

Oggi, nel bosco, c'era la nebbia

Stare nell'incertezza per cogliere la meraviglia

SERENA OLIVIERI

Who are nature-based educators? How do they experience their role, combining theory with practice in their relationship with children and their families in the Forest Schools of Canalescuola? The entries in their personal journals reveal changes in attitude and approach, discovering the brave adventure of being present, yet allowing children the right space for exploration and expression. This is what an educator should do, even in the forest. What happens if 3 to 6 years old children play freely, and how does this affect the way they learn and grow up? How much trust is needed in this process? It is important to keep in mind that children think with their heads and they are not just people to look after.

S. Oliveri, *Oggi, nel bosco, c'era la nebbia. Stare nell'incertezza per cogliere la meraviglia*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5163597

Perché una scuola nel bosco ad approccio pedagogico integrale?¹ È uno dei modi possibili per preservare l'infanzia², intesa come periodo della vita in via d'estinzione, in cui i bambini e le bambine non possono essere bambini, ma piccoli uomini e donne capaci di fare, stare, di dover essere e spesso non più semplicemente *essere*.

L'etica della scuola nel bosco è basata fundamentalmente sul rispetto dei bambini, delle bambine e delle loro capacità di sviluppare, testare e mantenere accesa la curiosità sul mondo che li circonda, motore dell'apprendimento, con entusiasmo.

I bimbi corrono con il bastone in mano. Riescono a calcolare la distanza che serve, dagli altri bambini, verso se stessi. Se cadono allungano mani e bastoni davanti a loro, senza farsi male. I bastoni sono scettri, pistole, mazze, martelli, scavini per esplorare le tane. Il bastone è una spada di Zorro, Ale lo tiene come se fosse un testimone in una gara di atletica. È una canna da pesca. È come se fosse un prolungamento di noi stessi. È uno strumento musicale. Un bimbo si rivolge ad una compagna dicendo: ti serve un bastone appuntito! Se vuoi questo, posso prendere due delle tue pigne? È merce di scambio per intrecciare relazioni. È una frusta per domare un cavallo, una sciabola per difendersi durante quei giochi simbolici dove tutti diventano pirati che ballano sul ponte delle navi. È un'antenna, nel vento. E se viene usato troppo vicino ad un'altra persona, si sente una voce – adulta o bambina – che dice, il tuo bastone ha bisogno di spazio! E così il gioco continua e con esso l'apprendimento³.

Crediamo nel diritto al gioco libero, nel diritto di accesso all'ambiente naturale, nel diritto di confrontarsi con il rischio nella realtà del mondo naturale e nel diritto di fare esperienza di una grande e costruttiva varietà di emozioni, attraverso le sfide dell'interazione sociale, per sviluppare la resilienza che permetterà un continuo e creativo impegno con le persone e il loro potenziale.

¹ La Pedagogia Integrale del Bosco è una visione dell'infanzia e dell'apprendimento che vede nel selvatico un ambiente ideale per sostenere i percorsi di apprendimento auto-diretto di bambine e bambini. Questo approccio pedagogico è nato in Danimarca negli anni cinquanta e dagli anni novanta si è affermato in diverse parti del mondo: Canada, India, Australia, Nuova Zelanda, Brasile e in molti paesi d'Europa. In Italia, la pedagogia del bosco si è diffusa nei primi anni 2000, con esperienze educative sviluppate da soggetti pubblici e privati in ambienti boschivi, dividendosi in Pedagogia integrata – un tempo diviso tra dentro e fuori le mura della scuola – e Pedagogia Integrale – un tempo vissuto esclusivamente nel bosco, con qualsiasi tempo atmosferico e con molteplici modelli di riferimento (gli *Skovbornehave* danesi, le *Forest Schools* inglesi o i *Waldkindergartens* tedeschi).

² A. Stern, *Non sono mai andato a scuola. Storia di un'infanzia felice*, Nutrimenti, Roma 2014.

³ Dal diario di un educatore – Canalescuola, marzo 2018.

La scuola nel bosco è basata principalmente sul processo dell'apprendimento attraverso il gioco libero, piuttosto che sul suo contenuto: si concentra più sul come che sul cosa. Questo significa che una pratica genuina di scuola nel bosco si discosta in maniera decisa dalle limitazioni delle attività strutturate dagli adulti e si avventura in modo collaborativo nel regno del non pianificato, dell'inatteso proprio perché strutturato dai bambini stessi. I bambini sono incoraggiati a guidare il processo del loro apprendimento: questo spesso richiede alla figura dell'educatore del bosco di catalizzare il proprio ruolo attraverso lo stimolo del gioco libero, attraverso la costruzione di una impalcatura⁴ attorno all'apprendimento del bambino e della bambina, ma specialmente attraverso l'osservazione di come i bambini interagiscono e sono nell'ambiente bosco. Per gioco libero si intende un gioco auto-scelto e auto-diretto, tra bambini e bambine di età miste. Un gioco libero è ciò che si *vuole* fare e non ciò che si *deve* fare. Se chiediamo a bimbi o bimbe delle scuole dell'infanzia cosa identificano come gioco, ci parleranno delle attività volontarie, dei giochi fatti in giardino, non delle attività, seppur belle e interessanti, che fanno con le insegnanti o con gli esperti. Peter Gray scrive:

la gioia del gioco sta nella sensazione estatica della libertà. Anche quando il gioco non è accompagnato da sorrisi e risate, è sempre accompagnato dalla sensazione che sì! è questo che voglio fare in questo preciso momento! I giocatori sono battitori liberi, non pedine nella partita di qualcun altro. I giocatori non solo scelgono se giocare o no ma dirigono anche le proprie azioni nel corso del gioco. Il gioco prevede sempre delle regole, ma i giocatori possono liberamente accettarle, rifiutarle o cambiarle, se la maggioranza è d'accordo. Il gioco libero è anche democratico: nel gioco sociale (che coinvolge più persone), uno dei partecipanti può emergere come leader per un periodo, ma solo se è la volontà di tutti gli altri e ogni regola riceve approvazione, esplicita o tacita⁵.

E la leadership è condivisa, i bambini e le bambine sono spesso chiamati a trovare un accordo tra loro: sottolineo che il gioco libero è perciò un gioco strutturato dai bimbi stessi, non dagli adulti.

Siamo allo stagno, S. e L. ci entrano fino alle ginocchia. Z. si avvicina e dice: "Ci sono gli squali!" Esplorano con il bastone l'acqua per capire quanto sia profonda. L.: "ho preso un granchio!" G.: "è da mangiare quel granchio! Anche gli squali li tagliamo e li mangiamo". Z.: "ho trovato uno squalo nel mio bastone! Tiralo fuori!" L.: "ma se lo tirate fuori muore lo squalo!" G.: "è una famiglia di squali, mamma e papà". A. osserva il gioco, poi chiede di mettere anche lui gli stivali per entrare in acqua. T. entra nel gioco dicendo: "mettiamo tutti gli squali nello stagno!" Tutti la seguono. G. inizia a lanciare nello stagno dei legni, dicendo:

⁴ L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori riuniti, Roma 2010.

⁵ P. Gray, *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino 2015, p. 176.

“T., un coccodrillo!” Ma T. risponde che i coccodrilli non possono vivere con gli squali perché abitano in acque diverse e di diversa profondità. E così facendo il dialogo continua, ricco di ipotesi e di suggestioni su quanto sia possibile o meno che degli squali possano convivere con i coccodrilli⁶.

In qualsiasi forma di gioco, che sia lotta o inseguimento, ogni bambino ha il diritto di chiedere una sospensione o di abbandonare il gioco se la sfida emotiva o fisica si spinge oltre. Se quel diritto viene negato, non è più un gioco. Spesso siamo iperprotettivi e sottovalutiamo la capacità dei bambini e delle bambine di avere un personale giudizio e di badare a se stessi. Tale sottovalutazione diventa una profezia che si avvera da sola: privando i bambini della libertà, li priviamo anche delle opportunità indispensabili a imparare il controllo del proprio comportamento e delle proprie emozioni⁷.

È giocando tra loro, lontano dagli adulti, che i bambini e le bambine imparano a prendere decisioni, a gestire emozioni e impulsi, ad assumere punti di vista diversi, a trovare compromessi e a fare amicizia. In poche parole, è giocando che i bambini imparano ad assumere il controllo della propria.

G. T. e A. vanno verso il prato dei boscaioli. Si fermano al sasso prima della salita e ci salgono. G. prova a salire ma non ci riesce, è il suo secondo giorno senza papà nel bosco. A. ha in mano il triangolo, T. il flauto, G. il seghetto. A. dice: “andiamo a posare gli strumenti così giochiamo a fare la trappola di fango”. A. lo chiede anche a G. e tornano tutti alla base. Poi mettono dei legni in mezzo alla strada e usano il fango per incollarli insieme. “Io prendo il fango da qui”. “Io da qui, perché è più duro”. Si dividono lo spazio da cui prendere il fango, senza aver bisogno di dirselo, con naturalezza, ma insieme costruiscono la trappola. Si tolgono la giacca per essere più liberi e non sporcarsi. T. dice: “ti ricordi che ieri c’era anche L. che giocava con noi?” [Il gioco era iniziato il giorno prima]. Cantano *A caccia dell’orso andiamo...* non si può passare sopra non si può passare sotto... ci dobbiamo passare nel mezzo! A. dice: “sporchiamoci ancora di più!” E affonda le mani nel fango. “Bene! Ora manca davanti”. “Dove?” “Manca la punta e abbiamo finito!” “Servono altri bastoni... serve una parte da pasticciare... guarda, ora dobbiamo coprire!” “Bisogna finire in tempo, prima dell’ora di mangiare”. “Guarda. Questa poltiglia è un birillo. Sembra anche una bottiglia!” “Hei, questo sì che è un bastone lungo!” “Ho trovato un legno lungo per chiudere la strada bisogna mettere dei massi”. “Cosa fai?” “Stavo mettendo bene la poltiglia”. “A forma di birillo?” “Sì!”⁸

L’ambiente boschivo risulta centrale in modo significativo e a vari livelli, nel suppor-

⁶ Trascrizione dialogo in interazioni tra bimbi- Canalescuola, aprile 2018.

⁷ P. Gray, *Lasciateli giocare*, op. cit., p. 244.

⁸ Trascrizione dialogo in interazioni tra bimbi - Canalescuola, novembre 2020.

tare questo approccio dinamico al gioco libero e quindi all'apprendimento: il passare del tempo, il variare delle stagioni, il contemplare gli alberi, l'osservare le dinamiche naturali di un contesto selvaggio – un'infinita gamma di odori, suoni e sapori – una grande varietà di stimoli visivi da quelli vicini a quelli lontani, quelli in alto e quelli in basso, quelli micro e quelli macro. Gli infiniti strati di significato (storico, culturale, antropologico, spirituale e mitologico) che parlano del nostro profondo legame di esseri umani con la natura attraverso i secoli. “Siamo in tenda, fuori piove, è ora di pranzo. G. urla: ‘ho visto un uccello morto!’ L. ribatte: ‘no, non era morto’. G.: ‘Sì, perché non era vivo, quindi era morto!’”⁹

Chi è l'educatore/l'educatrice nel bosco? Quali competenze sono necessarie? Il piacere di stare all'aria aperta in primis, perché poi ci deve stare con qualsiasi tempo. Saper osservare e ascoltare, non solo i bambini e le bambine, ma ogni rumore che sente attorno a sé, per garantire una tutela che in un ambiente naturale ha bisogno di allenarsi: una mountain bike che arriva all'improvviso, un sasso che rotola pericolosamente da un pendio, il sopraggiungere di un'auto sulla stradina di montagna. È necessaria una buona manualità nel maneggiare piccoli attrezzi e corde, nel fare nodi, così come una buona conoscenza delle piante e delle erbe che sono tutt'intorno. Tutto questo dentro alla capacità di destrutturarsi, intesa come passare al setaccio la propria esperienza e la propria formazione e trattenere quella che ci permette di aprire il nostro sguardo al nuovo e all'inatteso. La capacità di fare e soprattutto di stare un passo indietro, la flessibilità e la gestione dell'indefinitezza e dell'imprevisto, senza confini stabiliti, nell'accogliere l'apprendimento libero dei bambini e delle bambine. Non ultimo, è necessario l'utilizzo di un linguaggio adeguato alla situazione, radicato nelle teorie scientifiche di riferimento e aperto al nuovo, un linguaggio che lega coerentemente il fare al dire, accanto alla capacità di sorridere e ridere con loro e con le loro famiglie.

Ogni persona è unica, e unica e singolare è la sua esperienza, non è disponibile alcuna regola predefinita che consenta una soluzione automatica dei problemi che si presentano nelle pratiche di cura, dice Mortari¹⁰. La postura di *chi-si-prende-cura* è un passo dietro l'altro. Ma come bisogna agire per mettere da parte lo strumento e rimettere al centro la relazione? Nel rimettere al centro la relazione ecco che escono due concetti fondamentali teorizzati da Rogers: l'accettazione positiva e incondizionata e la tendenza attualizzante. Innanzitutto bisogna avere un'accettazione positiva e incondizionata dell'altro: riconoscere che l'altro ha il diritto di vivere e di essere quello che è senza essere giudicato. Bisogna tendere ad accettare l'altro così com'è, perché sentirsi accettati dà sicurezza e la sicurezza è un bisogno essenziale dell'anima, poiché solo sentendosi al sicuro si può procedere verso l'ulteriore¹¹. Si accetta l'altro così com'è perché si pone fiducia nella tendenza attualizzante, quella che Rogers definisce l'impulso insopprimibile alla realizzazione di sé, ossia la forza motivazionale allo sviluppo

⁹ Trascrizione dialogo in interazioni tra bimbi – Canalescuola.

¹⁰ Aa. Vv., *Fenomenologia della cura*, a cura di L. Mortari, A. Camerella, Liguori, Napoli 2014.

¹¹ *Ibidem*.

e alla crescita, per raggiungere il massimo di sviluppo possibile, dentro il limite. L'essere umano è un organismo fondamentalmente degno di fiducia, capace di valutare la situazione interna ed esterna, di comprendere se stesso nei propri contenuti, di fare scelte essenziali riguardo ai successivi passi nella vita e di agire in base a queste scelte. È nell'esercizio il più possibile libero e pieno del suo potere che Rogers riconosce la condizione per la realizzazione della tendenza attualizzante. E ancora, "l'essere umano dovrebbe crescere e svilupparsi in contatto continuo e fiducioso con la tendenza attualizzante che guida i suoi processi evolutivi e stimola l'uomo a diventare ciò che veramente è, in un processo continuo"¹².

Come si traduce questa nuova postura nella pratica educativa quotidiana con l'infanzia? Come si dimostra questa fiducia piena nelle potenzialità dei bambini e delle bambine? Lasciando che avvenga il gioco libero: nella pratica educativa quotidiana questi concetti teorici sono tradotti lasciando a bambine e bambini la libertà di fare la più possibile esperienza continua del gioco libero. Essi hanno piena libertà di scegliere il gioco che desiderano fare e si ha fiducia che il gioco che scelgono, grazie alla tendenza attualizzante che è dentro di loro, sia quello di cui necessitano in quel qui e ora. Questa diventa una pratica educativa, dove l'adulto, con ascolto empatico e accettazione positiva incondizionata, cerca di non interrompere e non interferire con l'attività che bambine e bambini stanno facendo. L'aver fiducia diventa quindi un concetto centrale nella pratica educativa. La fiducia, quel sentire che tiene l'anima aperta al respiro dell'esistenza¹³, costituisce un nutrimento irrinunciabile, perché per divenire pienamente il proprio poter essere occorre aver fiducia che tale divenire sia possibile, ossia aver fiducia nella vita. Con questi presupposti si promuovono quindi situazioni esperienziali in cui l'altro/l'altra percepisce di essere riconosciuto/a nel suo valore. Si lascia la libertà di essere all'interno delle situazioni con il proprio limite, cercando di non creare situazioni che evidenziano le differenze e mettono la persona nella posizione di fallire. È un'accettazione del limite dell'altro/a "io ti accetto all'interno dei tuoi limiti". Significa quindi non crearsi dei pregiudizi sulla persona in base ai comportamenti, anche se tali comportamenti non si condividono. È l'accettazione veramente profonda del radicale essere limitato che è proprio del vivente, scrive Mortari¹⁴. Una pratica educativa dove il professionista ha fiducia nel bambino e nella bambina, considerati una persona, e dimostra questa fiducia lasciando il gioco libero, non interrompendolo. Una pratica dove l'adulto è costretto a "mollare il proprio potere personale", proprio perché in un'autentica relazione di cura c'è rispetto per l'alterità dell'altro/a, la dimensione affettiva che entra in gioco non è mai assimilativa, ma lascia che l'altro/a sia sempre l'altro/a. Sapere l'inconoscibilità dell'altro/a obbliga all'umiltà, che costringe a misurare ogni azione di cura destinata a rimanere mancante di qualcosa. Il bambino o la bambina, all'interno di queste pratiche, acquista sempre

¹² C. Rogers, *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978.

¹³ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, p. 22.

¹⁴ *Ibidem*.

più autonomia e fiducia nelle proprie capacità, e sempre meno dipendenza dalla figura adulta. L'aver fiducia, nella misura in cui lascia-essere-l'altro, svolge una funzione liberante perché evita che si creino situazioni di "morbida dipendenza", come le definisce Mortari¹⁵. Di più o meno morbida dipendenza, aggiungo. Le regole e le decisioni sono prese assieme ai bambini e alle bambine. L'adulto crea un ritmo all'interno di un contesto che scandisce i tempi della giornata, ma poi le decisioni si prendono insieme. Non ci sono premi e nemmeno punizioni. Il bambino/la bambina non ha bisogno di crescere continuamente stimolato da un "bravo/a!", quanto piuttosto da: "sei soddisfatto/a? A te è piaciuto?", per evitare che cresca nella consapevolezza di valere solo se l'altro/a riconosce con un bravo/a il suo intrinseco valore. Nella postura di un educatore/un'educatrice in natura si utilizza un linguaggio diverso, un linguaggio che non giudica, ma descrive quello che succede. Un linguaggio che accompagna il bambino e la bambina a prendere consapevolezza di quello che accade attorno a lui/lei e degli effetti che i suoi comportamenti hanno sugli altri e le altre.

Si sostituisce stai attento/fai attenzione con espressioni/rimandi/descrizioni della circostanza, quali: ti senti sicuro/a su quel sasso? Il sasso su cui sei è bagnato/il tronco su cui stai camminando è umido/sotto lo strato di neve c'è ghiaccio. Il tuo bastone/il tuo sasso ha bisogno di spazio. Sono qui se hai bisogno. Se vuoi lanciare i sassi assicurati che davanti a te non ci sia nessuno. Ti è piaciuto? Puoi dirglielo se non ti è piaciuto. È faticoso oggi lasciare mamma e papà.

Anche con il linguaggio si accompagnano bambine e bambini a centrarsi e prendere consapevolezza delle esperienze che vivono, in un gioco di equilibrio continuo tra libertà personale e relazione con gli altri e le altre. Anche con il linguaggio si promuove continuamente autoconoscenza: dove sono in questo momento e cosa sta succedendo? E come posso agire di conseguenza? Un linguaggio che rimandando al bambino e alla bambina quello che sta succedendo, non propone soluzioni o risposte ma aiuta a centrarsi sulle emozioni che sta vivendo, accompagna a posizionarsi rispetto a quello che sta vivendo. Come si accompagna il bambino/la bambina a prendere consapevolezza che il suo comportamento sta limitando la libertà di un suo compagno o di una sua compagna? Si accompagnano a osservare quello che sta succedendo, stando vicino, non giudicando, facendo attenzione a non mettere giudizi nelle parole, utilizzando quindi un linguaggio adeguato, che descrive. Soprattutto si accompagna il bambino/la bambina che ha subito il comportamento dell'altro/a a dire in maniera decisa che quella cosa che è successa a lui/a lei non piace. Si ferma il bambino/la bambina, si aiuta a centrarsi e a dire no perché ci sono anche delle cose che non piacciono ed è importante che impariamo a dirlo. Si accompagnano i bambini e le bambine a prendersi cura degli altri e delle altre, soprattutto quando sono in difficoltà. Anche l'esperienza che il bambino/la bambina vive stando vicino ad un suo amico o a una sua amica che piange aiuterà a sviluppare empatia. È l'ascolto del bambino/a che dice

¹⁵ *Ibidem.*

“no” che fa prendere consapevolezza che quel comportamento all’altro/a non piace. La libertà di scelta rimane sempre: potrà scegliere di continuare a comportarsi allo stesso modo con la responsabilità che ciò implica, sapendo che quel comportamento può non piacere. Si può coniugare libertà e disciplina facendo riferimento al paradigma di una profonda accettazione del diritto di ogni individuo a seguire la propria tendenza formativa verso l’autorealizzazione. Si può creare un clima di rispetto e accettazione che esclude la minacciosità dei giudizi e rinuncia all’uso coercitivo del potere, senza per questo sfociare nel permissivismo e disinteresse, che renderebbero ancora più insicuri e confusi i bambini e le bambine.

All’interno di questa nuova pratica di cura dove è favorita la relazione in un clima di fiducia e rispetto, cruciale diventa il concetto di libertà. Se si permette al bambino di vivere la relazione con gli altri non togliendo mai il potere personale, questo implica necessariamente che il bambino è più libero, più libero anche di compiere azioni che limitano la libertà dell’altro. Ecco quindi che incontriamo nuovamente il difficile equilibrio tra libertà personale e libertà dell’altro. E anche qui, a volte, capita di so-stare nell’incertezza del non capire cosa fare, di non capire quando si deve stare un passo indietro, quanto sia lungo o corto questo passo indietro. Allora si può decidere di fermarsi, accogliendo che non siamo soli in mezzo alla nebbia, che la persona che abbiamo accanto sa dove si trova o saprà come trovare la sua strada perché è competente o perché si trova accanto un adulto affettivamente competente, capace cioè di autointerpretazione e di autoregolazione delle emozioni e fondamentalmente empatico, che consente a bambine e bambini non solo di sentirsi al sicuro perché *compresi*, ma allo stesso tempo, di sviluppare analoghe competenze emotive e cognitive: “ci vuole coraggio nell’aver fiducia! come quando capiamo che è arrivato il momento di ‘perdere di vista’ i bambini nel bosco, perché è passato il momento dell’inserimento (un bambino ha bisogno – mediamente – di un paio di mesi per ‘entrare’ nel clima del bosco). È il momento in cui sappiamo, lo sentiamo, che possiamo teneramente abbassare le difese, perderci nell’indefinitezza della nebbia, sicuri che qualcosa di meraviglioso sta accadendo nella crescita delle persone, così come nella nostra. Sì, il bosco ci ha cambiati, stare accanto ai bambini con queste posture ci ha profondamente cambiati”¹⁶.

In conclusione, l’educatore nel bosco lo possiamo anche intendere come uno scopritore, che nulla inventa dal nuovo. Maria Zambrano¹⁷ sostiene che le virtù dello scopritore sono state sempre e indipendentemente due, audacia e umiltà, e che il compito di ogni ricercatore è quello di tentarle tutte ma con la coscienza dei propri limiti. Essere audaci significa sapersi spingere oltre i sentieri già calpestati, per arricchire e lasciarsi arricchire da zone inedite. Ma questa audacia, affinché sia autenticamente etica, deve accompagnarsi all’umiltà, intesa come capacità di valutare criticamente e con continuità ogni passo che si intende compiere, senza la paura di lasciare andare

¹⁶ Dal diario di un’educatrice – Canalescuola, febbraio 2019.

¹⁷ L. Mortari, *Il metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006.

teorie che, essendo prodotte dalla ragione umana, sono sempre provvisorie. È come quando nel bosco, intrapreso un sentiero conosciuto, lo lasciamo, sapendo dov'è, per camminare fuori da esso. E così facendo scopriamo, stando un passo indietro ai bimbi e alle bimbe, posti nuovi, chiamandoli con nomi nuovi. Se vi capiterà di fare un giro in una delle scuole nel Bosco di Canalescuola o in quella di Riva del Garda, sul monte Calino, nel comune di Tenno, lasciatevi prendere per mano da un bambino o una bambina con la maglietta gialla. Solo così scoprirete dove si trova il bosco dei boscaiolli, il bosco di muschio, il sentiero dei sassi belli e il prato delle talpe. Con entusiasmo!

La strada per portare i bambini a fare scuola all'aperto non è buttare alle ortiche il computer o la televisione... sono fonti di apprendimento o divertimento. Piuttosto la strada è assicurarsi che i bambini e le bambine abbiano opportunità autentiche di giocare liberamente all'aria aperta, con gli altri bambini, senza interferenze adulte. I bambini del mondo contemporaneo hanno bisogno di saper usare l'elettronica, proprio come i bambini dei cacciatori-raccoglitori avevano bisogno di usare archi, frecce, bastoni da scavo. A tal fine, devono avere la libertà e l'opportunità di giocare con il computer, fondamentale utensile odierno. Per uno sviluppo sano però, devono avere anche la libertà e l'opportunità di giocare fuori, lontano da casa, con gli altri bambini. Le parole chiave sono libertà e opportunità, non coercizione¹⁸.

Bibliografia

- Aa. Vv., *Fenomenologia della cura*, a cura di L. Mortari, A. Camerella, Liguori, Napoli 2014.
- Barioli C., Bernardi M., *Corpo mente cuore. Manifesto per una nuova educazione*, Luni editrice, Milano 1998.
- Cappelletti V., *Counseling nel bosco. La natura come strumento di ricerca biografica. Tesi di diploma in counseling biografico*, Arkè formazione, Riva del Garda 2018.
- Carter S. C., *Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo*, Città nuova, Roma 2016.
- Codello F., Stella I., *Liberi di imparare*, Terra nuova, Firenze 2011.
- Demetrio D., *Green autobiography. La natura è un racconto interiore*, Booksalad, Anghiari 2015.
- Gray P., *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino 2015.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma 2009.
- Mortari, L., *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

¹⁸ P. Gray, *Lasciateli giocare*, op. cit., p. 201.

- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo in educazione*, Carocci, Roma 2008.
- Mortari L., *Il metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006.
- Neill A., *I ragazzi felici di Summerhill*, Red, Milano 1990.
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978.
- Rosenberg M. B., *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione non violenta*, Esserci, Reggio Emilia 2003.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2005.
- Stern A., *Non sono mai andato a scuola. Storia di un'infanzia felice*, Nutrimenti, Roma 2014.
- Tamagnini D., *Si puo' fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, La meridiana, Molfetta 2016.
- Vygotskij L., *Immaginazione e creativita' nell'eta' infantile*, Editori riuniti, Roma 2010.
- Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca*, EMI, Bologna 2008.

L'autrice

SERENA OLIVIERI, pedagoga e counselor formatore supervisore. Sono nata a Riva del Garda, dove vivo. Dire che ho una formazione in pedagogia lo sento riduttivo. La prima persona che ha contribuito al mio oggi è stata mia nonna Giuseppina, donna forte, contadina che mi ha insegnato a mettere le mani nella terra, mostrandomi gesti di cura. Il professore del liceo, Virgilio Filippi, contestato dai colleghi di allora fino ad esser costretto al trasferimento, che mi parlò di Carl Rogers, donandomi uno sguardo nuovo, sguardo che - come un effetto farfalla - ho ritrovato nella Scuola di Formazione Arkè, per un approccio eco biografico al counseling. Luigina Mortari, in Università a Verona, dove ho avuto la possibilità di laurearmi con una tesi di ricerca, che mi ha accompagnata e mi accompagna dentro la filosofia dell'educazione. Mio marito, compagno che ha condiviso le mie scelte, anche criticandole. I miei quattro figli, che crescono, nonostante una mamma pedagoga. E il Bosco, maestro capace di insegnarmi ad attraversare la Vita, comunque essa si presenti. Ecco, ora sento più completo dire che sono una pedagoga.