

Outdoor education

di Roberto Farné, Università degli studi di Bologna

Con Outdoor education (OE) a livello internazionale ci si riferisce 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. L'orientamento pedagogico dell' OE non definisce né prescrive quali attività o percorsi didattici debbano essere attuati o quali obiettivi si debbano raggiungere, tutto questo attiene alla specificità del contesto educativo (scolastico o extrascolastico) e alle scelte di insegnanti e educatori. L'OE pone "semplicemente" l'accento su un punto di vista, o meglio, su un orientamento pedagogico: quello di valorizzare al massimo le opportunità dello star fuori (out-door) e del concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione (Farné 2014).

Si tratta di un punto-zero, di una precondizione che assume come prioritario un cambiamento che potremmo definire epistemologico rispetto a quella che è la normale forma con cui l'educazione/istruzione è pensata e realizzata nella nostra società: il suo essere cioè performata sulla base di spazi indoor. Consegnato perlopiù a time-budget ridottissimi di tempo libero e sotto il costante controllo di adulti (tempo "disponibile" più che "libero"), nella nostra società lo spazio esterno è ormai completamente disabitato da parte dell'infanzia.

Già alla fine degli anni Settanta René Schérer e Guy Hocquenghem scrivevano che «il bambino fuori, che vive cioè al di fuori di una qualche trama familiare, scolastica, e in genere di sorveglianza, è propriamente inimmaginabile, perché è irreperibile». Il bambino che si muove all'aperto sarebbe, in realtà, pienamente a proprio agio; i bambini hanno sempre avuto negli "spazi fuo-

ri" i luoghi elettivi per la propria socializzazione e per i propri giochi. Questa condizione che fino al recente passato era del tutto normale, oggi destabilizza l'adulto: ai suoi occhi (non a quelli del bambino) l'ambiente esterno è diventato pericoloso, malsano, insicuro, inadatto e inospitale per i bambini se non sotto stretta sorveglianza di adulti. Per consentire una certa abitabilità o percorribilità infantile l'ambiente esterno deve essere recintato, controllato, bonificato...

Non è tanto il bambino a sperimentare condizioni di rischio e di insicurezza che, anzi, spesso cerca per mettersi alla prova, conoscere le proprie capacità e i propri limiti, ma l'adulto che vede messe in crisi le condizioni che determinano il controllo su ogni bambino in uno spazio che non sia contenuto e vigilato. «Il bambino fuori – scrivono ancora Schérer e Hocquenghem (1979, pp. 54-55) – è difficile da pensare [...]. In ogni ora o quasi della giornata il bambino è interamente definito in un certo campo la cui struttura, è per lui, più o meno elastica. Ma è sempre imperativa, spazialmente e temporalmente determinata. Deve essere localizzato da qualche parte [...], deve sempre poter dire dove si trova e rendere conto di ciò che ha fatto o sta facendo».

Il concetto di OE e l'affermazione della sua rilevanza attuale in campo educativo non risponde a una "nostalgia pedagogica": quella di chi sogna un tempo passato dove i bambini vivevano nella libertà di giocare all'aperto. Nell'OE, oggi, non vi è alcun rimpianto per una condizione infantile che, nel nostro recente passato, non è affatto da rimpiangere: i bambini spesso lavoravano e il gioco non era affatto riconosciuto loro come un diritto, la loro istruzione finiva presto,

le loro condizioni di vita (salute, alimentazione) non erano certo migliori di quelle attuali. L'OE non ha lo sguardo rivolto all'indietro, anche se è necessario conoscere il passato per capire i processi di cambiamento che hanno investito la qualità della vita infantile e l'educazione; stiamo parlando di una sfida che guarda al presente e al futuro della condizione dell'infanzia.

La prospettiva dell'OE è innanzitutto il cambiamento di un punto di vista, giova ribadire che la dimensione outdoor è normale per i bambini, non solo perché loro all'aperto ci stanno bene, ma perché l'ambiente esterno favorisce nell'età dello sviluppo una molteplicità di apprendimenti per via spontanea e naturale che riguardano un ampio spettro di abilità adattative, biologicamente, prima che culturalmente fondate. Ciò è sempre avvenuto in via primaria attraverso l'attività ludica, basta riprendere la straordinaria ricchezza di riferimenti riportati da Iona e Peter Opie nel loro volume *Children's Games in Street and Playground* (1969). Dobbiamo soprattutto agli studi di Sociologia urbana e dell'infanzia l'affermarsi di una linea di indagine che ha consentito di evidenziare condizioni e mutamenti significativi rispetto all'emergere dei temi dell'OE (Ward 2000; James - Jenks - Prout, 2002; Hengst - Zehier 2004).

Il fenomeno ha una sua indubbia rilevanza se si considera che fra il 70 e l'80% della popolazione nei Paesi dell'Unione Europea vive in un contesto urbano; verrebbe da chiedersi perché non si sia sviluppata parallelamente una "Pedagogia urbana" come campo di studio e di ricerca sull'educazione. Se si escludono alcuni contributi (tra cui: Laneve 2002; Tonucci 2005; Molato - Riegger 2013), la pedagogia pare non riesca a uscire dal doppio canale: da una parte quello scuolacentrico tutto orientato all'implementazione dell'efficienza tecnologica dei processi didattici interni alle pratiche di insegnamento/apprendimento; dall'altra a inseguire vocazioni neo-roussoiane, più o meno descolarizzanti, orientate a una ri-generazione dell'idea stessa di educazione nell'ottica di una pedagogia antiurbana, assai più che urbana. L'OE, non è antitecnologica né antiurbana, pur non rinunciando a esercitare la critica sia nei confronti di un certa ideologia tecnologica in campo educativo, sia di

come si pongono gli assetti urbani dal punto di vista della condizione infantile.

In campo pedagogico abbiamo assistito, soprattutto fra gli anni Settanta e Ottanta, a una forte valorizzazione sia dell'educazione extrascolastica sia del concetto di "Sistema formativo integrato" grazie soprattutto al lavoro di Franco Frabboni e del suo gruppo nell'Università di Bologna (Farné 2012), forse uno dei contributi più organici al rinnovamento della cultura pedagogica degli ultimi trent'anni in Italia. Ma i concetti di "Aula didattica decentrata" e di "Territorio" come ambiente educativo promuovevano da una parte una visione sistemica e aperta della didattica che non vedeva più nell'aula scolastica il luogo esclusivo del processo di insegnamento/apprendimento, dall'altra una visione policentrica di "aule" comunque strutturate: museo, biblioteca, ludoteca, teatro ecc. "Aule" appunto, del cui sistema faceva parte anche l'ambiente esterno didatticamente connotato (uno spazio urbano, un parco naturale...), come una delle aule.

Lottica dell'OE va anch'essa, come quella del Sistema Formativo Integrato, nella direzione di abbassare la centralità dello spazio-scuola come luogo "esclusivo" dei processi didattici, ma pone l'ambiente esterno come spazio suggestivo privilegiato di esperienze formative, a partire da quello più prossimo: il giardino della scuola o il suo cortile, pochissimo utilizzato dai bambini che abitano quotidianamente la scuola. Ai bambini che frequentano la scuola primaria, non è concesso di trascorrere il breve tempo della ricreazione all'aperto, né si fa attività motoria all'aperto; mentre nelle scuole dell'infanzia l'uso dello spazio esterno è ridotto ai minimi termini. I bambini vivono una condizione che potremmo definire di "arresti domiciliari e scolastici" se facciamo un resoconto quantitativo dei time-budget che trascorrono chiusi a casa e a scuola; e il dato quantitativo assume un evidente significato qualitativo dal punto di vista dell'impoverimento dei campi d'esperienza che tale condizione determina.

I dati sono allarmanti e abbastanza noti: fra i bambini italiani vi è la percentuale più alta di bambini sovrappeso e a rischio obesità (38%), una ricerca dell'Università di Essex del 2011 riferisce che in 10 anni la forza delle braccia dei bambini è scesa del 26%, si sono fortemente ri-

dotte le competenze psicomotorie di base che sia acquisiscono negli anni dell'infanzia, la carenza di tempi adeguati trascorsi all'aria aperta e a contatto con ambienti naturali aumenta il tasso di morbilità infantile, e l'elenco potrebbe proseguire... (Mulato - Riegger 2013; Alietti *et alii*). Su tutto questo pesano una serie di fraintendimenti educativi da parte degli adulti: primo fra tutti la degenerazione del concetto di *prevenzione*, fondamentale in chiunque abbia qualche compito educativo, in *iperprotezione*. Ciò comporta un'azione palesemente antipedagogica che consiste nell'espropriare il bambino di esperienze anziché nel consentirgliene in maniera adeguata all'età, assumendo anche quel fisiologico margine di rischio che ogni esperienza vissuta direttamente e concretamente comporta, poiché i rischi si possono correre, i pericoli si cerca di evitarli. Ma la possibilità di distinguere fra rischio e pericolo, nel processo di maturazione del soggetto, non è data oggettivamente, ma soggettivamente sulla base delle esperienze pregresse e di ciò che hanno insegnato a chi direttamente le ha vissute.

La sovraesposizione pedagogica del concetto di "cura" ha contribuito al formarsi di un'idea della relazione educativa ripiegata sui concetti di protezione, di terapia, di empatia, un atteggiamento pedagogico che rivendica una propria dimensione "clinica" (Palmieri 2003; Contini - Manini 2007; Mortari 2013). Parlo qui di "sovraesposizione" assumendo che l'atto educativo è naturalmente orientato ad assumere la cura dei piccoli come una pratica che nell'uomo si riveste delle forme sociali della cultura di appartenenza. È legittimo chiedersi se nella nostra società, oggi, gli atteggiamenti di "cura educativa" nei confronti dell'infanzia da parte degli adulti di riferimento abbiano assunto livelli ridondanti e se non sia il caso, proprio sulla base di giustificate ragioni pedagogiche, di abbassarli. Soffriamo, forse, di un eccesso di cure educative.

La nostra idea di educazione ormai è formata sulle pratiche di accudimento dell'infanzia in spazi chiusi, ancorché organizzati e arredati secondo le più moderne concezioni didattiche, ma chiusi: aule, sezioni, laboratori, spazi strutturati per la psicomotricità, per l'espressività per le tecnologie... Curiamo nei minimi dettagli un'edu-

cazione claustrofobica e ovviamente, in quest'ottica, lamentiamo la mancanza e inadeguatezza di attrezzature e di spazi adeguati. Perdiamo di vista quanto l'ambiente esterno, da quello disponibile appena fuori dalla porta della sezione a quello circostante la scuola, potrebbe offrire a tutti i campi d'esperienza fondamentali definiti da orientamenti e linee guida per la scuola dell'infanzia e primaria. Praticare l'OE significa anche ridefinire lo spazio interno come luogo di decantazione delle esperienze, di elaborazione di conoscenze attraverso i linguaggi appropriati; significa portare dentro ciò che si è trovato/provato fuori, dove "dentro" significa anche dentro di sé come esperienza vissuta. L'OE è una delle modalità su cui si è formata la grande tradizione dell'attivismo pedagogico che, in Italia, a parte qualche significativa esperienza (soprattutto nell'ambito del movimento di cooperazione educativa) non è mai entrato a far parte dello stile e della professionalità dei nostri insegnanti.

Non è possibile iscrivere l'OE a uno specifico ambito didattico, come si è detto essa è un approccio educativo globale che parte dalla riscoperta di un bisogno autentico e dalla consapevolezza di ridare centralità a tutto ciò che si configura come rapporto in presa diretta con l'ambiente. Dunque la scuola, a partire da quella dell'infanzia, può costruire un proprio profilo pedagogico orientato all'OE, ma lo può fare anche la famiglia nel modo con cui intende dare tempo e spazio al bambino nelle sue attività extrascolastiche.

Stare all'aperto di per sé può lasciare perplessi coloro che, animati da una intenzionalità pedagogica di contenuto (cosa si fa...? Perché...? Con quali obiettivi...?) pensano che l'OE si presti a derive ideologiche di tipo spontaneistico o di ingenuo naturalismo. Non è così: consentire ai bambini di trascorrere tempi non residuali ma significativi all'aperto è la condizione fondamentale per affidare a loro stessi un'autonomia di azione e di relazione impossibile in ambienti chiusi. Fermo restando che il gioco libero e spontaneo all'aperto rimane una delle fondamentali esperienze formative che andrebbero valorizzate e incrementate nell'infanzia (quante cose i bambini imparano giocando insieme ad altri senza che ci siano adulti a gestire i loro giochi...!), l'OE è, ap-

punto, *education* cioè presuppone che vi sia un'intenzionalità che orienta lo stare fuori. È qui che entra in gioco la professionalità educativa, poiché non si tratta semplicemente di organizzare la visita al museo o l'uscita didattica già tutta programmata. L'OE funziona tutte le volte che sviluppa la curiosità e l'esplorazione del bambino, che lo fa essere attivo lungo linee di "ricerca" appena suggerite dall'adulto. È l'*avventura formativa* il clima che anima l'OE, che non vuol dire improvvisazione, ma predisposizione minima di ciò che è indispensabile, lasciando poi alla libertà esplorativa la ricerca di soluzione dei problemi.

L'OE richiede una programmazione debole, un tempo lungo per dare ai bambini la possibilità di muoversi, osservare, esplorare. La migliore verifica didattica è sulle domande che i bambini pongono e sulle risposte che essi stessi elaborano nel confronto reciproco, didatticamente provocati dall'insegnante. Su questo lavorava Alberto Manzi, che tutti gli anni portava i bambini della sua classe a trascorrere una settimana di campeggio in Maremma o sul Gran Sasso o in un'isola: un periodo dove si faceva scuola vivendo in quel particolare ambiente e imparando tutto ciò che quell'ambiente offriva in termini di esperienze e conoscenze (Farné 2011). La sua aula nella scuola elementare Fratelli Bandiera a Roma era una grande stanza all'ultimo piano con una porta che dava su un terrazzo che era il tetto dell'edificio. Tutto era aula scolastica: *dentro* dove c'era l'arredo didattico necessario e *fuori* dove c'erano piante coltivate, attrezzi da lavoro, acquario e terrario con insetti ecc. e le attività si svolgevano dentro o fuori senza soluzione di continuità. Posso insegnare ai bambini il ciclo dell'acqua, diceva Alberto Manzi, e se lo svolgo in modo didatticamente adeguato i bambini lo capiscono e lo imparano. Ma se un bambino ha avuto l'esperienza della pioggia sul viso, quell'apprendimento sarà diverso.

L'OE è, come ho detto all'inizio, è una pre-condizione dal punto di vista didattico, essa presuppone la scoperta del valore educativo dello stare fuori: è questa consapevolezza che determina il cambiamento nel modo di trattare l'insegnamento e l'apprendimento. Si può benissimo fare educazione ambientale, educazione scientifica, storica, motoria senza mai (o quasi mai)



uscire dalla scuola, e gli apprendimenti formali sarebbero garantiti sulla base di una rigorosa programmazione didattica. L'OE consente di fare educazione in tutti i campi, ma con un approccio che cerca il più possibile di restituire al bambino l'ambiente esterno come campo d'esperienza. La cosa interessante per un insegnante che pratica questo tipo di educazione è rendersi conto che man mano che i bambini prendono dimestichezza con lo stare fuori, guadagnano autonomia e sicurezza: basta suggerire, venire in aiuto laddove serve, osservare... Non è questione di contenuti o di nozioni da apprendere, ma di qualità dell'esperienza formativa. Ancora una volta: non sono i bambini ad aver difficoltà a stare all'aperto, ma noi adulti in preda alle ansie e alle paure di gestire, guidare, prevenire...

Il concetto di "educazione ambientale" lo si può definire sulla base di vari saperi disciplinari e interdisciplinari, unità didattiche, tassonomie ecc. Ma quella parola "educazione" se non vuole essere declinata unicamente in una check-list di apprendimenti, presuppone che l'ambiente sia abitato e vissuto in presa diretta, imparando direttamente ciò che un certo ambiente consente o impedisce di fare, dove conduce, cosa offre ai sensi e alla fantasia. Per un bambino questi sono i fondamentali dell'educazione ambientale che si ampliano man mano che il bambino cresce e crescono le sue autonomie. Sul piano del loro valore formativo essi non sono riducibili o sostituibili con artifici di varia specie. In passato il bambino viveva questa dimensione per default, oggi a noi tocca restituirgliela sulla base di una intenzionalità pedagogica.