

La rete vivente: l'educazione all'aperto in collaborazione con le famiglie

The living network: outdoor education in collaboration with families

Martina Cannistraci^a, Cristina Denise Gatta^b, Catia Zetti^c

^aCentro Educativo Integrato 1-6 "A. S. Makarenko", Comuni Scandicci (FI), sezione nido 2-3 anni

^bCentro Educativo Integrato 1-6 "A. S. Makarenko", Comuni Scandicci (FI), sezione nido 2-3 anni

^cCentro Educativo Integrato 1-6 "A. S. Makarenko", Comuni Scandicci (FI), sezione nido 2-3 anni, catiaze@gmail.com

ABSTRACT

At the beginning of the educational year 2020/2021 has been expressed the desire to renew both different elements of our educational activity and the space where we usually move. In a time when distance dictates the rules of teaching, we have triggered tools to network with families. These approaches have given rise to a living network based on the opportunity of mutual help. Taking a cue from Nature and the world of plants, we have borrowed the concept of network as the ability to change and sustain oneself to advance through an unexplored territory. For the outdoor researching we have been inspired by Wilson's new concepts of "biophilia", Mancuso's idea of network, Deweyan pedagogical activism and Guerra's idea to explore.

SINTESI

All'inizio dell'anno educativo 2020/2021 è emersa la volontà di rinnovare sia diversi elementi del nostro agire educativo sia gli spazi in cui solitamente ci muoviamo. In un periodo in cui la distanza detta le regole della didattica, abbiamo attivato alcuni strumenti per fare rete con le famiglie. Ciò ha dato origine a una "rete vivente" fondata sull'opportunità del mutuo aiuto. Prendendo spunto dalla natura e dal regno vegetale, abbiamo mutuato il concetto di rete come capacità di modificarsi e sostenersi per avanzare in un territorio inesplorato. Per la sperimentazione *outdoor* ci siamo ispirate ai nuovi concetti di "biofilia", espressi da Wilson, al concetto di rete di Mancuso, all'attivismo pedagogico deweyano e al "fare esplorativo" di Guerra.

KEYWORDS: living network, co-design, process, fluidity, deconstructing

PAROLE CHIAVE: rete vivente, co-progettazione, processo, fluidità, destrutturare

Introduzione – Il cerchio con le famiglie

«Se una pianta deve bere, riscaldarsi o se ha freddo o deve difendersi, comunicare, accoppiarsi [...] deve farlo lì dov'è. Per questo motivo le piante fanno rete, devono essere più creative degli animali per quanto possa sembrare paradossale.

[...] La struttura a rete permette alle piante di risolvere i problemi, infatti la strategia cooperativa che emerge dalle piante risulta essere vincente rispetto al mondo animale. Le cure parentali tra alberi di una foresta sono un esempio straordinario delle capacità di mutuo appoggio»

(Mancuso, 2019)

All'inizio di quest'anno educativo abbiamo deciso di affrontare con le necessarie precauzioni tutta l'incertezza che questo tempo porta con sé, scegliendo di mantenere più alto possibile il livello di proposta educativa e facendo nostre alcune domande: “Cosa vogliamo che apprendano i bambini?”, “In che modalità?”, “Quale tipo di attività e che grado di autonomia vogliamo e siamo disposte a concedere loro?” e infine “In che relazione vogliamo che stiano le famiglie con noi e la scuola?”.

A settembre 2020 abbiamo organizzato nella nostra “bolla-giardino” la prima riunione in presenza per proporre alle famiglie il progetto *outdoor*, nato da alcune riflessioni emerse nei colloqui online svolti durante il primo *lockdown*, riguardanti anche la Lead (Legami Educativi a Distanza) e le sue contraddizioni e proseguite poi all'interno del gruppo di lavoro di sezione. Il lungo tempo di stacco dal vissuto del nido ha permesso ai genitori di fare altre esperienze e di stringere un legame ancora più saldo con i propri figli, fatto di quotidianità. La nostra sfida è stata quella di ri-abituarcisi gli uni agli altri, provando a non medicalizzare la pedagogia. Insieme ai genitori presenti alla riunione, abbiamo tentato di ritrovare quella connessione con l'ambiente esterno utilizzando delle “finestre di entrata” e chiedendo un contributo scritto sulla base di alcune domande: “Quali ricordi avete di voi in natura?”, “Quali esperienze avete fatto con i vostri figli?”, “Come vi siete sentiti?”, “È stato stancante occuparsi di loro in un ambiente senza protezioni?”. Dalle risposte sono emersi vari approcci alla natura, quali, per esempio, quelli di tipo contemplativo, avventuroso, ludico, empatico, creativo/artistico e utilitaristico.

Il frutto di questi confronti si è esplicitato nella volontà di rinnovare sia diversi elementi del nostro agire educativo sia gli spazi in cui solitamente ci muoviamo: aumentare gradatamente il tempo di vita all'aperto, destrutturare la giornata e parte delle attività e, non ultimo, tenere le famiglie dentro la vita del gruppo attraverso la documentazione *in itinere* e la creazione di un legame attivo e partecipativo. In un periodo in cui la distanza detta le regole della didattica, noi abbiamo attivato alcuni strumenti per fare rete con le famiglie, coinvolgendole fin da subito nella co-costruzione del progetto educativo e degli spazi esterni utilizzati dai loro figli. Tali modalità hanno dato origine a una “rete vivente”

fondata sull'opportunità del mutuo aiuto e atta a creare e rinsaldare dei veri legami, in questo tempo sempre più necessari.

1. Nuove sfide

«La modalità di procedere non può né intende essere lineare, così come la direzione e gli esiti non possono essere certi, perché ‘per condurre veramente un esperimento, non devi sapere dove sei diretto’ (Brodniz, 2008) o, potremmo dire, per rinnovare lo sguardo non puoi sapere cosa stai cercando. Anzi, l'intero processo è caratterizzato dall'indeterminatezza derivata da una totale apertura a ciò che la sperimentazione permetterà di incontrare»

(Guerra, 2019)

La scuola era chiusa da mesi, i giardini erano in stato di abbandono. Ci siamo domandate come poter ri-abitare questi spazi e che tipo di “esperienze primarie” (Dewey, 1949) e di significati avremmo potuto offrire ai bambini e alle famiglie. Consapevoli che l'ambiente *outdoor* offre “materiali didattici situati”, su cui costruire esperienze e conoscenze che riguardano, fondamentalmente, il “mondo della vita” nell'accezione fenomenologica, abbiamo pianificato con intenzionalità pedagogica una trasformazione di un anonimo spazio esterno in uno spazio vissuto, un nuovo luogo di vita (Husserl, 1983; Farné et al., 2018; Schenetti, 2018).

Insieme alle famiglie abbiamo progettato e creato le due zone-filtro, il terrazzo esterno e la prima stanza di accesso interna, entrambe a metà strada tra *outdoor* e *indoor*. I due ambienti precedentemente vissuti in una modalità tradizionale (o fuori o dentro) sono diventati spazio di compenetrazione, un ambiente vivo nel quale i bambini si muovono liberamente. Il terrazzo è stato radicalmente trasformato e allestito da genitori e nonni con barre portaoggetti, rete per piante rampicanti, sabbiera mobile, casetta per le chioccioline, porta-stivaletti, degli appendi-mantelline, una scaffalatura contenente materiale naturale e piante di vario tipo. Ora è un ambiente educativo a cielo aperto. La stanza di accesso, da cerchio delle letture e canzoncine, è andata modificandosi in uno spazio di passaggio, da luogo delle certezze a luogo delle possibilità: i bambini hanno imparato a conoscere questa stanza come luogo di attesa, di preparazione alle uscite, di scambio tra dentro e fuori, poiché la porta è sempre rimasta aperta.



FIGURA 1 – PREPARATIVI PER L'USCITA IN GIARDINO

Lo spazio è elemento imprescindibile dell'agire e dell'accadere educativo, per cui occorre «osservare per poi muoversi con una intenzionalità progettuale che parta dagli interessi dei bambini e dai loro bisogni di apprendimento per scegliere materiali, re-interpretare e ri-organizzare contesti» (Schenetti, 2014).

Dopo un'attenta osservazione e un'accurata riflessione sullo stare all'aperto dei bambini, abbiamo individuato la necessità di rispondere ad alcuni loro bisogni quali:

- il bisogno di esplorare;
- il bisogno di sfuggire allo sguardo dell'adulto;
- il bisogno di usare le mani con materiale vivo;
- il bisogno di sperimentare con tutto il corpo la dimensione del rischio: perché il bambino fuori, con meno controllo da parte dell'adulto, affronta il rischio e lo gestisce;
- il bisogno di affrontare la propria paura e i propri limiti: il bambino fuori non si scoraggia, non si avvilisce di fronte all'insuccesso, scopre per caso la risposta giusta e con volontà e attenzione si concentra su quello che l'ambiente gli offre.



FIGURA 2 – LA PARETE RAMPICANTE SI TRASFORMA IN UN RIFUGIO

Per il bambino la natura rappresenta un laboratorio a cielo aperto. Da qui ha inizio l'esplorazione della nostra "bolla-giardino": l'agire educativo si è sviluppato lungo tre direttive, ossia in senso motorio-espressivo, narrativo-linguistico, e naturalistico-esplorativo. Attraverso una chat di gruppo abbiamo aperto un canale di co-progettazione in *outdoor* di spazi e materiali finalizzato alla costruzione, all'organizzazione e all'allestimento degli spazi esterni della sezione. Con l'emergenza pandemica, le famiglie hanno costruito i materiali per la maggior parte nelle proprie abitazioni.



FIGURA 3 – LA VERNICIATURA DEL PORTA-STIVALETTI COSTRUITO DA UNA FAMIGLIA

La nostra “bolla-giardino” si è così arricchita di giochi motori, percettivi, sensoriali e simbolici, quali una parete di arrampicata costituita da due bancali, sezioni di tronchi di altezza variabile, dai 30 agli 80 centimetri, utilizzati per i salti, panchette create con le cassette del latte, una zona scavo delimitata da tronchi, un percorso sensoriale costituito da vari elementi naturali, una *mud-kitchen* e vasche per orto. Inizialmente, abbiamo utilizzato il materiale per costruire dei percorsi strutturati, poi siamo passate a percorsi semi-strutturati per arrivare, attualmente, alla totale destrutturazione dell’ambiente esterno, a favore di una crescente autonomia, nella quale i bambini creano e modificano liberamente e spontaneamente i percorsi e quindi lo spazio a loro disposizione.



FIGURA 4 – I PERCORSI ALLESTITI DAI BAMBINI IN AUTONOMIA

Un’altra *routine* che ha subito una netta destrutturazione è la lettura: i tentativi di trasferire fuori la strutturazione rigida di questo momento non erano più efficaci. Abbiamo, quindi, in modo graduale e funzionale, sperimentato sui bambini e su di noi alternative valide.

Attualmente, il tempo dedicato alla lettura è variabile nella durata e nella modalità: un bambino può anche decidere di allontanarsi o ascoltare mentre fa altro, l’unica regola è non disturbare l’ascolto agli altri. Abbiamo introdotto delle novità: l’arrivo di due cassette del latte con rotelle trasformate in carretti e due coperte, regali delle famiglie che hanno reso mobile l’esperienza di lettura all’aperto. I bambini utilizzano i carretti per trasportare fuori i libri che ora scelgono in modo democratico insieme all’adulto. Gli albi illustrati vengono lasciati a disposizione per la fruizione libera durante la giornata. Fuori, non è mai stato definito un luogo appositamente dedicato al momento della lettura.

Nell'ultimo periodo prima della chiusura estiva, i bambini spontaneamente hanno chiesto alle famiglie di poter portare a scuola il loro libro preferito da leggere insieme agli amici.

Ci siamo avvalse delle letture ad alta voce di albi illustrati alla luce della formazione che abbiamo intrapreso grazie al progetto “Leggere Forte: lettura ad alta voce” della regione Toscana, in collaborazione con l’Università degli Studi di Perugia, il Ministero dell’istruzione, tramite l’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, Indire e Cepell (Centro per il libro e la Lettura del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali).

2. Esploro dunque sono: riflessioni sulla pedagogia del possibile

«Gli ambienti naturali sono dinamici, complessi, imprevedibili ed è esattamente questo loro aspetto “selvaggio” apparentemente disordinato e non predefinito, ma al tempo stesso armonico, a incentivare l’esplorazione, a promuovere la curiosità dei bambini e a tenere alta la loro concentrazione»

(Schenetti, 2014)

Abbiamo preso coscienza che non andavano modificati solo gli spazi. L’agire dei bambini all’esterno, per almeno tre o quattro ore consecutive ogni mattina, in un ambiente destrutturato e destrutturante, ha contribuito a far emergere in noi continue riflessioni su come questa nuova vita all’esterno stesse impattando sulle nostre pratiche educative acquisite e mai messe in discussione.

Gli svariati tentativi di trasferire le pratiche e le *routines* all’esterno si sono rivelati non adeguati. Da qui la consapevolezza che il processo di cambiamento avviene dentro di noi e comporta un’evoluzione del ruolo dell’educatore, che diventa meno direttivo a favore di una maggiore autonomia del bambino, amplificando l’esperienza democratica di gruppo. Un modello del possibile, insomma, che sposti lo sguardo «da una relazione di dipendenza del bambino rispetto all’adulto a una visione di interdipendenza fra adulto e bambino all’interno di un contesto che li accoglie entrambi» (Schenetti, 2014).

«L’*outdoor education* richiede una programmazione debole, un tempo lungo per dare ai bambini la possibilità di muoversi, osservare, esplorare” (Farnè, 2015). A tal proposito, in collaborazione con le famiglie, abbiamo progettato e costruito 15 *finder* in legno con tracolla, uno per ogni bambino, sempre a loro disposizione: «questa cornice portatile costringe a un altro tipo di osservazione, perché circoscrivendo il campo di osservazione a uno spazio più piccolo aumenta la possibilità di concentrarsi sui particolari e quindi di vedere in modo più preciso, superando il pregiudizio che in uno spazio ridotto non ci sia molto da vedere» (Guerra, 2019).



FIGURA 5 – LA COSTRUZIONE DEL *FINDER* A CURA DI UNA FAMIGLIA



FIGURA 6 – IL *FINDER* È «UN DIALOGO TRA L’OCCHIO E LA MANO ENTRAMBI IMPEGNATI AD INDAGARE, A TRATTENERE, A RICONOSCERE»

Il biologo Edward Osborne Wilson (1985) definisce la biofilia come la pulsione innata «ad affiliarsi ad altre forme di vita [...]. Essa si manifesta in fantasie e in risposte prevedibili che si riscontrano nell’individuo dall’infanzia in poi e riaffiora di continuo in certi schemi culturali che si ripetono in quasi tutte le società [...]. Questo tipo di processi sembra far parte dei programmi del cervello; ciò che li contraddistingue è la rapidità e la sicurezza con cui apprendiamo determinate cose riguardanti determinati tipi di piante o animali» (Wilson, 1985).



FIGURA 7 – LA SCOPERTA E L'OSSERVAZIONE DI UN PICCOLO LOMBRICO

L'atteggiamento di attrazione originaria verso le forme di vita naturali sviluppa, sin dall'infanzia, la curiosità «per la conoscenza e per la scoperta delle forme di vita, il riconoscere da parte del soggetto gli elementi che stimolano le sue percezioni e le sue sensazioni, la paura e il coraggio» (Farné, 2018).

3. La documentazione *in itinere* con le famiglie

«Il tempo per la documentazione è un tempo pieno, che non si caratterizza per un contenuto dato a priori, ma per la capacità di contenere ciò che accade strada facendo, favorendo la costruzione di pensieri e memorie individuali e collettive»
(Malavasi, 2012)

In questo ultimo anno, dove la lontananza detta le regole della didattica educativa, con le famiglie abbiamo deciso di attuare un rapporto di intreccio e di scambio che investe anche la documentazione. Abbiamo scelto di raccontare alle famiglie la nostra avventura educativa per *step*, con la creazione di 4 taccuini, che seguono le stagioni, attraverso un'esperienza di *self-publishing*. Questo tipo di documentazione *in itinere* è una raccolta delle esperienze in natura fatte durante l'anno. Il taccuino e il poster fin qui prodotti sono stati concepiti per essere fruiti in maniera libera, aperta e triplice, cioè da noi educatrici, dai bambini e dalle famiglie: è una forma documentativa attiva e interattiva.

Il primo è stato il taccuino d'autunno: appena lo apriamo troviamo uno scritto di presentazione, in cui abbiamo riportato le motivazioni e i perché di questa scelta di legame documentativo con le famiglie.



FIGURA 8 – COPERTINA DEL TACCUINO D'AUTUNNO

Ogni bambino ha un taccuino personalizzato, composto da cartoncini e sacchetti del pane, con un'apertura a tasca nella quale le famiglie hanno inserito, per esempio, un ricordo delle loro vacanze estive. Alla riunione di inizio anno, in cui abbiamo presentato il progetto *outdoor*, abbiamo chiesto ai genitori presenti di scrivere come loro vivono all'aria aperta, utilizzando anche un ricordo o delle sensazioni provate: questo loro scritto ha rappresentato la traccia per iniziare a dare vita alla "rete vivente" con le famiglie: dopo aver raccolto le testimonianze, le abbiamo restituite attraverso i taccuini.

In ogni taccuino, così come nel *winter poster*, c'è spazio per l'agito esperienziale. Abbiamo pensato che alcune famiglie avessero bisogno di essere rinforzate in questa esperienza di rete e per questo abbiamo creato la "bosco-tasca", il cui contenuto è una piccola caccia al tesoro all'aperto da fare in famiglia.



FIGURA 9 – INTERNO DEL TACCUINO D'AUTUNNO, LA "BOSCO-TASCA"

Una pagina del taccuino riporta delle riflessioni scritte da noi educatrici, così da permettere di attivare un pensiero riflessivo anche da parte dei genitori. Il *winter poster*, sempre personalizzato, fatto con cartoncino bristol bianco, si apre a libro e poi, con un'apertura a fisarmonica, si espande come un vero e proprio poster. È composto da un'alternanza di lavori singoli e collettivi, con foto o brevi sequenze di foto con didascalie.



FIGURA 10 – LA COPERTINA DEL *WINTER POSTER*



FIGURA 11 – L'INTERNO DEL *WINTER POSTER*

L'altra importante forma documentativa proposta quest'anno, strettamente correlata al nostro progetto, è stata proprio la fotografia nella sua declinazione di *phototelling*: fotografare è un'azione educativa, entriamo in quel pezzo di mondo del bambino e ne siamo interessati, siamo complici del suo agire e in quegli istanti instauriamo con lui una relazione. Fotografare per documentare è azione educativa da condividere con le famiglie, perché la foto sostiene un pensiero riflessivo, invita sia noi educatori sia i genitori a farsi delle domande sull'idea di bambino e sull'idea dell'infanzia, veicola delle idee, le quali, una volta condivise «fanno emergere una serie di aspetti legati al senso delle istituzioni educative e alla loro funzione per i singoli e per la società» (Cecotti, 2016). La fotografia fa parte della rete. Anche le didascalie sono importanti, aiutano a capire le azioni del bambino, rendendo la foto parte di un discorso più ampio: è una narrazione di processi e significati, si racconta il “come” e non il “cosa”.

Un'altra forma di documentazione è la chat *outdoor* con i genitori, il cui obiettivo è accorciare le distanze in un momento in cui la scuola le impone. La chat ora si è ampliata di contenuti ed è anche strumento di condivisione delle esperienze in natura delle famiglie, le quali ci inviano le foto dei loro fine settimana all'aperto.

Conclusioni

Quella che stiamo tentando di realizzare è una programmazione non finita, non chiusa, che lascia spazio al dubbio e alla possibilità di essere ridefinita, modificata dai bambini stessi oltre che dagli educatori. Una programmazione che metta al centro l'esperienza e l'osservazione come strumenti di ricerca-azione.

Roberto Farnè, uno degli autori a cui abbiamo attinto per iniziare il nostro percorso in *outdoor* parla della «complessità di un orientamento pedagogico dove le teorie e le pratiche sono intrecciate, dove le conoscenze sono nelle esperienze» (Farnè & Agostini, 2014). Il nostro *outdoor* è un modello aperto, è complesso, non è lineare, né rigidamente strutturato. Il percorso è appena iniziato ed è in divenire, la sua fluidità ne permea ogni aspetto, per diventare sempre meno progetto e sempre più processo.

Dopo quasi otto mesi di sperimentazione *outdoor*, abbiamo chiesto alle famiglie dei feedback sul loro vissuto e il loro sentirsi parte di questa esperienza. Ecco alcuni estratti dei contributi:

- «Quando porto mia figlia a scuola c'è sempre qualcosa di nuovo in giardino, le chiedo cosa sia e lei mi racconta cos'è, senza meravigliarsi, come se fosse abituata ad avere uno spazio esterno che cambia continuamente forma» (L.P.);
- «L'outdoor ci ha dato la possibilità di collaborare e conoscersi tra genitori» (B.S.);

- «La capacità delle educatrici di cogliere le occasioni all'interno di un progetto chiaro ma flessibile. Penso ai salti nelle pozze, all'osservazione del taglio dei rami e alla passeggiata tra le frasche» (L.F.);
- «Abbiamo notato un cambiamento nel suo rapporto con la natura: è aumentato il suo bisogno di esperire, ricercare e un modo diverso di osservare ciò che è intorno a lui» (L.G.);
- «L'entusiasmo e la caparbia delle educatrici ci ha travolto come uno tsunami e ci ha spinto in poco tempo a improvvisarci falegnami, carpentieri, giardinieri, inventori e progettisti di un piccolo universo verde creato su misura per i nostri bambini» (M.F.).

Concludiamo con le parole di Monica Guerra, una degli autori che più ci hanno ispirato per avanzare nel nostro percorso ancora *in fieri*: «Educare è un'esperienza di erranza consapevole: si procede per mete che non abbiamo mai sotto controllo. È ostinazione a osservare e consapevolezza che qualcosa manchi, che qualcosa sfugga dalla rete, qualcosa che non riusciamo a governare. Eppure, è tutto così sempre connesso» (Guerra, 2021).

Bibliografia

CAPRA, F., & MANCUSO, S. (2019). *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali*. Aboca Edizioni.

CECOTTI, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni.

DEWEY, J. (1949). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.

FARNÉ, R. (2015). *Outdoor Education*, in SIM, N° 7, Marzo 2015, pp. 84–87.
https://edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sim_outdoor_education/pdf

FARNÉ, R., & AGOSTINI, F. (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni.

FARNÉ, R., BORTOLOTTI, A., & TERRUSI, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e nuove pratiche*. Carocci.

GUERRA, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.

GUERRA, M., Se tutto è connesso: suggestioni per menti in fermento Atti del XIII Convegno Internazionale “Sentieri Possibili” *Connecting Minds: tra creatività, scienza e ambienti*, Bologna, 14-15 Maggio 2021, a cura di Sabrina Bonaccini, Reggio Emilia, Edizioni unio-Bambini Srl, 2021.

HUSSERL, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.

MALAVASI, L., & ZOCCATELLI, B. (2012). *Documentare la progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni.

SCHENETTI, M., & GUERRA, E. (2018). Emotion Map Making. Discovering Teachers' Relationships with Nature. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 12(2), 31–56.

<https://www.researchgate.net/publication/325361703>

SCHENETTI, M. (2014). Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una. In R. FARNÉ, & F. AGOSTINI (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni.

WILSON, E. (1985). *Biofilia*. Mondadori.