libero, quello vero, quello realizzato dal bambino, quello che si caratterizza per i seguenti elementi: auto motivato, scelto liberamente e liberamente interrotto, piacevole e divertente, regolamentato dal bambino stesso, fantastico e immaginifico. In passato il gioco libero, di per sé, era cornice in cui il bambino soddisfaceva anche il suo bisogno di movimento attraverso attività vigorose, intense, pienamente coinvolgenti tutte le risorse psico-fisiche ed emotive.

- Bisogno di *natura*. I bambini, soprattutto nei primi anni di vita, manifestano questa innata propensione verso l'ambiente esterno e, in particolare, quello naturale dove tutto li interessa e nulla li schifa, neppure gli insetti che fanno gridare e scappare gli adulti. Tra le altre cose la percezione dell'ambiente naturale è molto diversa tra bambino e adulto: il primo lo interpreta come luogo operativo e parte integrante dell'agire, il secondo lo interpreta come sfondo di cui godere la bellezza.

- Bisogno di *salute*. La necessità di movimento, di gioco e di ambiente naturale, sono legate al benessere psico-fisico dei bambini, alla necessità di mantenere in loro uno spirito attivo che si opponga alla pigrizia sedentaria che sta dilagando e affermandosi in tutte le società più avanzate.

L'OE si propone come un approccio flessibile e intenzionale con cui le educatrici e le insegnanti possono dare qualità al processo educativo rivolto ai loro bambini. Non si deve ricorrere a chissà quali attività, o dotarsi di chissà quali strumenti, ma attraverso la disponibilità di spazi quotidiani è possibile dare libera interpretazione alla naturale curiosità dei bambini verso le cose e gli eventi che accadono loro intorno, in un ambiente accattivante come quello esterno.

Se realmente crediamo all'importanza dell'esperienza senso-motoria, del coinvolgimento emotivo, dello sviluppo autonomo e responsabile e della competenza di autoapprendimento, non possiamo non credere alle potenzialità insite nell'educazione all'aperto come strategia indispensabile nell'attuale processo educativo rivolto al bambino piccolo.

In tal senso l'adulto, genitore o educatrice che sia, deve liberarsi di tutti i timori che limitano la qualità della programmazione educativa, e aprirsi all'ambiente esterno come luogo educativo e preventivo rispetto ai bisogni precedentemente descritti. La pedagogia insita nell'OE richiede un cambiamento nella mentalità degli adulti, una revisione del modo di fare educazione: i bambini sono naturalmente pronti e predisposti, non li lasciamo attendere, non li deludiamo.

La strategia dell'Outdoor Education rappresenta una delle vie percorribili per **dare qualità al processo educativo**, spostando l'attenzione dal *quanto* si insegna al *come* e *dove* si apprende in modo significativo. E' una strategia educativa complementare e integrata all'educazione in sezione, attraverso la ricchezza degli stimoli che gli ambienti esterni possono garantire, alla loro grande flessibilità e adattabilità, agli innumerevoli agganci che offrono sul piano interdisciplinare. Una sorta di laboratorio che sollecita l'interattività, l'agire concreto e diretto, la soluzione di problemi, la comprensione dei fenomeni e dei loro significati. Uscire dalla sezione, nel cortile scolastico o in qualsiasi altro spazio aperto, apre a particolari esperienze senso-motorie, svincolate dall'artificialità e tecnicismo degli arredi, ausili, oggetti e attrezzi, normalmente utilizzati nelle prassi educative tradizionali. Un mondo in cui emozione, azione e riflessione, si coniugano in situazioni spesso imprevedute o improvvise che possono aprire nuove piste e idee educative.

Per approfondire il tema dell'O.E. attraverso esperienze concrete:

Baccarani F., Giordano D., Penta A., Sbreghi C., Vellani C. (2010), *Bambini fuori. Prime esperienze di Outdoor education al nido*, in "Infanzia", n.6, pp. 445-44.

Borsari A., Ceciliani A. (2008), *Il coraggio del movimento*, in "Infanzia", n.3, pp.209-212

Cappi C., Orlando A.M., Ceciliani A. (2014), *Giocare l'inclusione con l'orienteerint: dall'indoor all'Outdoor Education nella scuola dell'Infanzia*, in "Infanzia", maggio-giugno, pp. 218-224

Ceciliani A., Borsari A. (2009a), *La percezione del corpo in movimento. Dalla parte del bambino (prima parte)*, in "Infanzia", n. 4, pp. 299-303

Ceciliani A., Borsari A. (2009b), *La percezione del corpo in movimento. Dalla parte del bambino (seconda parte)*, in "Infanzia", n. 5, pp. 372-376

Ceciliani A., Cappi C. (2011), *Outdoor education a 4 anni: un'esperienza di Orienteering nella scuola dell'infanzia*, in "Infanzia", n. 6, pp. 452-457

Fantini E., Balestrieri L. (2007), *Il parco in mostra. Idee, spunti, tracce per scoprire la natura*. In "Infanzia", n.3, pp.107-109

Pierobon F., Stefanini S., Ceciliani A. (2010), *Se l'omino gioca mosca cieca. La proposta di giochi di tradizione popolare in una scuola dell'infanzia*, in "Infanzia", n. 2, pp. 131-134.