

Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia

Fleeing educators: the contribution of research in the training courses in early childhood education services

Michela Schenetti^a, Elisa Guerra^{b,1}

^a *Università degli Studi di Bologna*, michela.schenetti@unibo.it

^b *Università degli Studi di Bologna*, elisa.guerra81@gmail.com

Abstract

Il presente contributo intende presentare un progetto di ricerca-formazione sul tema dell'educazione naturale svoltosi in alcuni nidi d'infanzia. La collaborazione tra Università di Bologna e Coordinamento Pedagogico del Comune nasce dalla rilevazione di una necessità emersa durante la compilazione dello strumento di autovalutazione della qualità del servizio: grazie a quest'ultimo veniva posto in evidenza un utilizzo scarso se non nullo degli spazi verdi dei servizi. A partire da questa constatazione percepita dai coordinatori come un limite sul quale occorreva lavorare, è stato progettato il percorso di ricerca-formazione che ha visto coinvolti oltre agli educatori e ai coordinatori, anche gli educatori ambientali di un centro di eccellenza di Bologna, e le ricercatrici afferenti alla cattedra di didattica generale del dipartimento di Scienze dell'Educazione. In questa sede verranno presentati i risultati della prima parte della ricerca che ha visto i partecipanti coinvolti in un'esperienza di immersione in natura.

Parole chiave: educazione naturale; nido d'infanzia; vissuto emotivo; approccio narrativo; didattica.

Abstract

This paper aims at presenting a research training project on the subject of environmental education that took place in the nurseries. The collaboration between the University of Bologna and the Pedagogical Coordination of the city was born from the recognition of a demand, emerged while compiling a self-assessment tool about the quality of the service, through which a very limited use of the green areas of the nurseries and preschools was assessed. This problem, that was perceived by the administrators as a stringent limit to be removed, became the starting point from which the research training project was developed. The project involved, besides actual educators and pedagogical coordinators, also the environmental educators of an excellence centre in Bologna and the researchers of the Department of Educational Sciences. The results obtained during the first stage of the research, which involved the participants in a nature immersion experience, are presented.

Keywords: outdoor education; care service; emotional experiences; narrative approach; didactic.

¹ Si ringrazia Raffaella Faggioli per aver contribuito all'analisi dei dati permettendo un approfondito *intercoding*. Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia i paragrafi 1, 4, 6 sono di Michela Schenetti e i paragrafi 2, 3, 5 di Elisa Guerra.

1. Introduzione al tema: l'educazione naturale nei servizi per l'infanzia

L'ambiente ha sempre avuto un posto di rilievo in campo educativo. Già dai “padri fondatori” dell'educazione europea, come Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, veniva considerata la sua valenza educativa in quanto complessa e variegata realtà naturale e culturale che, rimanendo fuori dall'aula scolastica, era una preziosa fonte di esperienze, di risorse, di scoperte che permeavano tutte le fasi di sviluppo dell'individuo. Il valore dell'educazione ambientale nei confronti dello sviluppo delle conoscenze, delle competenze e della personalità dei più piccoli è un tratto che caratterizza anche la pedagogia moderna. Sul piano internazionale sono moltissimi gli studi che affrontano il tema da diverse prospettive: l'*environmental education* si sforza di individuare quei concetti e contenuti ecologici che possono essere considerati irrinunciabili per un'adeguata alfabetizzazione in materia (Saveland, 1976; Stevenson, 1987); l'*education for sustainability* (Davis & Elliott, 2014) si concentra sull'interconnessione e interdipendenza tra uomo e natura restituendo al singolo individuo la possibilità di agire in prima persona per il cambiamento; l'*outdoor education* (Dahlgren & Szczepanski, 1998) si focalizza sull'apprendimento stimolato dall'azione libera in natura per adulti e bambini; il *children & nature network* (Louv, 2006; 2011) parte dall'individuazione di un deficit di natura per sottolineare l'importanza di ristabilire una connessione. Anche sul piano nazionale, nel dibattito più recente, l'educazione in ambiente naturale viene definita in diversi modi e con diverse accezioni: *pedagogia verde* (Malavasi, 2008), *educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile* (Guerra L., 2015; Schenetti, 2015), *outdoor education* (Bortolotti, 2011; Farnè & Agostini, 2014) e *educazione naturale* (Guerra M., 2015; Malavasi, 2014; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015) intendendo con l'aggettivo naturale non solo il suo essere agita in natura, ma la sua capacità sia di porre naturalmente domande interessanti che permettono ai bambini di conoscere e apprendere sia di essere più congeniale agli interessi dei bambini (Rousseau, 1762/2006). La letteratura scientifica, in particolare, evidenzia come l'esperienza in natura: migliori il benessere e la qualità della vita (Louv, 2006; 2011; White, Alcock, Wheeler & Depledge, 2013; Zelenski & Nisbet, 2014); sostenga il senso di appartenenza al mondo (Kaplan, 1995; Wilson, 1993); stimoli il recupero di consapevolezza ed identità ecologica (Bardulla, 2006; Mortari, 1994; 1998); supporti l'attenzione e la concentrazione, riducendo contestualmente lo stress (Bowler, Buyung-Ali, Knight & Pullin, 2010; Faber Taylor & Kuo, 2006; 2009; Faber Taylor, Kuo & Sullivan, 2001; Herzog, Black, Fountaine & Knotts, 1997; Kuo & Faber Taylor, 2004); supporti la possibilità di apprendere e lo sviluppo cognitivo ed emotivo in genere e in diversi e specifici ambiti disciplinari (Constable, 2012; Sobel, 2008; Waite & Pratt, 2011). Risultati fondamentali per chi si occupa di educazione in quanto ci suggeriscono come educare *nell'ambiente*, *sull'ambiente* e *per l'ambiente* debbano divenire imperativi fondamentali (Gough, 1989; Robottom, 1989). È, infatti, necessaria un'immersione *nell'ambiente* per dare la possibilità ai bambini di attribuire un senso al contesto in cui sono immersi, quel senso che permetterà loro di decidere se prendersene cura. È importante, poi, promuovere una conoscenza *sull'ambiente*, apprenderne le caratteristiche, le funzioni, scoprirne le mille sfaccettature, comprendere i rischi a cui è sottoposto². Essenziale sia in

² Secondo Persi (2005) “vi è la diffusa convinzione che i bambini non siano in grado di acquisire una conoscenza scientifica. In realtà ogni concetto può essere proposto ad ogni livello di età purché si trovino le necessarie mediazioni e strategie educative adeguate” (p. 54). Promuovere una didattica ambientale al nido non può che significare aprire i servizi all'ambiente inserendo nelle progettazioni educative e pedagogiche opportunità significative di esperienza per sostenere i processi di indagine dei bambini.

termini educativi, sia sociali. È, infine, fondamentale fare in modo che i bambini possano attivarsi *per* fare qualcosa per quell'ambiente di cui anch'essi fanno parte promuovendo una nuova etica ambientale.

L'educazione alla sostenibilità – che in seguito chiameremo educazione naturale, perché non può che passare attraverso un'immersione in natura³ – rappresenta per noi un tema fondante non tanto come specifico approccio educativo, ma come elemento coerente con un'idea di educazione rigorosa in grado di restituire l'integrità dell'essere umano, del mondo e della loro relazione. Non si tratta di educare un'attitudine al mondo naturale quanto piuttosto di educare a fare attenzione alle relazioni e ai significati che i bambini costruiscono sperimentando la loro relazione con e nel mondo. Una scuola nella quale i vissuti dei bambini sono intenzionalmente messi in relazione con materiali e cose vive e nella quale si ha cura che questa relazione sia piena di senso, è, per noi, una scuola aperta alla natura. Portare il tema dell'educazione naturale (Guerra M., 2015; Schenetti et al., 2015) all'interno delle progettazioni pedagogiche dei nidi e delle scuole dell'infanzia diventa quindi, a nostro avviso, un impegno imprescindibile, non soltanto per la specificità del tema, ma perché di fatto riporta l'attenzione sul concetto complessivo di qualità della vita dell'infanzia (Bertolini, 1984). Sono proprio la complessità, l'imprevedibilità e contemporaneamente l'accordo di idee e sentimenti con il mondo del bambino a rendere l'esperienza educativa in natura necessaria alla qualità di un qualsiasi progetto educativo. Per riconoscere queste peculiarità, tradurle in pratiche educative intenzionali, sistematiche, ma anche aperte, flessibili e contestualizzate non si può prescindere dalla capacità professionale di chi abita i servizi educativi⁴. Per promuovere un'educazione naturale con una prospettiva di sviluppo sostenibile (Guerra M., 2015; Schenetti et al., 2015) sono indispensabili adulti in grado di mettere al centro i bisogni evolutivi dei bambini, intendendo con questi ultimi quei bisogni tipici e caratteristici della prima infanzia; adulti consapevoli della necessità di una progettazione esistenziale più ampia che sia in grado di elaborare cultura sui problemi più urgenti del nostro tempo, che educi nell'ambiente per educare alla sostenibilità.

2. Lo sguardo della ricerca

Il presente articolo racconta una fase di un processo di ricerca-formazione più ampio⁵ nato da un incontro tra i coordinatori pedagogici del Comune di Bologna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, in seguito al quale nell'anno

³ L'idea prende spunto dal concetto di educazione indiretta di Rousseau (1762/2006) e Montessori (1948) che consiste nel proporre esperienze significative, capaci di stimolare e coinvolgere il soggetto in prima persona, immergendolo in contesti e situazioni emotivamente significative. L'intenzione formativa che sottostà a questo tipo di esperienza è quella di stimolare l'emersione di vissuti, significati, pensieri riguardanti la relazione tra uomo e natura, e successivamente partire da questi per ripensare lo stare in natura dei bambini.

⁴ Mettere al centro la professionalità significa riflettere sulla formazione in servizio, sulle pratiche educative e didattiche, sulle competenze ma anche su quei condizionamenti storici e culturali che le hanno determinate. In ambito educativo si preferisce parlare di *professionalità debole*, dove la debolezza non è intesa come "basso livello" o "scarsa competenza" ma come dimensione sfuocata, mai caratterizzata da certezze e sicurezze granitiche, i cui confini sono incerti (Schenetti, 2013).

scolastico 2013-2014 si è attivato il primo di una serie di percorsi di ricerca-formazione a cadenza annuale di educazione naturale curato dalla Fondazione Villa Ghigi (uno dei centri di eccellenza della rete di educazione alla sostenibilità della Regione Emilia Romagna), dai Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e di Scienze della Qualità della Vita dell'Università di Bologna e dal Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna e rivolto a tutto il personale (circa 250 educatrici e collaboratrici) di 14 nidi cittadini⁶. L'approccio della ricerca-formazione è una tematica attualmente molto dibattuta all'interno del Centro Interdipartimentale di Ricerca Educativa sulla Professionalità Insegnante (CRESPI) che ha sede nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna sotto la responsabilità scientifica della Prof.ssa Ira Vannini. La R-F, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare dai molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno del Centro, come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca con le scuole e con gli insegnanti, esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione e sviluppo della professionalità. Vi sono tuttavia caratteristiche ed elementi che la connotano come: il contesto sociale e culturale che diventa uno sfondo imprescindibile in tutte le fasi della ricerca; l'approccio collaborativo e interdisciplinare ma soprattutto partecipativo; gli strumenti che vengono negoziati con gli attori coinvolti e pensati per favorire la riflessività sull'esperienza e lo sviluppo professionale degli insegnanti; gli esiti della ricerca sempre provvisori e costantemente aperti a nuove domande e sfide; infine, la promozione di percorsi di innovazione pedagogica.

Oggi l'esperienza formativa si è ampliata e nell'anno scolastico in corso (2015-2016) coinvolge oltre un centinaio di servizi, circa 1100 insegnanti, educatrici e collaboratrici, alcune decine di coordinatori pedagogici e svariate migliaia di bambini, impegnati, quasi quotidianamente, in attività di esplorazione, osservazione, ricerca, raccolta e gioco nei parchi e giardini delle scuole. L'abitudine di aprire le porte della sezione e di accompagnare i bambini fuori, è pian piano sparita nei servizi italiani. Le educatrici con maggiore esperienza che partecipano ai nostri corsi, ci raccontano di come la tendenza sia stata via via quella di rinchiudersi sempre di più dentro le mura del nido in parte per semplificare l'organizzazione sempre più complessa e precaria dei servizi, in parte per andare incontro alle richieste delle famiglie sempre più apprensive nei confronti dei loro figli. Quella che un tempo era una pratica consolidata, col passare degli anni si è trasformata in una possibilità sempre più saltuaria se non rara. Durante il processo di autovalutazione della qualità dei servizi coinvolti, è emerso in modo allarmante un uso incostante se non nullo dei giardini e degli spazi verdi. Un dato questo interpretato dai coordinatori pedagogici del Comune come un'emergenza educativa, un bisogno formativo da colmare. Ed è con questa richiesta che essi si sono rivolti a noi. La decisione da parte dei coordinatori pedagogici di interpellare la cattedra di didattica generale richiamava in modo forte la necessità di porre un'attenzione particolare non solo allo spazio esterno ma soprattutto alle pratiche educative che quella riflessione avrebbe potuto favorire e promuovere.

Il contributo offerto dalla ricerca ha preso dunque il via da una domanda: come è possibile accompagnare i servizi educativi in un percorso che ponga al centro la necessità di ripensare la qualità dei servizi a partire da alcune criticità d'uso dello spazio individuate? Per

⁶ Negli anni successivi il percorso si è sviluppato andando ad interessare un totale di 48 servizi nel Comune di Bologna (29 nidi e 17 scuole dell'infanzia di cui più della metà coinvolti anche in un modulo formativo di approfondimento) per poi allargarsi oltre i confini comunali e raggiungere ampi territori delle province di Bologna, Imola, Modena, Ferrara e Ravenna.

comprendere le difficoltà d'uso degli spazi esterni, avremmo dovuto fare almeno tre passi indietro. Non era possibile lavorare solo sulla richiesta stringente dei coordinatori perché avrebbe significato offrire loro una risposta preconfezionata che esulava dai differenti contesti nei quali si andava a lavorare. Lo sguardo della Pedagogia Fenomenologica⁷ che condividiamo e a partire dalla quale costruiamo le nostre progettazioni, ci suggeriva, invece, di riflettere sui vissuti che investivano la relazione tra l'adulto e l'ambiente naturale per capire i significati e le emozioni che ne stavano alla base e le modalità con le quali questi ultimi condizionavano il loro stile educativo e di conseguenza le loro pratiche. Riflettere e ricondurre lo sguardo alle professionalità educative, agli adulti, ha significato chiedersi cosa potesse rappresentare per educatori e insegnanti educare all'aria aperta; che valore potesse avere per loro la trasformazione dei giardini da luoghi occasionali di svago in laboratori di esperienze. Si trattava quindi di ragionare sul significato, in termini educativi e didattici della dilatazione della sezione all'esterno e il ripensamento del tutto come unico spazio educativo. Il progetto di ricerca-formazione che si andava lentamente delineando intendeva operare un cambiamento molto profondo, radicato, condiviso tra i tutti i protagonisti, e per fare questo occorreva impegnarsi su diversi fronti⁸:

1. lavorare sullo sguardo delle educatrici: la prospettiva fenomenologica suggerisce di stare e porre al centro dell'attenzione la relazione, in questo caso, quella tra le educatrici e la natura. Occorreva quindi partire da un disegno di ricerca qualitativo in grado di indagare i vissuti delle educatrici immerse in contesti naturali complessi. I dati raccolti attraverso scritture autobiografiche avrebbero permesso di costruire i passi successivi della ricerca, carpando i bisogni formativi emergenti e rilanciando nuovi affondi, nuove riflessioni sulla base di ciò che chiedeva e imponeva il campo;
2. progettare un percorso di formazione capace di rispondere a due esigenze fondamentali: la prima, dare voce alle esigenze emerse durante l'analisi degli scritti autobiografici, così da rendere il progetto che si sarebbe avviato denso di significato e utilità per le partecipanti; la seconda, orientare le azioni di educatrici e collaboratori verso una progettualità outdoor complementare e interdipendente a quella indoor;
3. monitorare attraverso uno sguardo euristico gli eventuali e progressivi cambiamenti intercorsi nel ruolo dell'adulto e nelle pratiche educative. In particolare, il contributo offerto da questa nuova fase di ricerca-formazione sarebbe stato quello di comprendere, attraverso strumenti di raccolta dati studiati su misura⁹, l'evolversi di un processo che voleva essere azionato con la proposta di formazione.

⁷ A Piero Bertolini (1988) si deve la compiuta teorizzazione del pensiero fenomenologico in ambito educativo, che sposta l'attenzione sulla costituzione della pedagogia come scienza rigorosa. Gli oggetti e i fatti del fenomeno educativo assumono significato all'interno della relazione che i soggetti vivono con il mondo e con gli altri. In questa prospettiva le riflessioni sul profilo professionale spostano l'attenzione dalle competenze alla relazione tra la costruzione dei saperi ed il soggetto che li co-costruisce nel suo *essere nel-mondo-con-gli altri*.

⁸ In tutto il processo abbiamo seguito un andamento a spirale fenomenologicamente orientato *partendo da e ritornando alla* centralità dello sguardo dell'adulto per promuovere un percorso ricorsivo in grado di collegare la riflessione sui contesti (interno e esterno) alle pratiche educative che in quei contesti prendevano forma.

⁹ È stato deciso di proporre l'uso di uno strumento osservativo in quanto consente a ciascun educatore di seguire i processi dei bambini e conseguentemente mettere in gioco la propria expertise,

In questo contributo, come già anticipato, riporteremo gli esiti della prima fase della ricerca-formazione (punto 1) che hanno ispirato la progettazione del percorso di formazione e suggerito il focus sul quale concentrare il percorso d'indagine seguente.

3. Ripartire dal ruolo adulto: scriversi per comprendersi

A partire dall'obiettivo dato, promuovere una "risignificazione" degli spazi esterni dei servizi da un punto di vista esistenziale (quindi non solo cognitivo, emotivo e sociale), è stata proposta un'esperienza di immersione in natura all'interno di un bosco, esperienza da molti considerata fuori dall'ordinario, in grado di scardinare routine mentali. L'intenzionalità che sottostava a questa scelta risiede nell'idea che esperienze nuove, imprevedute se non addirittura eccezionali possano contribuire a ripensare quella quotidianità sulla quale talvolta si rischia di appiattirsi e verso la quale può succedere di entrare in contrasto, provocando reazioni di malessere, insofferenza, burn out (Lodolo D'oria, 2005). L'idea di stimolare scritture autobiografiche a seguito di determinate esperienze prende spunto dalla letteratura scientifica in materia (Bruner, 1992; 2002; Foucault, 1992) e in particolare da Demetrio (1996; 1999; 2015) che si focalizza sulle pratiche educative e formative degli adulti. Tra le istanze che ispirano questo approccio, vi è l'idea che lo sviluppo così come l'apprendimento siano processi dinamici soggetti a possibili cambiamenti (Castiglioni, 2002). La necessità di ripartire dal proprio stato emotivo e dalle proprie percezioni è stata ripresa e sviluppata anche da Richard Louv (2011), il quale afferma che il modo migliore per riconnettere i bambini alla natura sia quello di riconnettere prima di tutto noi adulti stessi ad essa. La letteratura in ambito nazionale e internazionale è ancora povera di interventi rilevanti su questo specifico sguardo che pone al centro del cambiamento prima la percezione e il vissuto dell'adulto-educatore e solo dopo quello dei bambini (Schenetti, 2014). Innumerevoli sono invece i contributi che si focalizzano sui benefici che attività non strutturate all'aperto possono portare al curricolo complessivo dei servizi per l'infanzia (Ernst, 2014; McClintic & Perry, 2015). Se un adulto non può trasmettere ai bambini ciò che non conosce e non condivide, occorre per promuovere l'educazione naturale con competenza educativa permettere all'educatore di prendere consapevolezza del proprio modo di pensare. È infatti necessario che l'adulto compia una vera e propria *rivoluzione noologica* (Bateson, 1979), rivedendo il proprio rapporto con l'ambiente in chiave educativa, nella consapevolezza del fatto che il contesto dei servizi per l'infanzia è caratterizzato da una complessità tale da rendere il conoscere, l'agire e l'essere costantemente interconnessi e richiamare tenacemente gli adulti al proprio ruolo di testimoni e modelli. La possibilità di potersi fermare, ascoltarsi, richiamare alla memoria e provare a dare forma e parole ai vissuti legati all'esperienza di immersione in natura avrebbe permesso a ciascuna educatrice di rendere esplicite emozioni, percezioni e rappresentazioni prendendo contemporaneamente le distanze da esse, nella consapevolezza che "nell'educazione all'aria aperta si mette in gioco la propria idea di mondo, ed è molto più evidente che in altre situazioni. [...] nell'esperienza in natura invece è più esplicito cosa consideriamo degno di attenzione e cosa no, quali sono le nostre paure, fino a che punto riteniamo un essere vivente degno di rispetto, emerge la nostra visione del mondo" (Schenetti et al., 2015, p. 93). Per attivare un processo di cambiamento sarebbe stato

ma anche di riflettere su di sé, di trovare nel foglio scritto, l'opportunità per guardarsi da fuori e condividere con altri il senso, ma anche i limiti e le possibilità, che si nascondono dietro a quelle pratiche quotidiane, ricorsive, costantemente minacciate dal rischio di automatismi non intenzionali.

dunque fondamentale comprendere i loro vissuti e la loro posizione all'interno della relazione Sé-Natura. In seguito a diverse esperienze di totale immersione in natura, condotte a piccolo gruppo, è stato quindi proposto a ciascuna educatrice di dare spazio e forma ai propri pensieri a partire da un incipit narrativo: "Di ritorno dalla passeggiata nel bosco: un pensiero, una sensazione, una domanda da annotare in vista del prossimo incontro".

4. Scrivere e scoprirsi...in fuga

I testi autobiografici raccolti e oggetto di analisi grounded sono stati, in questa prima fase, 144. A partire dai principi della Grounded Theory (GT) (Glaser & Tarozzi, 2007) le osservazioni radicate nei dati hanno concretizzato la direzione dell'analisi (Cherubini, 2008). A partire dalla codifica aperta, fino all'organizzazione e gerarchizzazione della codifica focalizzata e teorica, i dati non si prestavano facilmente ad una classificazione ed alcuni parevano collegati l'uno all'altro. In Figura 1 si riporta a titolo di esempio un passaggio dell'analisi.

P. S. 19			
"Sensazione: di pace di rimanere a lungo in questo luogo. La Natura mi invade, mi coinvolge e mi affascina. Vorrei venire qui spesso anche con i nostri bambini"	SENTIRSI INVADERE DALLA NATURA	IMMERGERSI NELLA NATURA	Uscire dalla dimensione quotidiana
	VOLER TORNARE CON I BAMBINI	PENSARE PROFESSIONALMENTE	Pensare professionalmente

Figura 1. Un passaggio della codifica focalizzata.

Le macrocategorie individuate dalla codifica focalizzata sono cinque:

- *provare piacere*: in questa prima macrocategoria sono comodamente contenuti tutti i frammenti di discorso relativi ad espressioni di piacere, soddisfazione, tranquillità;
- *uscire dalla dimensione quotidiana*: in questa macrocategoria sono contenute tutte le etichette, che inglobano significati legati all'idea del tempo, del ritmo, della contrapposizione tra frenesia e calma, del ricordo, della magia;
- *apprendere dall'esperienza*: in questa terza macrocategoria sono state raggruppate moltissime etichette aperte, raccolte attorno a usare i sensi, osservare, imparare, apprendere, esplorare; una categoria che raccoglie le esperienze di contatto sensoriale con la natura, le informazioni, gli interessi, le curiosità espresse. In essa compare molto chiaramente un rapporto diretto tra i partecipanti e la natura, una relazione individuale e personale, non tanto un'elaborazione progettuale;
- *pensare professionalmente*: in questa quarta macrocategoria sono contenute tutte quelle espressioni che rimandano al desiderio di ripetere l'esperienza con i bambini, proporre nuove esperienze insieme a loro e alle loro famiglie;

- *pensare ecologicamente*: questa ultima macrocategoria non è risultata essere particolarmente significativa ai fini dell'analisi. In essa sono contenute riflessioni legate al ciclo della vita, al rapporto tra uomo e natura.

Se dovessimo inserire all'interno di un grafico le relazioni emerse tra le diverse macrocategorie ciò che emergerebbe è rappresentato in Figura 2.

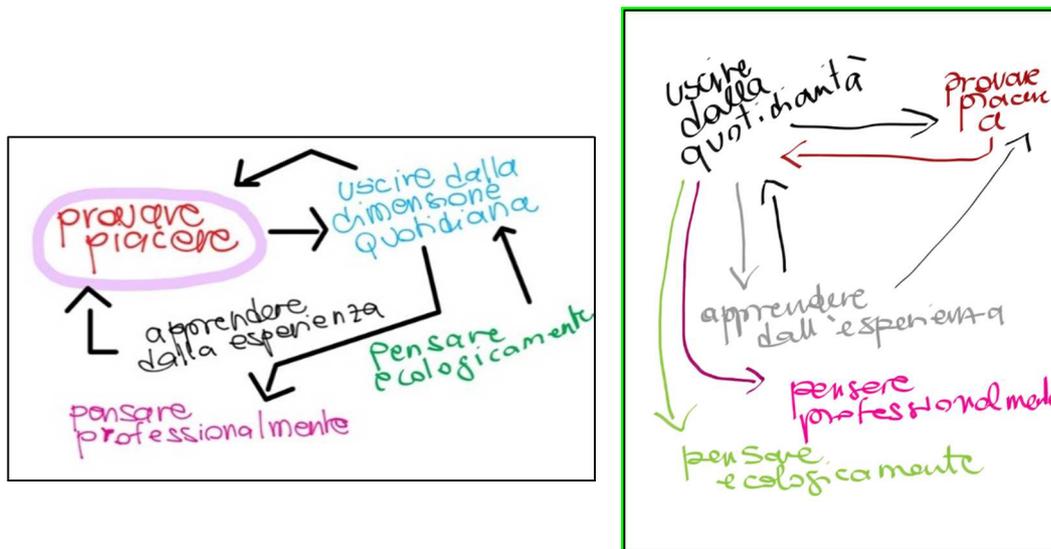


Figura 2. Dalla codifica focalizzata alla codifica teorica.

Per sintetizzare la dinamica tra le categorie indichiamo nel primo diagramma le possibili relazioni individuate che evidenziano quali elementi di significato si trovano tra loro collegati e quali gruppi di significato sembrano emergere più vistosamente. A partire da questo vorremmo ora proporre alcuni ragionamenti. Mentre risultano evidenti le connessioni tra la categoria *Provare piacere* ed *Uscire dalla dimensione quotidiana* ed è possibile supporre una connessione tra la prima e *Apprendere dall'esperienza*, non si coglie il nesso, se esiste, tra queste e il *Pensare professionalmente* o il *Pensare ecologicamente*, come a dire che non esistono etichette di significato radicate nei dati che facciano riferimento a possibili relazioni tra i due gruppi. Le partecipanti non pongono in relazione il piacere di stare all'aperto con una soddisfazione professionale da cui ricavare elementi progettuali professionali. Pare di sentire una sorta di sollievo emotivo ed entusiasta che non si trasmette però al pensiero razionale. La categoria che pare esprimere e sintetizzare la dinamicità dei significati emersi è quella da noi chiamata "uscire dalla quotidianità". È nel rapporto con essa che le altre categorie assumono un significato rilevante come mostra il secondo diagramma. Anzi è proprio nella cesura tra la *core* e alcune categorie che si apre un possibile quadro teorico. L'incapacità di aprire uno spazio di dialogo tra le prime tre categorie e le ultime due, ci ha suggerito diverse riflessioni. La prima: pare esistere una scissione tra l'io emotivo e l'io professionale¹⁰, come a dire che nel momento in cui entro nel servizio per rivestire i panni dell'educatrice, devo o sento come obbligo la necessità di

¹⁰ Con questa distinzione si intende sottolineare la possibilità o forse la tendenza tipica delle professioni sociali, di mettere a tacere il proprio mondo emotivo quando si oltrepassa la soglia del luogo di lavoro, per proteggersi da situazioni difficili da gestire o per evitare in taluni casi rischi di burn out. Si vedano a tal proposito Iori e Rampazi (2008).

zittire il mio sentire. Il che rimanderebbe ad un rischio non sottovalutabile per il professionista: l'essere incapace di cogliere, accettare e gestire in modo adeguato e competente le proprie emozioni è predittivo di una incapacità di accogliere e legittimare le emozioni dei bambini. In questo rischio a nostro avviso reale ritroviamo la scissione tra il bambino cognitivo e il bambino emotivo (Savio, 2003). La seconda: si individua un gap forte tra le prime quattro macrocategorie e il pensare ecologico. Questo suggerisce una difficoltà percepita dalle educatrici a portare il mondo dentro il nido come se quest'ultimo non fosse inserito dentro un contesto culturalmente connotato. Parrebbe quasi che nei dati esistesse una cesura decisiva, uno iato tra il proiettarsi verso un futuro, che sia ecologico o professionale, e il sentirsi immersi nella natura. Le considerazioni fatte a partire dall'analisi teorica e dalle premesse sopra esposte, ci rimandano all'idea di un *adulto in fuga*, percezione già espressa ma mai palesata nella macrocategoria *Uscire dalla dimensione quotidiana*. Fuggire, ma da cosa? "Staccare la spina", avere la sensazione di "essere in vacanza" o di "vivere in un altro mondo", il desiderare di poter prolungare oltre misura questa sensazione di benessere¹¹, sono tutte percezioni che ci suggeriscono quanto l'idea di corpo sia qui fondamentale e della necessità di concentrarsi su di esso come nuovo focus d'attenzione. Cosa potrebbe succedere se il corpo delle educatrici scomparisse dalle loro riflessioni educative come dalla loro esperienza in natura? Diventa allora interessante chiedersi cosa potrebbe suggerire la connessione tra questa idea di benessere e i luoghi di lavoro abitati dalle educatrici. Se in un ambiente naturale si sentono bene, ri-ossigenate, rinvigorite, e se pensano, come scrivono, che esperienze di questo tipo debbano essere proposte anche ai bambini, perché non riescono ad assumersi loro la responsabilità di questo incontro, a partire dagli spazi verdi dei servizi educativi? Il modello emergente apriva la strada ad un nuovo focus di indagine, dal quale ci sembrava di non poter prescindere: il corpo dell'adulto.

5. Ripartire da un confronto: la restituzione dati alle partecipanti

Nel condividere con le insegnanti la prima fase di analisi dei dati (codifica focalizzata) affiorano echi di un'infanzia lontana vissuta tra aie, cortili abitati da folti gruppi di bambini, fossi da saltare e in cui pescare ranocchie e pesciolini, strade deserte in cui correre e su cui disegnare, quando ancora lo scorrere del tempo era scandito dal movimento del sole ed erano le ombre lunghe sul selciato a stabilire il rientro a casa. Ricordi di giochi all'aperto, di esplorazioni, di avventure, che profumano di possibilità, di libertà di cui tanto ha bisogno l'infanzia per dare sfogo alle sue molteplici e infinite potenzialità, allora come oggi. Ricordi che stridono con le descrizioni che le educatrici fanno dei bambini di oggi, definiti nativi digitali, costretti a vivere in prevalenza esperienze *secondarie* mediate dall'adulto o da strumenti per lo più multimediali¹², piuttosto che esperienze *primarie* (Dewey, 1954) in

¹¹ Il benessere di cui parlano è legato ad una percezione prima di tutto corporea laddove, però, il corpo, nelle loro scritture, non compare se non sezionato: ci sono il tatto, la vista, l'udito, l'olfatto. Eppure una voce ricorrente, *immersi nella natura*, farebbe pensare all'importanza di una dimensione corporea dell'esperienza.

¹² Con questo non si intende in alcun modo contrapporre l'educazione naturale alle nuove tecnologie, ma sottolineare la necessità di trovare un equilibrio tra le differenti esperienze che vengono offerte ai bambini, un problema questo da non sottovalutare nel contesto storico attuale che vede, i bambini più esposti ad esperienze filtrate da media che non esperienze in cui possono conoscere e sperimentare in prima persona.

grado di inserirli all'interno del proprio processo di esperienza. Ecco che gli sguardi delle educatrici iniziano a cambiare: non occorre solamente ripensare gli spazi esterni per estenderne l'abitudine d'uso, così come evidenziato dai processi di autovalutazione, diviene fondamentale riconoscere quanto il loro uso continuativo risulti fondamentale per rispondere a quei bisogni dei bambini tanto ovvi quanto mai scontati. A poco a poco nei diversi gruppi di formazione emerge l'idea di un corpo bambino ostacolato, limitato, a volte immobilizzato non solo tra le mura domestiche ma anche tra quelle dei servizi educativi. Scopriamo che le insegnanti riconoscono la tendenza a non promuovere il movimento o l'esplorazione globale dei bambini in quanto gli spazi che utilizzano abitualmente sono quelli interni: "limitati, limitanti e pericolosi". Se si mettono in relazione i risultati emersi dall'analisi sui vissuti delle educatrici in natura (provare piacere, uscire dalla dimensione quotidiana, apprendere dall'esperienza) con le loro riflessioni¹³ ciò che siamo portate a pensare è che, probabilmente, nei servizi educativi non si immobilizza solo il corpo dei bambini ma anche quello delle educatrici. Come fare a riportare la dimensione corporea come pratica intenzionale all'interno dell'esperienza educativa sia dentro che fuori? Ed ecco che la dimensione della fuga emersa come core category dalla codifica teorica delle scritture autobiografiche ritorna e offre risposta alla domanda: fuggono, ma da cosa? Da strutture sempre più affollate e per questo più piccole e opprimenti, da ritmi incalzanti e frenetici, da routine divenute ormai ostacoli anziché risorse, da richieste sempre più stringenti e lontane dai reali bisogni dei bambini. E in queste maglie larghe cucite negli anni *per* e *dai* servizi per l'infanzia, la dimensione corporea, il punto zero di ogni cominciamento, di ogni relazione, di ogni vissuto, si è perso (Balduzzi, 2013; Merleau-Ponty, 1980). La sfida allora poteva essere dunque quella di riuscire a far occupare spazi nuovi e inesplorati non solo ai bambini ma anche alle educatrici. Ecco che l'obiettivo condiviso con i coordinatori di ripensare gli spazi esterni, obiettivo per cui eravamo state interpellate all'inizio, assumeva nuovi significati. I giardini dei nidi diventano funzionali per liberare il corpo dei bambini e regalare loro quelle esperienze multisensoriali che sono state in grado di risvegliare i sensi delle educatrici e nel farlo di promuovere nuovi processi di pensiero sui bisogni e diritti dei bambini all'interno dei servizi per l'infanzia.

6. Conclusioni

Il progetto di ricerca-formazione nato dall'esigenza di recuperare l'uso dei giardini e degli spazi verdi dei servizi di nido d'infanzia, ha portato l'attenzione su altri temi più urgenti che sottostavano a questa disaffezione. Le scritture autobiografiche iniziali redatte dalle educatrici hanno rivelato una sensazione di insoddisfazione, malessere, e un desiderio di fuga che durante le restituzioni dell'analisi alle partecipanti si è compreso essere riferito alla organizzazione spaziale e temporale del servizio. Organizzazione che toglie il fiato, appiattisce, zittisce, l'agire educativo e lo riduce in qualche modo a mera sorveglianza. Questo atteggiamento di custodia del gruppo, unito agli spazi sempre più sacrificati ha portato ad una sottrazione della dimensione corporea all'interno della relazione educativa. Uscire, andare fuori, riaprire le porte del servizio, recuperare la valenza educativa degli spazi esterni, al contrario, ha favorito e promosso una riappropriazione del proprio corpo sia da parte dei bambini, sia, con gran sorpresa, da parte degli adulti. I bambini fuori, seppur

¹³ Nel fare ricerca-formazione si rivela indispensabile restituire i dati raccolti al gruppo coinvolto e considerare tali momenti come occasione di vera e propria interpretazione dei dati e presa di decisioni attraverso processi di negoziazione di tipo democratico.

con tempi e modalità diverse, hanno riconquistato consapevolezza corporea attraverso libertà di movimento, esplorazione, scoperta. Parallelamente e con ritmi differenti anche gli adulti hanno iniziato a recuperare la propria dimensione corporea, rimettendo al centro della relazione educativa non più solo le parole, ma i gesti, gli sguardi, la mimica, la postura, in una parola, il corpo. Per concludere, ciò su cui l'educazione naturale ci ha permesso di riflettere insieme alle educatrici è la necessità di riscoprire il valore del corpo dell'adulto in educazione, il corpo come strumento di conoscenza e relazione, ricordando quanto la nostra presenza e il nostro corpo adulto non siano mai neutrali. Nonostante la vastità della letteratura scientifica sul tema (Aucouturier, 2015; Cartacci, 2013; Gamelli, 2011), la ricerca empirica mette in evidenza quanto la corporeità rischi, nella pratica dei servizi, di non essere considerata come elemento di intenzionalità educativa. Ciò induce a rimettere al centro dell'attenzione non solo i contesti che abita l'infanzia ma anche i bisogni formativi di chi la sostiene. Ai servizi per l'infanzia spesso chiediamo di scorgere i bisogni che le famiglie portano con sé e di offrire ai bambini ciò che la società sembra non essere più in grado di garantire: tempi lenti, spazi interni ed esterni in cui realizzare campi d'esperienza inusuali, ostacoli da affrontare per scoprire le proprie potenzialità. Per farlo crediamo occorra concentrarsi su ciò che sempre più difficilmente entra nelle nostre vite: il naturale, il reale, ... il valore dei corpi in gioco.

Bibliografia

- Aucouturier, B. (2015). *Il bambino terribile e la scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Balduzzi, L. (2013). Per una didattica della corporeità nei servizi per bambini da 0 a 6 anni. Prospettive psico-pedagogiche per l'agire educativo. *Infanzia*, 2, 87–89.
- Bardulla, E. (2006). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bertolini, P. (1984). La qualità della vita infantile. In P. Bertolini (ed.), *La scuola dell'infanzia verso il 2000*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: La Nuova Italia.
- Bortolotti, A. (2011). Why Indoor? Per una introduzione al riconoscimento formativo della "Outdoor Education" nella Scuola dell'Infanzia. *Infanzia*, 6, 409–412.
- Bowler, D.E., Buyung-Ali, L.M., Knight, T.M., & Pullin, A.S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments, *BMC Public Health*, 10(1).
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido*. Trento: Erickson.
- Castiglioni, M. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Unicopli.
- Cherubini, L. (2008). A grounded theory analysis of beginning teacher's experiences: illuminating leader capacity. *International Journal of Teacher Leadership*, 1(1), 22–38.

- Constable, K. (2012). *The outdoor classroom ages 3-7: using ideas from forest school to enrich learning*. London: Routledge.
- Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor education: literary education and sensory experience*. Linköping: Kinda Education Centre.
- Davis, J., & Elliott, S. (eds.). (2014). *Research in early childhood education for sustainability: international perspectives and provocations*. London: Routledge.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (ed.). (1999). *L'educatore auto(bio)grafo*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2015). *Green autobiography, la natura è un racconto interiore*. Anghiari: BookSalad.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' preferences and perspective regarding outdoor settings as learning environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 643–664.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In C. Spencer & M. Blades (eds.), *Children and their environments* (pp. 124-140). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12, 402–409.
- Faber Taylor, A., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: the surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, 54–77.
- Farné, R., & Agostini, F. (eds.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior Spaggiari.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*. Torino: Boringhieri.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Glaser, B., & Tarozzi, M. (2007). Forty years after discovery. Grounded theory worldwide. *The Grounded Theory Review: an International Journal, Special Issue*, 21–41.
- Gough, N. (1989). Learning with environments: towards an ecological paradigm for education. In I. Robottom (ed.), *Environmental education: practice and possibility* (pp. 49-67). Victoria: Deakin University press.
- Guerra, L. (2015). Educazione ambientale e sviluppo sostenibile. *Scuola Italiana Moderna*, 7, 74–75
- Guerra, M. (ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Herzog, T.R., Black, A.M., Fountaine, K.A., & Knotts, D.J. (1997). Reflection and attentional recovery as distinctive benefits of restorative environments. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 165–170.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.

- Kuo, F.E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 94*(9), 1580–1586.
- Iori, V., & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Lodolo D'oria, V. (2005). *A scuola di follia*. Roma: Armando.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino dei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Louv, R. (2011). *The nature principle. Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, L. (2014). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- McClintic, S., & Perry, K. (2015). Exploring early childhood teachers beliefs and practice about preschool outdoor play. A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 24–43.
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Saggiatore.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra*. Milano: Franco Angeli.
- Persi, R. (2005). *Didattica e ricerca ambientale*. Roma: Carocci.
- Robottom, I. (1989). *Environmental education: practice and possibility*. Victoria: Deakin University press.
- Rousseau, J.J. (2006). *Emilio* (A. Visalberghi, Trans.). Roma: Laterza (Original work published 1762).
- Saveland, R.N. (1976). *Handbook of environmental education*. London: John Wiley & Sons.
- Savio, D. (2003). Oltre la pedagogia della relazione. *Bambini, Settembre*, 14–21.
- Schenetti, M. (2013). Vissuti e profili di professionalità: riflettere sul presente, progettare il futuro. In M. Manini & L. Balduzzi (eds.), *La cura della professionalità di educatrici e insegnanti* (pp. 133-169). Roma: Carocci.
- Schenetti, M. (2014). Una sfida naturale: quando le professionalità escono all'aperto. *Infanzia, 3*, 178–181.
- Schenetti, M. (2015). Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. *Scuola Italiana Moderna, 7*, 76–80.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature. Design principles for educators*. Portland: Stenhouse Publishers.

- Stevenson, R. (1987). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. In I. Robottom (ed.), *Environmental education: practice and possibility* (pp. 69-82). Geelong: Deakin University Press.
- Waite, S., & Pratt, N. (2011). Theoretical perspectives in learning outside the classroom: relationships between learning and place. In S. Waite (ed.), *Children learning outside the classroom from birth to eleven* (pp. 1-18). London: Sage.
- White, M.P., Alcock, I., Wheeler, B.W., & Depledge, M.H. (2013). Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data. *Psychological Science*, 24(6), 920–928.
- Wilson, E.O. (1993). Biophilia and the conservative ethic. In S.R. Kellert & E.O. Wilson (eds.), *Biophilia hypothesis* (pp. 249-258). Washington, DC: Island press.
- Zelenski, J.M., & Nisbet, E.K. (2014). Happiness and feeling connected. The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior*, 46(1), 3–23.