

Progett-azione in natura

Esperienze sul campo

MONIKA DELMANOWICZ

The experimental project Agrinido/Agrinfanzia (The Agricultural Nest of Subjective, Conscious Experience) was created by the dialogue between various local authorities, territories, institutions and specialists in various fields of natural education. The Agrinido model, which is an expression of education through a suitably prepared rural environment, natural materials and specialized staff, is a high-quality proposition that is useful for the global psychomotor development of children. In times of the Covid-19 emergency, this context has resulted, thanks to careful planning and long-lasting experience, the optimal environment for recovering the well-being of girls and boys after the long four months of confinement and the ideal place to return to learning by caring for animals and plants, observing the world of insects and experiencing adventurous situations in the midst of nature.

M. Delmanowicz, *Progett-azione in natura. Esperienze sul campo*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5163230

Premessa

L'Agrinido di qualità *La Fornace degli Gnomi* di Gagliole è un nido per bambine e bambini da 10 mesi fino 3 anni di età (da 2 anni l'attività didattica è estesa fino ai 6) attivo dal 2013, situato in un contesto rurale e coordinato dalla Fondazione Chiavalle-Montessori. L'Agrinido/Agrinfanzia è parte integrante del sistema degli Agrinido di qualità promossa dall'Assessorato agricoltura della Regione Marche nell'ambito del programma *Rurale Sociale*, finalizzato ad assicurare servizi educativi per la prima infanzia nelle aree rurali in merito alla legge sulla Multifunzionalità della Regione Marche¹. L'Agrinido è un servizio educativo condotto dall'imprenditore agricolo attraverso l'utilizzo della propria azienda, in connessione con l'attività agricola e nel rispetto della normativa regionale di settore come previsto dalla legge Regionale 13 maggio 2003, n. 9 per la realizzazione e gestione dei servizi per l'infanzia l'adolescenza e per il sostegno alle funzioni genitoriali e alle famiglie e relativo regolamento².

Il Modello proposto dalla Regione Marche³ promuove l'agrinido e il centro d'aggregazione per i bambini da 3 anni a 6 anni in ambito rurale con riferimento al pensiero montessoriano, applicando e attuando un approccio educativo basato sulla pedagogia del fare, sull'autonomia e sul rispetto per le naturali attitudini della persona per un apprendimento stimolante. In questo contributo verranno sviluppati i seguenti punti di riflessione sulle esperienze condotte: la natura come contesto ottimale per offrire azioni educative, la progettazione educativa del contesto, del materiale e delle attività outdoor e l'importanza della relazione con gli animali, soprattutto nei tempi della pandemia da Covid-19 attraverso il racconto di un *campus* estivo tenuto nell'estate 2020.

Quesito sul contesto educativo naturale

Le attività descritte in questo contributo nascono da una domanda: quali potrebbero essere i contesti più significativi per uno sviluppo armonico di tutte le funzioni

¹ La Legge sulla Multifunzionalità dell'azienda agricola disciplina l'Agricoltura sociale al Titolo I, Capo II Cfr. Consiglio regionale delle Marche, *Disposizioni regionali in materia di multifunzionalità dell'azienda agricola e diversificazione in agricoltura*, url: https://www.consiglio.marche.it/banche_dati_e_documentazione/leggi/dettaglio.php?arc=vig&idl=1697

² Consiglio regionale delle Marche, *Legge regionale 12 aprile 1995, n. 46 concernente Promozione e coordinamento delle politiche di intervento in favore dei giovani e degli adolescenti*, url: https://www.consiglio.marche.it/banche_dati_e_documentazione/leggi/dettaglio.php?arc=vig&idl=1397

³ Giunta regionale delle Marche, *Delibera 336/2016 Modello del Laboratorio di Longevità Attiva in ambito rurale della Regione Marche*, url: http://www.norme.marche.it/Delibere/2016/DGR0336_16.pdf

del bambino, accogliendo il più possibile la sua grande flessibilità, le sue capacità di adattamento, la sua *mente assorbente*⁴, cioè la sua grande plasticità neuronale e i suoi *periodi sensitivi*⁵?

La mia formazione, le diverse esperienze vissute in vari contesti lavorativi, i ricordi d'infanzia e soprattutto l'analisi del mio percorso di persona disprassica, mi hanno orientata ad integrare diversi approcci educativi e a riconoscere un ambiente significativo nel contesto rurale organizzato e progettato, componendo un metodo che usa gli elementi della natura e gli animali come tramite, ovviamente, nel pieno di rispetto degli stessi.

La riflessione nasce anche dalla considerazione che, in senso ideale e prescindendo da quanto conosciamo storicamente delle marginalità e segregazioni perpetrate, possiamo immaginare che nelle attività del mondo contadino di una volta eventuali disabilità fossero incluse nel sistema produttivo con una certa flessibilità: tutti erano abili dato che una mansione adatta ad ognuno poteva essere individuata, grazie anche ad una scansione temporale più dilatata delle attività e alla loro enorme varietà. La persona anziana svolgeva il suo ruolo sgranando le pannocchie del mais o tramandando tradizioni e narrazioni; i lavori delle persone con minorazioni fisiche o mentali erano individuati fra quelli basilari, come l'accudimento e il pascolo degli animali; ai bambini, infine, era permesso di fare "i faccendoni" imitando il lavoro dei grandi senza troppi divieti come "non sporcarti", "non toccare". Penso quindi che le categorie, come le abbiamo oggi nella mente, del disabile o del bambino "robottino", nascono prevalentemente con l'urbanizzazione e la correlata riorganizzazione del sistema produttivo⁶.

Le riflessioni si sono costantemente arricchite, da quanto ho potuto osservare, constatando che il contatto quotidiano con la natura permette di sviluppare e rafforzare le potenzialità di ognuno in maniera autonoma: essa infatti è una realtà a misura di bambino e di bambina dal punto di vista fisico, mentale ed affettivo, che contiene tutte le condizioni per fare, sperimentare, osservare e scegliere; è una palestra naturale che offre una ricca gamma di opportunità di movimenti, manipolazioni, coordinazione, dissociazioni, equilibri, percezioni ed emozioni⁷.

La natura, inoltre, è una generosa fornitrice di materiali accessibili e versatili: i bambini usano gli oggetti "veri" che rafforzano il loro essere responsabili permettendo inoltre l'autocorrezione degli errori. Inoltre la ciclicità e l'osservabilità degli eventi nella natura stimola la comprensione dei rapporti causa-effetto, rafforzando il pensiero logico. Infine anche il pensiero divergente viene messo in moto in molte occasioni, come nell'attraversare un ruscello; le funzioni esecutive possono essere stimulate per mezzo

⁴ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

⁵ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017.

⁶ Aa. Vv., *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*, a cura di S. Soresi, Il Mulino, Bologna 2016.

⁷ Sulla complessità dello sviluppo psicologico cfr. A. Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017; P. Nicolini, *La teoria delle intelligenze multiple. Aspetti concettuali e buone pratiche*, Junior, Parma 2011.

delle attività con gli animali; per il contare bastano le pigne o i sassolini e i pregrafismi possono essere praticati sulla sabbia o utilizzando l'argilla.

Ovviamente non sto facendo un estetizzante elogio del “ritorno all’passato o alla natura”: tutto questo deve avere una nuova cornice dove l’agire educativo è teoricamente e scientificamente fondato, non solo sulla qualità dell’educatore/operatore e delle sue competenze educative, sociali, naturalistiche, culturali, puericurali, ma altresì sulla progettazione dell’ambiente *outdoor*⁸, dei materiali e delle attività. Dato che abbiamo a che fare con la persona, in particolare con la persona nei primi anni di sviluppo, che presenta più variabili che costanti, ricca di sfaccettature e di sfumature, per la costruzione dei percorsi educativi non può che essere riconosciuta la progett-azione⁹ come approccio fondamentale.

Progettazione

La situazione pandemica ci ha fortemente invitati a riflettere sugli scopi del lavoro progettuale che eravamo abituati a svolgere: è stato necessario ridimensionare gli obiettivi, ma si sono concretizzati nell’individuare modalità per facilitare l’applicazione rigorosa di tutte le regole della prevenzione Covid-19 e nello stesso tempo accompagnare i bambini e le bambine in modo sereno ed efficace nel loro percorso di crescita. Il rincorrersi delle notizie, e la continua decretazione governativa conseguente, ci ha obbligati a un costante lavoro di ricerca e di conoscenza che ci permettesse di cogliere le specificità e le diversità delle situazioni in cui ci si trova ad operare¹⁰.

Questa gestione degli imprevisti e la diversità delle situazioni era già stata sperimentata soprattutto dopo le forti scosse di terremoto dell’ottobre 2016, quando la nostra struttura è rimasta aperta e ha accolto i bambini dell’agrinido e gli alunni di diverse scuole del territorio, pur nel continuo susseguirsi per mesi dello sciame sismico. In quella occasione si è visto con evidenza che la Terra oltre che capace di cura, accompagnamento e protezione della vita, a volte, si rivela “matrigna”, e anziché nutrirci, produce catastrofi come il terremoto. Tuttavia quando arriva il tempo di (ri)costruire, mettere in ordine le vite, i rapporti, le case e soprattutto i vissuti e le emozioni, di nuovo, la Terra e la Natura si mostrano capaci di riparare e di offrire la forza per affrontare le cose¹¹.

⁸ Per un profilo dello sviluppo storico dell’educazione all’aperto cfr. A. Bortolotti, *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini Scientifica, Milano 2019 e M. D’Ascenzo, *Educazione e scuole all’aperto nella storia dell’educazione del primo Novecento*, in Aa. Vv., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma 2020.

⁹ C. Trombetta, L. Rosiello, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

¹⁰ B. Zobel, *Cambiare insieme: scoprire risorse dell’altro e proprie potenzialità* in “Progettazione e partecipazione, Quaderno di Formazione Ambiente”, n. 2, 2001.

¹¹ *La terra trema, la terra accoglie*: progetto per le popolazioni colpite dal sisma. L’Agrindo *La Fornace degli Gnomi* in collaborazione con diverse scuole del territorio delle Marche ha erogato un servizio di sostegno emotivo e occasioni di incontro dedicati soprattutto all’infanzia e alla longevità.

Per non sprofondare nel disordine esistenziale è stato necessario offrire alle famiglie, ai bambini e agli stessi educatori nuove opportunità basate sulla progettazione proiettata verso: il possibile, l'esistenza differente e il futuro¹².

Struttura organizzativa dell'agricampus

Andando nello specifico, prima di ogni anno scolastico o in preparazione di ogni campo estivo, alla programmazione è stato sempre dedicato diverso tempo e in questo anno, più degli altri, abbiamo destinato molta attenzione per pensare a tratteggiare i problemi da gestire come: il “gruppo bolla” che non avrebbe dovuto interagire con gli altri gruppi, ossia la costituzione di gruppi di lavoro di bambine, bambini e insegnanti separati dagli altri per garantire tracciabilità e ridurre le circostanze di diffusione del virus; la costruzione di ipotesi di diversi percorsi di cinque “gruppi bolla” che dovevamo ospitare; la ricerca delle attività e dei materiali facilmente sanificabili e nello stesso tempo sensorialmente attraenti; e, da ultimo, come fare in modo serrato la formazione efficace a tutto il personale. L'altro aspetto fondamentale da valutare riguardava quali realmente potessero essere i bisogni dei bambini e delle bambine in tale momento storico; in questo ci ha aiutato il dialogo con le famiglie.

Il *campus* ha avuto luogo nell'estate del 2020 ed è durato sei settimane; ogni settimana abbiamo accolto circa 30 bambini in età dai 2 agli 11 anni divisi in cinque gruppi, ogni gruppo con il proprio spazio, i propri materiali di riferimento e la propria educatrice. Tutte le attività si sono svolte esclusivamente all'aperto.

Ambiente

I 7 anni precedenti di esperienza e sperimentazione costante ci hanno permesso di scardinare alcuni stereotipi riguardo all'educazione all'aperto riscontrabili in alcune espressioni come: “si possono fare male”, “si sporcano”, “è freddo e i bambini rischiano di ammalarsi”, “la vicinanza degli animali grandi come i cavalli potrebbe essere nociva”, “stare fuori consente troppa libertà” o viceversa “gli educatori devono applicare eccessiva disciplina per poter controllare i bambini all'aperto”, “stando tutto il tempo fuori a giocare i bambini non hanno poi tempo per apprendere ad esempio i prerequisiti della letto-scrittura”.

Grazie alla esperienza sul campo e alla nostra maggiore consapevolezza in merito alle caratteristiche psico-evolutive dei bambini e delle bambine di età tra 0-6 anni, individuando le criticità e rafforzando le buone pratiche siamo riusciti a radicare nelle famiglie che ci hanno scelto il senso pedagogico delle esperienze all'aperto, che trae la sua ispirazione dalla cultura dell'educazione all'aperto e promuove la cultura dell'infanzia sensibile al tema della sostenibilità ambientale e al rispetto della natura.

La nuova sfida era quindi quella di organizzare gli spazi conciliando le misure anti-Covid

¹² G. M. Bertini, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.

con una pedagogia attiva e salutare, che valorizzasse appieno le opportunità dello stare fuori e del concepire l'ambiente esterno come luogo di formazione. Abbiamo investito risorse economiche per riallestire gli ambienti con tendoni per proteggere i bambini dal sole e dalla pioggia, abbiamo trasformato alcuni spazi prima destinati ai recinti degli animali (ad esempio le galline hanno avuto un altro collocamento) in zone di accoglienza dei diversi gruppi, in modo che ogni "bolla" avesse il proprio ambiente di riferimento e abbiamo assunto più personale come era previsto dal DPCM in vigore¹³.

Nel format architettonico abbiamo cercato di integrare percorsi educativi come ortocoltura, agricoltura, trasformazione dei prodotti, cura degli animali, attività con i cavalli che permettevano un lavoro di squadra mantenendo le dovute precauzioni riguardo alla prevenzione dei contagi. I gruppi durante la giornata si spostavano nei diversi ambienti: ad esempio mentre il primo gruppo faceva equitazione, il secondo svolgeva attività nel fiume, il terzo gruppo si occupava delle piante, il quarto si prendeva cura degli asini e il quinto faceva il riciclo.

Materiale e attività

Riguardo al materiale¹⁴ abbiamo cercato di mantenere l'orientamento pedagogico che mette al centro soprattutto il bisogno intrinseco dei piccoli e delle piccole di esplorare e scoprire. La natura è il luogo dove tutto accade: dove nasce la vita, dove si scopre anche la caducità e la fragilità del mondo e nello stesso tempo l'eternità delle sue leggi. Vivere e lavorare immersi nella natura e prendere in prestito i suoi doni sono grandi opportunità per ogni bambino o bambina che può sperimentare la realtà con tutti i sensi, provare i lavori "dei grandi" ed usare attrezzi "veri".

I partecipanti hanno potuto esercitarsi nei lavori della fattoria come offrire le cure e il cibo agli animali, pulire le stalle dei cavalli, coltivare l'orto, fare attività di falegnameria o svolgere i compiti della vita quotidiana come apparecchiare, versare l'acqua nel bicchiere, cucinare, riparare piccoli guasti, riordinare, ecc., usando strumenti come pala, zappa, brocche, coltelli, martelli, chiodi, ecc., sempre con un occhio di riguardo alla loro incolumità da parte delle educatrici.

*L'organo intelligente*¹⁵, cioè la mano, è stata in continuo esercizio, manipolando e saggiando il legno, i sassi, le piante aromatiche e gli altri materiali attraenti della natura.

¹³ Presidenza del Consiglio dei ministri, *Allegato 8 Linee guida per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini ed adolescenti nella fase 2 dell'emergenza Covid-19*, url: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=0&art.flagTipoArticolo=8&art.codiceRedazionale=20A05563&art.idArticolo=1&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=2020-10-13&art.progressivo=0

¹⁴ Cfr. F. Agostini, M. Minelli, *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in Aa. Vv., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma 2020.

¹⁵ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1967.

I bambini e le bambine, con tali attività, hanno rafforzato i muscoli, strutturato il proprio pensiero concettuale e la comprensione del mondo. L'utilizzo dell'argilla, materiale facilmente reperibile nella nostra azienda e, per la sua plasticità, uno dei simboli della manipolazione, è divenuto uno strumento per narrare le esperienze interiori come le emozioni, i ricordi, i sogni e le visioni. L'atto del plasmare è stato così coinvolgente per i piccoli partecipanti di tutte le età che sembrava rispondere ad un loro bisogno primordiale.

Progettando le attività abbiamo tenuto in mente i bisogni che sono stati in qualche modo frustrati durante il *lockdown*, ad esempio il bisogno di movimento e di socializzazione tra pari. Maria Montessori sosteneva che lo sviluppo della mente infantile passa attraverso i suoi movimenti¹⁶, ragione per cui i bambini e le bambine all'inizio di ogni giornata al *campus* è stata proposta dell'attività motoria al ritmo di canzoni, eseguendo movimenti crociati per stimolare lo scambio interemisferico¹⁷, ballando, correndo o arrampicandosi. Dopo la chiusura in casa per l'emergenza sanitaria, dove i corpi erano intorpiditi dalla vita sedentaria e i cervelli erano offuscati dai *monitor*, dove si allargavano le braccia solo per fare i conti con i confini delle mura della propria abitazione, i bambini e le bambine proclamavano la necessità del ritorno alla natura, dove la comprensione dei confini avviene sperimentando limiti reali e concreti, ma non opprimenti: come i confini tra il campo e il bosco o i margini tra le recinzioni dei diversi animali. All'interno di semplici e chiare regole, i limiti definiscono spazi di libertà e di possibilità di esplorare, di stupirsi, di sporcarsi, di distrarsi e di emozionarsi. I bambini potevano correre fino alle estremità del pascolo, passeggiare sulle stradine fatte dagli asinelli sulla ripida costa dell'azienda, scavalcare i recinti per fare una scorpacciata di more, arrampicarsi sugli alberi e sulle scalette o dondolare sulle corde appese per provare le proprie forze o anche andare a trovare il piccolo ruscello, sperimentando la possibilità di entrarci dentro con le calosce dopo essersi calati con l'aiuto di una corda su una sponda ripida, toccando il suo alveo pieno di argilla, di ciottoli e ghiaie, sentendo la temperatura quasi gelida dell'acqua con le diverse parti del corpo, osservando le libellule e i ragni, facendo barchette con le foglie e i gusci delle noci. Tutte queste opportunità offerte dall'ambiente hanno entusiasmato i bambini e le bambine che richiedevano di ripetere queste esperienze più e più volte¹⁸.

La prima vista di un campo con il grano maturo, che è stato da essi paragonato ad un mare giallo, tanto per la estensione quanto per l'armonioso suono che emetteva, ha ispirato ad esplorare, ad assaggiare i chicchi di grano e a fare delle supposizioni sulla relazione tra lunghezze delle spighe e quantità dei semi contenuti. La seconda volta in cui siamo tornati sullo stesso campo, dopo la mietitura, i bambini e le

¹⁶ Ivi.

¹⁷ P. Crispiani, *Il metodo Crispiani 2016*, Junior, Parma 2016.

¹⁸ Cfr. L. Carpi, *Il contributo psicomotorio: lo sguardo e la relazione oltre la soglia*, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma 2020.

bambine, oltre ad essere sorpresi dal cambiamento, erano molto contenti di poter creare dei “nidi” con la paglia rimasta e si invitavano a vicenda nelle proprie “creazioni-abitazioni”.

Stare insieme “di nuovo”

Entrare in contatto, finalmente, con i coetanei, giocare assieme, ascoltare e mostrare attenzione, immedesimarsi negli altri e nelle altre, sono stati comportamenti centrali¹⁹. I bambini e le bambine, con l'espressione del viso, i gesti, le posture, le grida e le risate mostravano il piacere della riappropriazione del contatto mancato con i pari. Lo stare insieme è influenzato dalla forza delle emozioni e, ovviamente, non sono mancate le situazioni di conflitto o di battibecco che comunque hanno permesso un ulteriore arricchimento delle competenze sociali²⁰. Un attento accompagnamento da parte degli educatori e delle educatrici ha garantito la sicurezza e il sostegno in caso di comportamenti scorretti.

La natura, per lo più, rappresenta comunque un orizzonte di pacificazione dei conflitti, in quanto mondo comune, nutre la serenità e genera l'armonia nello stare *qui ed ora*. Grazie alla costante pratica del cammino (anche a piedi nudi), del raccogliere i materiali naturali, di annusare i fiori e le piante, di accarezzare gli animali, i bambini e le bambine sono riusciti a connettersi con il presente e a prendersi cura di sé stessi e degli altri. Perché quando la bambina o il bambino sa “che quegli animali hanno bisogno di lui, che quelle pianticelle si seccano se non le innaffia, il suo amore va collegando con un filo nuovo l'attimo che passa col rinascere del giorno seguente”²¹.

Orto-aula a cielo aperto

I piccoli e le piccole partecipanti hanno vissuto la coltivazione dell'orto²² come un gioco, imparando valori importanti come la cura, il senso di responsabilità, il lavoro di gruppo e la collaborazione, la tutela dell'ambiente e il rispetto per la natura e i suoi ritmi: una vera e propria “aula a cielo aperto”, perché coltivare frutta e verdura è un'attività che implica non solo l'insegnamento di nozioni di matematica, chimica, fisica e biologia, ma anche della lingua italiana (si impara un linguaggio tecnico e termini che non sono di uso corrente), della geografia (da dove vengono le piante? Come sono arrivate in Italia?) e della storia (le piante sono italiane/europee o provengono da altri

¹⁹ Aa. Vv., *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'iterazione tra pari*, a cura di P. Nicolini, Junior, Parma 2011; A. Iannacone, *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti, attività e ricerca di senso*, Unicopli, Milano 2010.

²⁰ D. Novara, *Litigare fa bene*, Rizzoli, Milano 2015.

²¹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 78.

²² Aa. Vv., *Evviva l'orto che ci fa sporcare*, a cura di E. Bertocchini, Errebi grafiche riprese, Falconara 2017.

Paesi/Continenti? In che epoca sono state introdotte in Europa? Molte piante sono protagoniste di cambiamenti epocali, ad esempio pomodori, patate, cacao, ecc.) L'esclamazione di un bambino ci ha confermati nell'efficacia delle attività proposte: "Fare l'orto è meglio di Minecraft".

Il valore aggiunto degli animali

La presenza e l'accudimento degli animali della fattoria hanno permesso ai bambini e alle bambine di vivere una dimensione concreta dove il contatto con essi influenzava quasi tutti gli aspetti sensoriali: ad esempio il cavallo odora, lo possiamo accarezzare, possiamo sentire il suo verso, sperimentare l'oscillazione tridimensionale stando sulla sua schiena²³. Tutto questo è stato estremamente importante nei tempi dello smarrimento spazio-temporale. I bambini e le bambine che per quasi quattro mesi avevano lavorato con i dispositivi elettronici o avevano fatto i cosiddetti "lavoretti" con materiali "artificiali" avevano esperito le carenze sensoriali e a volte non avevano trovato appagamento in tali attività. Invece avere compiti concreti come dare da mangiare all'animale, spazzarlo, giocare con lui, guidarlo, li ha condotti verso la dimensione del fare creativo, cioè finalizzato ad un obiettivo reale che è motivante e motivato.

Gli interventi educativi da noi proposti con gli animali come i cani, i cavalli e gli asini, fatti all'aria aperta senza punizioni e premi, gratificati solo con le conseguenze insite in ciò di cui gli animali e la natura sono portatori, sono stati di aiuto per i piccoli e le piccole ad avere più pazienza, ossia uno degli aspetti salienti della resilienza. Il *trekking* somigliato con gli asini o le lezioni quotidiane di equitazione o di volteggio sono state alcune delle attività più richieste e hanno favorito giorno dopo giorno l'aumento della percezione di sé e dell'autostima. Guidare il cavallo porta ad esprimere e a superare le paure dell'altezza e del contatto con un animale grande e maestoso. Il cavallo è la garanzia di una giusta mediazione tra mondi diversi, mondo verbale e non verbale, dove lo strumento cardine è la relazione, in cui un adulto esperto dà il senso a questo rapporto e a queste esperienze.

Dopo il lungo periodo di distanziamento sociale e le attenzioni assillanti riguardo all'igiene, si notava in alcuni bambini problematiche difficili da sciogliere come il lavarsi le mani in modo eccessivamente frequente, il non voler toccare alcuni materiali, il non voler essere toccati. In queste situazioni l'animale funge da rafforzatore emotivo e facilitatore del contatto, che ovviamente non sostituisce i rapporti umani, ma quasi "obbliga" al rapporto, dato che vicino all'animale non si può rimanere passivi.

La comunicazione con l'animale nel caso dei bambini o bambine con diversi disagi iniziava, di solito, con una comunicazione visiva, dopo di che si sperimentava

²³ Cfr N. Angelini, F. Marino, *Ippoterapia: istruzioni per l'uso*, Equitare, Città di Castello 2006 e in M. Frascarelli, D. N. Citterio, *Trattato di riabilitazione equestre*, Phoenix, Roma 2001 e in S. Swift, *Center Riding: Equilibrio del corpo e consapevolezza interiore di uomo e cavallo*, Equitare, Città di Castello 2004.

che bastavano semplici parole, gesti o movimenti del corpo per instaurare un dialogo con l'animale e, in tempi diversi per ognuno, si comprendeva meglio la situazione e l'animale stesso, riuscendo ad esprimere e gestire maggiormente le proprie emozioni. Sebbene un cane o un cavallo non siano in grado di parlare, i bimbi e le bimbe comunicavano con loro attraverso dialoghi continui, esercitando questo tipo di abilità in modo naturale e spontaneo: queste situazioni rappresentavano una sorta di palestra “logopedica” che vedeva nella “comprensione” da parte dell'animale, in base alla sua risposta comportamentale, un forte rinforzo positivo. In seguito si passava a strigliare il pelo del cavallo, pulire i suoi zoccoli sotto ai quali si fissa di tutto, e questo tutto andava tolto non perché era brutto, bensì per permettere al cavallo di camminare. Tutto ciò poteva non piacere, ma faceva parte della realtà e sollecitava la propria consapevolezza di agire e di reagire, che nel tempo si trasformava in un'energia per superare le fobie e diminuire il disagio²⁴.

Il curioso caso dello “stabbio”

È accaduto spesso che i bambini e le bambine, quando entravano in un ambiente nuovo come ad esempio i box dei cavalli, dove l'olfatto è bombardato dagli odori forti e la vista è trattenuta dalla insolita vista del letame, venissero colti dalle emozioni del disgusto e dalla voglia di abbandonare in fretta tale contesto. Il compito degli educatori è stato quello di incoraggiarli a esplorare questo nuovo territorio, così da incuriosirli e da far loro comprendere l'importanza della pulizia quotidiana delle stalle. Invero, prendersi cura dei box degli equidi e delle diverse abitazioni degli altri animali della fattoria è stata l'esperienza senza dubbio tra le più significative e rifletteva tratti comuni come l'attenzione focalizzata sull'ambiente di vita degli animali coinvolti, la spinta motivazionale ad agire e a partecipare per un risultato concreto e visibile, cioè l'ambiente pulito, l'indipendenza e la responsabilità di prendersi cura di uno spazio e di essere meno schifati davanti ad un prodotto completamente naturale e innocuo come lo stabbio.

Il confinamento sociale, dovuto all'emergenza Covid-19, ha fortemente compromesso il dialogo e le interazioni nella vita reale, ragione per cui lavorare fianco a fianco con la pala in mano contribuiva alla formulazione di ipotesi, alle riflessioni e allo scambio delle opinioni sugli escrementi, sulla loro formazione e sulla loro “nomenclatura”. Bambine e bambini, soprattutto a 5-6 anni, sono molto incuriositi e provavano emozioni contrastanti davanti alle feci o gli apparati urinari, digerenti o riproduttori degli animali; stava all'adulto in modo semplice e competente, usando la terminologia giusta all'età ma scientifica, fornire le spiegazioni e soddisfare le curiosità dei piccoli ricercatori proponendo il metodo induttivo. Muniti di lenti d'ingrandimento osservavano le fiande del cavallo, confrontando il prodotto “fresco” con quello “stagionato”, cercavano

²⁴ G. Gamberini, *Cavalgiocare: l'arte di educare al fascino del cavallo con il gioco e il movimento*, Equitare, Città di Castello 2002.

nella letteratura divulgativa o scientifica le informazioni sull'apparato digerente, guardavano attentamente di cosa si cibavano i cavalli e studiavano come il concime equino influenza positivamente la crescita delle piante.

Questo percorso è solo uno dei molti modi per aiutare i bambini a capire di più del mondo circostante, a configurarsi come protagonisti del proprio itinerario di scoperta-conoscenza dell'ambiente a partire dallo spazio vissuto, dalle emozioni, fino a scoprire una chiave di accesso alla realtà attraverso linguaggi a loro propri.

Le mie esperienze pluriennali con bambine e bambini con i disturbi dell'apprendimento, del linguaggio, comportamentali e i disturbi pervasivi dello sviluppo, con i quali gli interventi per mezzo degli animali mostravano di essere efficaci, sono state di aiuto per progettare i percorsi con gli animali anche durante il *campus*. Gli interventi sono stati programmati e monitorati in modo che le abilità, le conoscenze acquisite e le esperienze fatte fossero generalizzabili nella vita di tutti i giorni: ad esempio si poteva imparare le tabelline moltiplicando le zampe del cane, acquisire autonomie personali come pettinarsi o allacciare la cintura spazzolando un cavallo o chiudendo i finimenti della sella, esercitarsi nella gestione della propria impulsività lavorando sulla condotta di un cane. Durante e dopo il *campus* i genitori e i nonni hanno riferito cambiamenti dei loro bambini che erano diventati più giudiziosi nei rapporti con i loro animali domestici, si prendevano più cura dei loro oggetti personali o aiutavano nelle faccende domestiche.

Rischio e imprevisto

Nei tempi dei protocolli pieni di divieti, restrizioni e proibizioni e della pratica educativa che segue vie sempre più virtuali e slegate dalla fisicità della vita, sentivamo il vero bisogno di riportare i piccoli e le piccole verso le esperienze tattili e motorie che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori di linguaggio e pensiero; nell'ambiente naturale, inoltre, acquisiscono nuova forma l'errore, l'auto-correzione e l'esperienza del rischio.

Anche le esperienze negative, non intendo quelle traumatiche, possono servire per imparare che nella vita ci sono rischi e pericoli, per i quali è bene farsi trovare (quando si può) preparati. La natura, ovviamente, non è solo bella ed incantevole, ma è anche uno spazio con dei pericoli. A differenza del pericolo, che è oggettivo, il rischio è legato alle dimensioni di incertezza e imprevedibilità dell'esperienza umana, ma anche al piacere della sfida, al desiderio di mettersi alla prova, all'affermazione della propria individualità e libertà.

Si tratta di scoprire, indagare e problematizzare l'ambiente mettendo in gioco contemporaneamente l'unità inscindibile di mente e corpo: emozioni, sensazioni, percezioni, creatività, capacità e limiti fisici attraverso attività come camminare su un terreno talmente fangoso da lasciare dentro le calosce o scegliere gli alberi "giusti" per arrampicarsi.

carsi, oppure decidere le modalità di prelevare un cavallo dal paddock. I laboratori di cucina e di falegnameria e l'uso degli attrezzi necessari hanno contribuito all'acquisizione di un'immagine realistica di sé e delle proprie potenzialità in relazione non solo al rischio fisico di farsi male, ma anche al rischio cognitivo ed emotivo; il rischio di sbagliare, di trasgredire, di entrare in conflitto, di affrontare il cambiamento²⁵.

I nostri percorsi educativi erano programmati, sempre tenendo conto delle normative vigenti rispetto al contenimento dei contagi, ma nello stesso tempo permettevano di sentirsi a casa (la natura) e cercare la sicurezza dentro sé stessi²⁶.

Emozioni in natura

Parlare delle emozioni è stato fondamentale, dopo tanti mesi in cui i bambini e le bambine hanno sentito le preoccupazioni e incertezze degli adulti e hanno assorbito le loro ansie. Con le attività destinate alle emozioni abbiamo cercato di ampliare il lessico riguardo all'affettività, di far maturare strategie per la loro gestione. Fare esperienza all'aperto, significa anche creare dei legami con la natura attraverso le emozioni suscitate da una pianta, da un animale o dall'interesse suscitato dagli insetti che popolano il giardino. Gli entomi o i gasteropodi sono piccoli ma possono terrorizzare grandi e piccini, il loro mondo è spesso sconosciuto e per questo incute timore, la paura appunto dell'ignoto.

Abbiamo notato che la paura dei bambini verso questo micro cosmo era abbastanza frequente, perciò cercavamo di accogliere le loro emozioni; i timori vanno sempre rispettati e accolti, se ne poteva parlare esprimendo le preoccupazioni su questo mondo inesplorato. A tal proposito è risultato utile far conoscere ai bambini e alle bambine, ma anche ad alcune educatrici, questi piccoli esseri viventi, che talvolta possono anche assumere sembianze più "aggraziate" come nel caso ad esempio delle farfalle, mostrando che non tutti gli insetti sono da temere e che si possono imparare le varie differenze (ad esempio le differenze tra api e vespe) e la loro utilità. I bambini sono rimasti affascinati nello scoprire i segreti dell'arnia e hanno dedicato molto impegno nell'elaborare i manufatti con la cera o con il miele (le candele o i dolci).

Per poter svelare alcuni dei misteri della natura la quiete è necessaria, quindi si è cercato di recuperare la dimensione del silenzio e della pausa. Lontano dai rumori caotici dei centri abitati, i piccoli e le piccole hanno potuto apprezzare il valore dei suoni come il fruscio del vento tra le foglie, i movimenti e i versi degli animali, fare esercizi sulla calma osservando le nuvole sdraiati sulle balle di fieno, chiudere gli occhi distesi sull'erba verde o sulla schiena di un cavallo. Altre ancora sono state le occasioni "silenziose", per esempio l'osservazione dei cavalli al pascolo, le letture all'aperto o l'individuazione

²⁵ A. Bortolotti, *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, op. cit.

²⁶ H. H. Dreiske, *Antologia poetica*, Editoriali e Poligrafici, Pisa 1993.

degli oggetti silenziosi diventavano, nello stesso tempo, le ricerche spontanee di momenti nei quali sostituire le parole, a volte, inutili e stordenti, con pause dedicate alla pensosità, all'osservazione, all'ascolto di quei suoni sommessi, discreti, gradevoli che hanno il potere di affinare sensibilità e attenzioni²⁷.

Cittadinanza ambientale e educazione cosmica

Infine, con le attività sul riciclo e il riuso abbiamo cercato di promuovere la cittadinanza ambientale e l'educazione cosmica. Pulire la strada o il sentiero dall'immondizia ci ha offerto spunti interessanti di discussione: i mozziconi delle sigarette trovate ci hanno permesso di parlare dell'importanza di sani stili di vita e la nocività del fumo. I bambini, muniti di guanti e sacchetti, con un carrello con la targa "pulitori del mondo" fatta da loro stessi, hanno percorso la via adiacente alla fattoria alla ricerca dei rifiuti da raccogliere e successivamente differenziare e riutilizzare, come ad esempio la carta con quale hanno fatto i bigliettini riciclati per gli auguri. Con lo spettacolo del teatrino *kamishibai* in cui venivano rappresentati la storia della gocciolina e altri racconti "verdi" e le diverse ricerche sul tema del dispendio dell'acqua o del cibo, abbiamo costruito occasioni per formare i piccoli e le piccole a nuovi modi di abitare la terra. L'indicatore più significativo del "fare ecologico", in questo senso, per i soggetti coinvolti è stato l'aumento della consapevolezza sui temi ambientali e il perseguire alleanze di buone prassi anche con i famigliari. I genitori riferivano che i figli e le figlie facevano più attenzione a non sprecare dell'acqua o alla raccolta differenziata.

Adulto

Aver avuto la possibilità di porre attenzione sul fenomeno del rischio/sicurezza ha significato riflettere sul ruolo degli adulti-educatori e sulla possibilità di scelta che viene lasciata abitualmente ai bambini e, di nuovo, sul tema della progettazione. In generale siamo in un momento storico dove l'ossessione per la sicurezza pervade i nostri ragionamenti, tanto da creare degli ambienti scolastici completamente innaturali e slegati dalla realtà della vita; le scuole si stanno trasformando in ambienti iperprotettivi in senso paternalistico, dove l'adulto è esageratamente presente e le sue azioni, a volte, sono a tutela non del minore ma delle ansie dell'adulto stesso. La pratica educativa è slegata dalla realtà e rischia di diventare arida ed inefficace, buona forse per risolvere i test Invalsi ma non per imparare a vivere e a crescere nell'autonomia e nella costruzione libera del sé. L'emergenza sanitaria ci ha aperto gli occhi sul fatto che un invisibile microbo distrugge tutti i sistemi di sicurezza e sovverte la scala dei nostri valori e delle priorità, costringen-

²⁷ D. Ianes, A. Pellai, *Le emozioni. Proposte di educazione affettivo-emotiva a scuola e in famiglia*, Erickson, Trento 2013.

doci ad un cambio di paradigma anzitutto riguardo alla regia educativa.

Come abbiamo potuto agire di fronte a questa situazione epocale? Partendo da ciò che ci unisce e da ciò che conosciamo. La condivisione della paura che stava vivendo tutta la comunità dei partecipanti è diventata la base di una relazione autentica dove il lavoro più grande è consistito nella formazione degli operatori e delle operatrici, nella ricerca delle soluzioni più opportune, più protettive nei confronti degli stessi educatori e dei bambini in modo da tratteggiare una nuova saggezza educativa negli spazi della natura, dove le paure andavano condivise, messe in scena e nello stesso tempo gestite con competenza e professionalità. Se “il fuori” è sempre stato concepito come luogo più esposto e pericoloso, la pandemia ha portato ad un capovolgimento della situazione. Oggi gli spazi esterni si sono mostrati maggiormente protettivi, più al sicuro da una potenziale diffusione del virus e hanno mostrato così un nuovo volto: *l'outdoor education* è sembrata essere la risposta giusta all'emergenza e da questa convinzione siamo ripartiti²⁸.

Ovviamente, lo sottolineo di nuovo, il processo di progettazione è allo stesso tempo lo strumento e il punto di arrivo fondamentale, perché l'educatore deve essere in grado di agire pensando e progettando e, contemporaneamente, pensare in modo progettuale mentre agisce. Nella nostra esperienza la progettazione ha assunto diverse forme: dall'osservare all'ascoltare, dall'attribuzione di significati alla ricerca di senso, dall'elaborazione di dati alla valutazione, dalla riunione d'équipe alla supervisione, dalla esplorazione alla documentazione, dalla formazione continua alla riflessione circa il proprio operato.

Da ultimo mi permetto di paragonare (riprendendo una lunga tradizione pedagogica e non solo) l'educazione al coltivare, due azioni fra le più antiche e maggiormente legate alla nostra sopravvivenza. Entrambe lente, bisognose di presenza fisica e mentale dell'adulto, dove prendersi cura significa prevedere e mettere in moto delle azioni che attivino risorse e garantiscano nutrizione. Un lavoro faticoso che può portare all'eccellenza solo in un combinato di formazione preparatoria e permanente del “coltivatore”, la sua attenta progettazione e la passione per affrontare gli imprevisti e le emergenze riorganizzando positivamente il proprio agire²⁹.

Conclusioni

In questo intervento abbiamo visto che fare scuola fuori dalla scuola permette ai bambini di vivere ed apprendere serenamente anche al tempo del Covid. Abbiamo accertato (grazie alle osservazioni dirette e ai confronti con i genitori) che i bambini e le bambine hanno mostrato, oltre a un ritrovato benessere, anche il possesso di diverse competenze, sperimentate in una molteplicità di prestazioni e di contesti, sulla base

²⁸ B. Latour, *Guerre di mondi, offerte di pace. Ci si può intendere davvero sulla base della natura?*, in “Ágalma”, n. 4, 2002, pp. 11-25.

²⁹ D. Demetrio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

delle quali è possibile affermare che il loro patrimonio personale si è arricchito grazie allo stare tutti i giorni in un contesto educativo reale e naturale. *Erdkinder*³⁰ – fanciullo della terra – ha un chiaro significato in questo momento: si tratta di rendere l'infanzia più consapevole dell'esistenza degli imprevisti e allo stesso tempo più forte nel *problem solving*. Di certo la natura, che non conosce riposo³¹, è una maestra complessa e arricchente.

Dal punto di vista professionale posso concludere che una solida progettazione permette di offrire un servizio di qualità anche nei momenti storici difficili come questo e la vera scoperta non consta nel trovare nuovi territori, ma nel vederli con nuovi occhi³².

Non sono mancate le criticità, di cui vanno in particolare sottolineate quelle di natura gestionale, come il grande sforzo economico da parte dell'azienda per adeguare gli spazi, per assumere il personale aggiuntivo, per la fornitura dei dispositivi di sicurezza, l'assenza degli aiuti pubblici per abbattere le rette a carico delle famiglie che, comunque non sono state sufficienti a coprire le spese reali.

Bibliografia

- Aa. Vv., *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'iterazione tra pari*, a cura di P. Nicolini, Junior, Parma 2011.
- Aa. Vv., *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, a cura di S. Soresi, Il Mulino, Bologna 2016.
- Aa. Vv., *Evviva l'orto che ci fa sporcare*, a cura di E. Bertoncini, Errebi grafiche riprese, Falconara 2017.
- Angelini N., Marino F., *Ippoterapia: istruzioni per l'uso*, Equitare, Città di Castello 2006.
- Agostini F., Minelli M., *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale* in Aa. Vv., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma 2020.
- Bertini G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- Bortolotti A., *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini Scientifica, Milano 2019.
- Carpi L., *Il contributo psicomotorio: lo sguardo e la relazione oltre la soglia*, in Aa. Vv., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* a cura di R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma 2020.
- Consiglio regionale delle Marche, *Disposizioni regionali in materia di multifunziona-*

³⁰ M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2016.

³¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Czarna Owca, Warszawa 2004.

³² M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, Einaudi, Torino 2014.

- lità dell'azienda agricola e diversificazione in agricoltura, url: https://www.consiglio.marche.it/banche_dati_e_documentazione/leggi/dettaglio.php?arc=vig&idl=1697
- Consiglio regionale delle Marche, *Legge regionale 12 aprile 1995, n. 46 concernente Promozione e coordinamento delle politiche di intervento in favore dei giovani e degli adolescenti*, url: https://www.consiglio.marche.it/banche_dati_e_documentazione/leggi/dettaglio.php?arc=vig&idl=1397
- Crispiani P., *Il metodo Crispiani 2016*, Junior, Parma 2016.
- D'Ascenzo M., *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in Aa. Vv., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* a cura di R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma 2020.
- Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Dreiske H. H., *Antologia poetica*, Editoriali e Poligrafici, Pisa 1993.
- Frascarelli M., Citterio D. N., *Trattato di riabilitazione equestre*, Phoenix Editrice, Roma 2001.
- Gamberini G., *Cavalgiocare: l'arte di educare al fascino del cavallo con il gioco e il movimento*, Equitare, Città di Castello 2002.
- Giunta regionale delle Marche, *Delibera 336/2016 Modello del Laboratorio di Longevità Attiva in ambito rurale della Regione Marche*, url: http://www.norme.marche.it/Delibere/2016/DGR0336_16.pdf
- Ianes D., Pellai A., *Le emozioni. Proposte di educazione affettivo-emotiva a scuola e in famiglia*, Erickson, Trento 2013.
- Iannacone A., *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti, attività e ricerca di senso*, Unicopli, Milano 2010.
- Korczak J., *Jak kochac dziecko*, Czarna Owca, Warszawa 2004.
- Latour B., *Guerre di mondi, offerte di pace. Ci si può intendere davvero sulla base della natura?*, in "Ágalma", n. 4, 2002, pp. 11-25.
- Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1967.
- Nicolini P., *La teoria delle intelligenze multiple. Aspetti concettuali e buone pratiche*, Edizioni Junior, Parma 2011.
- Novara D., *Litigare fa bene*, Rizzoli, Milano 2015.
- Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.
- Presidenza del Consiglio dei ministri, *Allegato 8 Linee guida per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini ed adolescenti nella fase 2 dell'emergenza COVID-19*, url: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=0&art.flagTipoArticolo=8&art.codiceRedazionale=20A05563&art.idArticolo=1&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=2020-10-13&art.progressivo=0
- Proust M., *Alla ricerca del tempo perduto*, Einaudi, Torino 2014.

Swift S., *Center Riding: Equilibrio del corpo e consapevolezza interiore di uomo e cavallo*, Equitare, Città di Castello 2004.

Trombetta C., Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

Zobel B., *Cambiare insieme: scoprire risorse dell'altro e proprie potenzialità*, in "Progettazione e partecipazione, Quaderno di Formazione Ambiente", n. 2, 2001.

L'autrice

MONIKA DELMANOWICZ nata nel 1977 in Polonia, da 18 anni vive in Italia; pedagoga e educatrice specializzata in psicomotricità funzionale, è referente e responsabile del progetto di Educazione Assistita con gli Animali e terapeuta ITARD; imprenditrice dell'azienda agricola che ospita l'Agrinido/Agrinfanzia *la Fornace degli Gnomi* a Gagliole da lei fondata e coordinata. Impegnata nella promozione dell'educazione naturale e in vari progetti sull'affettività e sulle emozioni, fa parte del coordinamento pedagogico territoriale degli ambiti 16, 17, 18 della Regione Marche, che ha avviato la nascita del sistema integrato 0-6 sul territorio. È intervenuta in diversi convegni su temi pedagogici e ha pubblicato alcuni articoli su interventi assistiti dagli animali, percorsi educativi con la natura e gli animali, resilienza e funzioni esecutive.