

Giardini che educano

Emanuela Morelli

DIDA Università degli Studi di Firenze
emanuela.morelli@unifi.it

Abstract

Living in complexity and being part of it, becoming self-aware, recognising the other's right to existence, embodying nature in oneself as a natural, obvious and everyday fact depends, as Edgar Morin said, on our educational system. To do this, we need to activate a process that focuses on direct experience with what surrounds us, and in particular with nature, remembering that education is the kindling of a flame, not the filling of a vessel.

Starting from some contemporary principle, especially from the Edgar Morin's 'reliance' and the Gilles Clément's 'planetary garden' and 'terrestrial citizenship', the research goes back in time and attempts a reinterpretation of some of the founding principles of Maria Montessori's thought. This sees the garden as a privileged place for experimenting with an educational system capable of developing in human beings a greater awareness of themselves and their surroundings. In 'our garden', Montessori's ideal place for a cosmic education, "The great law that regulates life in cosmos is that of collaboration between all beings" (Montessori, 2004)

Vivere nella complessità e farne parte, prendere coscienza di sé, riconoscere il diritto di esistenza di ciò che è altro, incarnare la natura in sé stessi come fatto naturale, ovvio e quotidiano, dipende, come scrive E. Morin, dal nostro sistema educativo. Per attuare tutto ciò, occorre attivare un processo che metta al centro l'esperienza diretta con ciò che ci circonda e, in particolare, con la natura, ricordando che educare significa non riempire di nozioni un vaso vuoto ma piuttosto accendere un fuoco.

Muovendo da alcune chiavi di lettura contemporanee, soprattutto dal principio di 'relianza' di Edgar Morin e del 'giardino planetario' e di 'cittadinanza terrestre' di Gilles Clément, la ricerca torna indietro nel tempo e tenta una rilettura di alcuni principi fondatori del pensiero di Maria Montessori che vedono il giardino come luogo privilegiato per la sperimentazione di un sistema educativo capace di sviluppare negli esseri umani una maggior consapevolezza di sé e di ciò che ci circonda. Nel 'giardino nostro', il luogo per eccellenza per Maria Montessori per una educazione cosmica, la "grande legge che regola la vita nel cosmo è quella della collaborazione tra tutti gli esseri" (Montessori, 2004).

Keywords

Garden, vegetable garden, co-existence, reliance, interdependence, experience, Maria Montessori.

Giardino - orto, coesistenza, relianza, interdipendenza, esperienza, Maria Montessori.

“L’incapacità di riconoscere, trattare e pensare la complessità è un risultato del nostro sistema educativo” (Morin, 2021, p. 27). Ciò deriva da un approccio culturale basato sulla logica meccanica e deterministica, oggi applicata sempre più superficialmente e in modo pervasivo, al fine di trovare celermente facili soluzioni alle diverse problematiche che affliggono la Terra. Esso concepisce la natura come costituita da leggi semplici e da strutture anonime, in cui soggetti e/o oggetti possono essere facilmente misurati, quantificati ed estirpati dal loro contesto, negando così loro singolarità, località e temporalità, ovvero “il loro essere e la loro esistenza” (Morin, 2021, p. 28). In questo modo, separando, piuttosto che unendo, e rinnegando il disordine che è parte costitutiva della vita insieme all’ordine, il processo di conoscenza si atrofizza perdendo la sua attitudine a collegare.

“Tutte le cose essendo causate e causanti, aiutate e aiutanti, mediate e immediate, e tutte intrattentesi mediante un legame naturale e insensibile che lega le più lontane e le più diverse, ritengo impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, non più che conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti [...] Vale a dire restituire le relazioni, le interdipendenze, le articolazioni, le solidarietà, le organizzazioni, le totalità” (Morin, 2021, pp. 72, 73).

In una ‘società del rischio’ (Morin, 2015) quale quella contemporanea, occorre ricomporre una visione unitaria in cui riconoscere l’esistenza della incertezza, dell’illusione e dell’errore, ma anche la necessità di instaurare reciproche comprensioni dove poter superare la conoscenza parziale, mutilata e mutilante, fornita dalle singole discipline. Comprendere ad esempio che è importante considerare il limite di ogni nostra conoscenza¹, che esistono limiti e contraddizioni ed incompiutezza, ma anche che tale presa di coscienza è un’apertura verso nuovi orizzonti.

In questo contesto apprendere significa navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze dove “non si elimina l’incertezza, si negozia con essa” (Morin, 2015, p. 35). È in questa tensione dinamica tra finitezza e apertura, comprensiva dell’errore, che si genera quindi la possibilità di ogni nuova scoperta e più in generale, di ogni nuovo apprendimento, di ogni nuova forza creativa, nonché di nuovi modi di abitare il mondo.

Il sistema educativo e l’apprendimento riguardano l’insieme dei processi in cui una società trasmette tra una generazione e l’altra il proprio sapere ma anche i propri valori, mentre l’approccio culturale, che a sua volta rappresenta il modo con cui una società abita il mondo, si relaziona alla natura e stabilisce i propri valori: parole quindi tra loro fortemente in-



Fig. 1 - Complessità. Nel Bosco. "Gli occhi del bambino entrano nell'intrico dei rami e delle foglie rappresentato con tratti sicuri in forme libere e fantasiose". Immagine tratta da Lodi, 2022. Per gentile concessione Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi.

terrelate e fondative della pedagogia, che assumono un ruolo significativo nell'ambito del progetto di paesaggio in quanto utili a concepire gli spazi aperti come luoghi di convivenza nei quali far emergere, coltivare, crescere, nutrire nonché prendersi cura, di una umanità che migliora sé stessa e il suo rapporto con la realtà che la circonda. Luoghi quindi, utili a predisporre una educazione in cui "sia possibile co-costruire un'idea di sapere concepito come costruzione dinamica, aperta all'incertezza e alle sfide della scoperta, dove sia possibile 'guardare nel profondo' e 'guardare lontano' per immaginare modi ecologici di abitare la terra" (Dozza, 2017, p. 30)².

82 Morin per conseguire tutto ciò ci mostra la strada

della 'relianza', ovvero di riconoscere, valorizzare, costruire connessioni di alleanza tra tutti gli esseri viventi, poiché tutti "vivono una stessa comunità di destino" (Morin, 2015, p. 93).

In questa direzione prendono corpo le analogie con le immagini-significati del giardino (esito di una lunga stratificazione), il quale emerge quale luogo privilegiato del sistema educativo. Qui ogni essere umano ha l'opportunità di comprendere sé stesso, quale individuo caratterizzato da una propria specificità e unicità, consapevole però di appartenere ad un sistema molto più complesso, ad una comunità e al cosmo.

Era il posto più affascinante e misterioso che si potesse immaginare. [...]

“Non mi va che diventi un giardino da giardiniere, tutto rifinito e pulitino. E a te?” Disse. “È più carino così, con le piante che dondolano e si aggrappano l’una all’altra”.

“Non lo faremo ordinato”, disse preoccupata Mary. “Non sembrerebbe un giardino segreto se fosse ordinato”.

Frances Hodgson Burnett, *Il giardino segreto*.

Il giardino è da sempre è un luogo aperto e disponibile al cambiamento.

È uno spazio a cielo aperto, nel quale “si disegnano paesaggi impensabili” (Gilles Clément in Rocca, 2007, p. 17). Una opera complessa, una realtà fisica palpabile e contemporaneamente intellettuale, immaginaria e visionaria, spazialmente limitata nei confini ma infinita al suo interno. Fatto di natura e dall’uomo, racchiude ordine e disordine, accoglie numerosi esseri viventi, valorizza le diversità e le fragilità e si eleva a luogo di riappacificazione in cui tutti hanno un nome (Clement, 2021). Non è difatti un luogo di dominio, ma il luogo dell’appartenenza e della parità con gli altri esseri. Così come nel *Giardino segreto* di Burnett, qui si ascolta, si osserva, si accoglie, si lascia spazio a ciò che altro e ci si meraviglia dell’imprevisto: è il giardino che diviene così il vero insegnante (Clement, 2013).

Materialmente ne facciamo esperienza tramite i sensi. Attraversando fisicamente il suo spazio, osserviamo colori e tonalità, luci e ombre, odoriamo profumi, ascoltiamo il rumore del vento, dei nostri passi sulle superfici o il cinguettio degli uccelli. Sentiamo l’umidità sulla pelle, osserviamo le variazioni di crescita e disposizione delle piante, la loro successione nelle stagioni, ma anche un microcosmo di animali che popola questo minuto ecosistema. Così come scrive John Dixon Hunt (Hunt, 2004), ci proiettiamo e ci immergiamo nella profondità dello spazio diventando protagonisti di un processo narrativo e poetico. È un luogo che induce alla riflessione e allo stupore, all’incanto (Clément, 2013), dei sogni e della ri-

cerca della consapevolezza di sé (Morelli, 2018, 2019). Sia un fatto estetico, sociale, botanico o ecologico, nel giardino si intrecciano dimensione interiore e sociale, logiche proprie degli spazi individuali, intimità e attivismo. Investigato per il suo potere di rigenerazione fisica e mentale, suscitatore di esperienze intense, relazioni estatiche, emozioni, sentimenti, stati d’animo, in un concerto di affetti che per il suo tramite, instauriamo anche con noi stessi, il giardino è al tempo stesso occasione di pratiche collettive e di conoscenza scientifica.

Microcosmo quindi di consapevolezza dei diversi intrecci che ci avvolgono, dove far confluire i vari saperi delle discipline, il giardino ci induce a ripensare l’individualità all’interno della comunità ecologica di connessioni e di conversazioni con altre specie viventi, in una logica di condivisione, solidarietà e collaborazione.

Per Gilles Clément nel giardino planetario, limitato dai confini dei sistemi di vita (la biosfera), si interpretano e si sviluppano le energie presenti sul luogo, lavorando il più possibile insieme e il meno possibile contro alla natura (Clément, 2007, 2013, 2015). Un luogo quindi in cui è possibile incarnare la relianza auspicata da Edgar Morin aprendosi ad una cittadinanza senza dimensioni, dove è il pianeta stesso ad essere un grande giardino corale dove ci coltiviamo a vicenda.

Educare pertanto è insegnare a vivere trovando un legame naturale con tutti gli esseri viventi e tutto ciò che ci circonda. E a vivere si impara attraverso le proprie esperienze (Morin, 2015). Ecco perché il giardino, luogo esperienziale per eccellenza, è stato ed è ancora, uno dei fondamenti del sistema educativo, dove educare significa non riempire di nozioni un vaso vuoto ma piuttosto accendere un fuoco³.

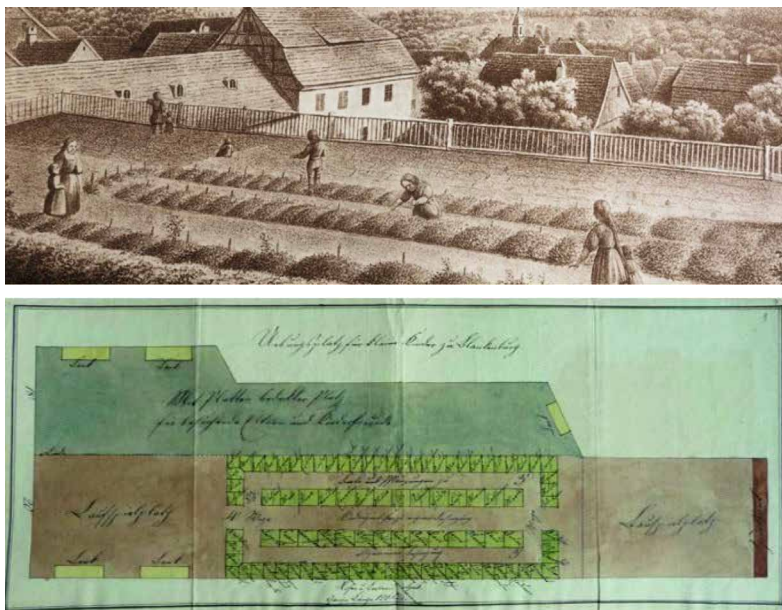
La ricerca di un legame naturale con tutti gli esseri viventi e del riconoscimento della complessità come parte costitutiva dell’individuo e del mondo, quindi necessaria alla nostra vita quotidiana, attraverso la costruzione del giardino non è argomento recente. 83



Fig. 2 - Kindergarten. Immagine tratta da Ronge, 1858.

In questo contesto è utile rileggere ad oltre un secolo del suo primo scritto l'opera di Maria Montessori, che pone al centro l'importante ruolo di attore sociale del bambino, capace di organizzare la propria visione spaziale e di essere parte, con la sua leggerezza, semplicità e autenticità, della complessità: "portatore di una vera e propria cultura che una società civile deve sapere accogliere e rispettare e valorizzare" (Lodi, 2022, p. 8). I bambini e le bambine difatti, attraverso le esperienze, incarnano in sé stessi ciò che vedono e odono (la 'mente assorbente' di Montessori), formano la loro mente e attivano la loro immaginazione costruendo la futura visione del mondo: se tale esperienza diretta avviene allora con la natura, altro fondamento basilare del pensiero montessoriano, la natura si incarna nella mente del bambino diventando così un tutt'uno (Oliverio 2017). Ma i bambini e le bambine come possono fare oggi esperienza con la natura?

Nel nostro tempo e nell'ambiente civile della nostra società, i bambini, però, vivono molto lontani dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne una diretta esperienza. Per molto tempo l'influenza della natura sull'educazione del bambino si considerò un fatto morale. Ciò che si cercava era lo sviluppo di speciali sentimenti suscitati dai meravigliosi oggetti della natura: i fiori, le piante, gli animali, i paesaggi, i venti, la luce. [...] Il concetto però di 'vivere' nella natura è il più recente acquisto dell'educazione. Infatti, il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura. Il fatto più importante risiede proprio nel liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina [e tecnologica N.d.A.] [...] Tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri, e abbiamo finito con l'amare la nostra prigioniera e trasmetterla ai nostri figlioli. La natura si è a poco a poco ristretta, nella nostra concezione, ai fiorellini che vegetano, [...] Con ciò anche la nostra anima si è rattrappita. [...] La natura, in verità, fa paura alla maggior parte della gente (Montessori 2017, pp. 31,32 e 33)⁴.



Figg. 3, 4 – Il Kindergarten di Fröbel a Bad Blankenburg.
 Immagini tratte da The Friedrich Froebel Museum (<https://froebel-museum.de/>) e da Ramírez-Jasso, 2021.

La ricerca di un legame naturale con tutti gli esseri viventi: il ruolo pedagogico dell'orto-giardino di Friederich Fröbel e Lucy R. Latter

Nell'educazione cosmica di Maria Montessori il giardino scolastico non è solo uno spazio aperto in cui si fa attività all'aria aperta, ma il luogo dove avviare una diretta esperienza con la natura e una presa di coscienza dei meccanismi che regolano la vita sulla Terra.

Montessori si ispira in particolar modo a Lucy Latter che aveva affinato e diffuso in Inghilterra il giardino di infanzia creato in Germania da Friederich Fröbel. Friederich Fröbel (1782-1852), inserendosi nella scia filosofica e pedagogica di Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e di Johann Pestalozzi (1746-1827), che vedevano nell'educazione un potente strumento di riforma per la società futura, concepisce nel 1840 il primo giardino d'infanzia quale luogo in cui il bambino può immergersi nella natura e sperimentarla concretamente raggiungendo l'unità tra uomo, natura e divinità.

Inizialmente segnato da una visione antiurbana simile a quella che Rousseau descrive minuziosamente nel suo *Emile* del 1762, nel corso del tempo Fröbel se ne discosta. L'educazione è un processo integrativo che mira a produrre connessioni etiche, epistemologiche ed emotive tra il bambino e l'ambiente circostante.

Il giardino difatti diviene il luogo dove immergere i bambini in pratiche collettive di cittadinanza fin dalle prime loro interazioni con il mondo sociale e naturale al fine di creare una comunità politica ideale e in sintonia. Utile a far comprendere ad ogni bambino le somiglianze presenti tra il proprio sviluppo biologico e quello botanico⁵, il giardino è lo spazio di riunione tra mente e corpo, tra esseri umani e tra questi e il mondo: "A man, it seemed to me, would be well educated, when he had been trained to care for these relationships and to acknowledge them, to master them and to survey them" (Fröbel in Ramírez-Jasso 2021, p. 431).



Fig. 5 - Children's garden, unidentified Kindergarten, Los Angeles, ca. 1900. Immagine tratta da Brostern, 2002.

Il 28 giugno 1840 Fröbel fonda ufficialmente il *Kindergarten*, il primo giardino di infanzia della storia, a Bad Blankenburg, una piccola città al confine con la foresta della Turingia nella Germania centrale.

La planimetria del 1839 fornisce un'idea dell'importanza che Fröbel destina all'orto-giardino. Il disegno, successivamente ripreso e descritto molto dettagliatamente nel 1850, mostra uno spazio riconoscibile in cui promuovere le varie interazioni sia individuali che collettive con le piante, con le maestre e le famiglie. Due file di aiuole quadrate⁶ riservate ad ogni bambino, che qui possono coltivare 'ciò che vogliono e come vogliono', sono circondate da altre aree coltivate collettivamente e da spazi di incontro collettivo.

La composizione, criticata successivamente perché troppo geometrica e controllata, si ispira allo spazio domestico e familiare e ha il compito di guidare il bambino a riconoscersi come membro della società, incitandolo a partecipare attivamente a pratiche orientate alla comunità. Qui 'il generale', lo spazio collettivo che circonda le singole aiuole dei bambini, protegge 'il particolare' (la singola aiuola), che a sua volta rimanda al generale in un ideale intreccio, fisico, intellettuale, sensoriale, pratico, sociale e politico, di connessioni che si stabiliscono tra ogni singola parte, tra le parti e il tutto.

Basato su principi di equità sociale, il giardino è un luogo dedicato ai bambini ma anche alle donne (le madri, le educatrici), ovvero alle persone più oppres-

se e trascurate dalla società. Non sorprende quindi che il governo prussiano arrivi a percepire le scuole di Fröbel come centri di radicalismo politico e che nel 1851 emani un decreto con il quale mettere a bando tutti gli asili in Prussia con l'accusa di socialismo e ateismo, decreto poi abolito solo nel 1860, nove anni dopo la morte del suo ideatore.

Nel frattempo, il modello della scuola-giardino di Fröbel si diffonde all'estero, in particolare in Inghilterra e negli Stati Uniti. Anche se inizialmente gli spazi aperti di queste scuole riprendono la disposizione proposta nel 1850, questi sono via via reinterpretati attraverso altre forme di organizzazione, come le aiuole a cerchi concentrici al posto delle aiuole quadrate. La tipologia originale viene a poco a poco dimenticata, ma si moltiplica in una varietà articolata di giardini per l'infanzia. Dagli spazi aperti pavimentati di pertinenza scolastica per l'attività fisica e sportiva, ai playgrounds tipici dei paesi nord-europei, più coerenti ai principi di Fröbel, come ad esempio i noti playground di Carl Theodor Sørensen a Copenhagen.

Lucy R. Latter (1870-1907), che aveva frequentato non soltanto studi universitari in pedagogia, lettere ed arti, ma che era stata anche allieva di Patrick Geddes⁷, è stata colei che ha maggiormente diffuso e sviluppato in Inghilterra le teorie di Pestalozzi e di Fröbel sull'importanza della pratica del giardinaggio nelle scuole e nei giardini d'infanzia. Nel 1899 inizia a sperimentare le sue teorie a partire dalla scuola di Deptford, quartiere popolare di Londra. In seguito, in qualità di Membro della Commissione scolastica di Londra, introduce lo studio della natura quale disciplina dei programmi scolastici statali. Il metodo Latter consiste nel lasciare che i bambini osservino, in autonomia e attraverso le pratiche di giardinaggio (le insegnanti devono difatti limitarsi a guidarli nelle loro osservazioni), come funziona l'intero ciclo vitale delle piante, seguendo il processo di crescita dal seme, che racchiude in sé il tempo, al frutto nelle diverse stagioni (da qui l'istituzione del calendario



Fig. 6 - Dr. Montessori in the Garden of the school at via Giusti. Immagine tratta Montessori, 1965.

delle pratiche di giardinaggio che verrà in seguito ripreso da Montessori a Villa Montescia), incoraggiando così nei bambini il senso che tutte le cose viventi sono collegate tra loro, così come tutti i fenomeni naturali e terrestri. L'orto-giardino diviene un luogo intellettuale ed emotivo in cui confluiscono tutte le discipline studiate a scuola.

Il giardino nostro e l'educazione cosmica di Maria Montessori

Il metodo Latter ispira profondamente Maria Montessori (1870-1952), una delle prime donne italiane a laurearsi in medicina (1896), attiva ricercatrice e scienziata⁸. Nei primi anni del Novecento fonda insieme a Clodomiro Bonfigli e Giuseppe Montesano la *Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* e la *Scuola magistrale ortofrenica per educa-*

tori di bambini deficienti. Nel 1906, chiamata all'interno di un più vasto intervento di riassetto urbanistico, edilizio e sociale del quartiere di San Lorenzo a Roma⁹, istituisce le Case dei Bambini, realizzate poi anche a Milano in via Solari e successivamente nel viale Lombardia. A seguito di queste esperienze, chiamata nel 1909 a Villa Montesca, in Umbria, dai baroni Franchetti per formare le maestre delle scuole rurali sul suo nuovo metodo, formalizza il primo corso di pedagogia scientifica. Le Case dei Bambini e il corso di Villa Montesca sono concepiti come veri e propri laboratori didattici che coinvolgono anche le famiglie dei bambini, con lo scopo di sperimentare un nuovo approccio pedagogico, centrato sul bambino e il suo ambiente: a pochi anni dall'apertura della prima Casa dei bambini, Montessori pubblica l'opera *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909), nella quale si evidenzia il ruolo centrale e insostituibile della natura.

Per Montessori non si tratta di una natura ammirata e contemplata, ma vissuta nei suoi molteplici aspetti attivamente e concretamente dal bambino. Qui, nel suo percorso evolutivo, il bambino si muove liberamente in uno spazio rassicurante, curato e attrattivo. Osserva e tocca tutto ciò che lo circonda innescando una sinergia tra esperienze tattili e motorie "affinché si sviluppino quelle aree sensorimotorie che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso. Una dimensione motoria che è stata finora sottovalutata a scapito di una dimensione cognitiva 'disincarnata'. Le esperienze dirette tracciano le impressioni che si incarnano nella mente 'assorbente' del bambino (Montessori 1949) con importanti ricadute sulle funzioni cognitive, sullo stretto intreccio che esiste tra mente e corpo, tra gioco e apprendimento, tra esperienza in situazione e immaginazione-pensiero" (Dozza 2017, pp. 7, 8). Lo sviluppo dei sensi, dei movimenti, delle emozioni, per la formazione di una mente emotivamente

e intellettualmente matura, capace di comprendere la complessità del mondo, avviene secondo il codice genetico ma con variazioni individuali influenzate dall'ambiente di cui fa parte. La mente infantile è soprattutto concreta e necessita di interazione diretta, fatta di tentativi e di tempi lenti, osservazione e azione motoria. Per questo gioco e apprendimento sono strettamente correlati. Inoltre, un aspetto fondamentale dello sviluppo riguarda il controllo motorio che ha importanti ricadute sulle funzioni cognitive: mente e corpo sono legate in ogni età della vita (Oliverio 2017).

Nell'orto-giardino, che risiede alla base del metodo Montessori, la natura quindi si fa percepire con tutti i sensi, poiché il loro sviluppo influenza direttamente la formazione dei processi cognitivi.

L'essere umano difatti necessita di punti di riferimento per organizzare, integrare, secondo una specifica elaborazione culturale, "tutta quella massa di informazioni mutevoli e accavallantisi" che riceve (Hall 1968, p. 1), determinando così il suo rapporto e uso dello spazio. Ogni senso ha una propria percezione spaziale che collabora a stabilire le modalità di interazione e 'la distanza' con gli altri esseri viventi e, comunque, con tutto ciò lo circonda: l'olfatto è ad esempio uno dei più primitivi e fondamentali mezzi di comunicazione ed evoca le memorie più profonde. L'esperienza tattile e cinestetica aiuta ad avvertire il calore, sentire la ruvidità, comprendere i dislivelli, la morfologia ed a penetrare nello spazio. La vista e l'udito sono invece ricettori di distanza (lo spazio tattile è quello che unisce, lo spazio visivo è quello che separa). La vista, uno degli ultimi sensi a svilupparsi, è di gran lunga il più complesso: l'occhio difatti, che è un organo ricevente ma anche trasmittente, riesce a codificare dati immensamente più complessi.

Pertanto "Il rapporto dell'uomo col suo habitat è in funzione dell'apparato sensoriale e del condizionamento del suo modo di reagire" (Hall 1968, p. 83). Quando difatti si intrecciano le esperienze visive, cinestetiche, tattili e olfattive la persona è intima-



Fig. 7 - Il Fulmine. "Dalle nuvole grigie cariche di elettricità il fulmine si abbatte sugli alberi piegati dal vento. La scena è di forte realismo". Immagine tratta da Lodi, 2022. Per gentile concessione Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi.

mente connessa al mondo in cui vive. Tutto ciò che invece ottunde le differenze nelle percezioni spaziali, siano queste di diversità, varietà o di sfumatura, non solo disorienta, ma impoverisce il vivere quotidiano. L'orto-giardino della Montessori si conferma quindi come luogo ideale per la percezione dei sensi dove il bambino vive quotidianamente unendo conoscenza, sperimentazione ed emozioni.

Costruire un orto, scegliere le piante, a quali distanza piantarle e in quale stagione, di quali sostegni e cure necessitano, è un atto progettuale, di presa di conoscenza del senso dello spazio, di cura e responsabilità. Un processo che comporta la raccolta di soddisfazioni ma anche di delusioni e fallimenti. Imparare a rispettare il tempo della crescita delle piante, conoscere il ritmo della natura, aspettare e rispettare i cicli, significa anche ridare valore al tempo che scorre.

Piante, coltivazioni e modalità sono scelte in relazione alle preferenze dei bambini e, se non è possibi-

le avere un giardino per mancanza di spazio, è sempre possibile coltivare le piante in vaso o delle piante rampicanti sui muri e responsabilizzare i bambini ad averne cura e attenzione.

Il giardino non è però uno spazio qualsiasi, esso deve essere 'limitato', e tale delimitazione non avviene in riferimento alla corsa, o ad altra attività fisica, ma piuttosto rispetto alla mente:

Tutti gli esseri viventi tendono a localizzarsi e a porsi dei confini. Questo criterio si applica pure considerando la vita psichica. I limiti si devono trovare in quella giusta misura che sta tra l'eccesso e l'insufficienza di spazio e di cose. [...] Egli deve poter sorvegliare tante piante quante ne entrano nella sua coscienza, quante se ne fissano nella sua memoria, in modo che gli siano conosciute. [...] Ci sono dunque dei limiti del giardino nostro, ove ogni pianta ci è cara, ci dà il suo aiuto sensibile a sorreggere il nostro io intimo (Montessori 2017, pp. 42-43).

Nell'orto-giardino il bambino, superando la frammentazione della conoscenza (collegando geogra-



Fig. 8 - L'ora di ricreazione nel playground di Israel Plads, Copenhagen (foto: Emanuela Morelli).

fica, storia, botanica, scienza, ecc.), riesce a riconoscere e dare un nome alle piante e a ciò che lo circonda, così come per Gilles Clément, oggi, si inizia da un prato a pronunciare l'universo (Clément 2021). E, attraverso la ricerca disinteressata, anche a sviluppare l'immaginazione, la fantasia e l'empatia¹⁰.

Trasferitasi insieme al figlio Mario in India alla fine degli anni Trenta, dopo anni di divergenze e di evidenti contrasti politici con la situazione politica italiana (Mussolini e Hitler avevano difatti chiuso le scuole montessoriane), Maria Montessori ha la possibilità di incontrare nuovamente Mahatma Gandhi (che aveva già conosciuto a Londra) e fare una nuova esperienza educativa con i bambini. Qui matura, con particolare influenza del figlio, "la sua idea di educazione cosmica che già aveva intuito in Inghilterra,

sviluppando il suo studio sul neonato e la concezione della 'mente assorbente'" (Cives 2011, p. 97).

Le spiegazioni di carattere cosmico presentano inoltre il vantaggio di avvincere l'attenzione delle scolaresche meno preparate, le quali mentre rifuggono dai particolari, si interessano vivamente alle relazioni fra i fenomeni, alla correlazione fra gli esseri viventi, e, in particolar modo, ai fenomeni che sono in funzione del bene degli altri. Ognuno, nella vita, ha una funzione che non sa d'averne e che è in rapporto col bene degli altri. Lo scopo dell'individuo non è di vivere meglio, ma di sviluppare certe circostanze che sono utili per altri. La grande legge che regola la vita nel cosmo è quella della collaborazione tra tutti gli esseri. Approfondire lo studio di questa legge significa lavorare per il trionfo della unione fra i vari popoli, e quindi, per il trionfo della civiltà umana (Montessori 2004, p. 20).



Fig. 9 – *Embodied nature* (disegno: Emma Calusi, 2022).

Non sono pertanto le attività ma le esperienze a far comprendere che

ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta e ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri. Possiamo paragonare l'insieme ad una tela: ogni particolare è un ricamo, l'insieme forma un tessuto magnifico" (Montessori 1994, p. 50).

Natura incarnata

Gardens are not only for people. [...] There are so many more creatures that can enjoy what we are doing there, and you can see that. And then when the flowers have gone, then you get plants that have seeds, which is another source for birds to come to the garden. So, I think the garden benefits a lot more than just people.

(Piet Oudolf in Di Carlo 2021, p. 52).

Ancora oggi il diritto di accesso alla natura nelle scuole e nelle aree urbane, attraverso la creazione

di appositi spazi aperti, non è ovunque garantito e presenta situazioni di forte iniquità sociale. Come scriveva già all'inizio del secolo Montessori, bambini e bambine hanno poco accesso alla natura e scarsissima possibilità, se non nulla, di muoversi liberamente, sperimentare e scoprire il mondo con i propri occhi. Nonostante la presenza di spazi aperti, siano essi in attesa e indecisi o disegnati, quasi nessuna possibilità di poter trovare il proprio giardino segreto.

Benché ci siano scuole, associazioni o anche amministrazioni pubbliche che tentano azioni virtuose, in cui si cerca di valorizzare i diversi ruoli dell'orto-giardino, queste si presentano spesso come eventi episodici sia dal punto di vista temporale che territoriale. Ma le bambine e i bambini, per incarnare la natura, non hanno bisogno di eventi eccezionali ma 'di vivere naturalmente' tutti i giorni.



Figg. 10a, 10b – Orto-giardino della Stenurten (integreret 0-6 års institution) in Nørrebro, Copenhagen.
(foto: Emanuela Morelli).

Inoltre, per quanto le buone pratiche acquisite a scuola possano diffondersi anche all'interno delle famiglie dei bambini, la diretta esperienza di natura non dovrebbe essere confinata alla sola età infantile e ad uno specifico luogo, il giardino scolastico, creando una schizofrenia tra il mondo adulto e quello infantile, tra il mondo scolastico e quello esterno¹¹. Tale diritto dovrebbe interessare tutte le età dell'essere umano che, molto banalmente, non dovrebbe mai finire di imparare, di crescere e scoprire il mondo che lo circonda.

Come nei giochi di ruolo in cui si acquisiscono le regole della comunità giocando, lo spazio aperto pubblico difatti mostrerebbe una interessante attitudine pedagogica: qui la postura sociale di ogni individuo rispetto alla comunità sarebbe in minor misura formale rispetto all'ambiente scolastico, fluida,

ma comunque protetta e resiliente. In una pedagogia urbana e naturale le posizioni di educatore e allievo si avvicenderebbero continuamente entro una cornice naturale, spontanea e collettiva¹².

Ma la natura nelle aree urbane si ritrova generalmente ad essere ghettizzata e costretta entro qualche parco e giardino. In questi spazi aperti, spesso concepiti come contenitori per realizzare una qualsiasi attività all'aperto, la componente naturale tutt'al più si limita a fare da orizzonte visivo. Morin ci fa capire quanto sia oggettivata, misurata, conteggiata, classificata e selezionata, per fornire meccanicamente ad esempio standard urbanistici o servizi ecosistemici. Intanto gli abitanti sempre più scettici, temendo l'interazione faccia a faccia (Bellmunt, 2021), tendono a rinchiudersi in isole di somiglianza e uniformità, generando così mo-



delli abitativi segregati e rinunciando ad accettare le contraddizioni e a superare i conflitti presenti. Così nelle città lo sviluppo sensoriale delle persone tende ad ottundersi, in quanto da una parte lo spazio risulta prevalentemente monotono e costretto, mentre dall'altra l'individuo è continuamente sottoposto a numerose sollecitazioni e informazioni, artificiali e complesse, che il cervello deve elaborare e riordinare in un processo che genera affaticamento e stress e scarsa capacità di attenzione.

E mentre da una parte ci si esalta nel cercare di promuovere una prossimità diffusa e l'importanza strategica di luoghi selvatici e spontanei in ambito urbano, nelle città affiorano sempre più siepi di edera di plastica, prati sintetici, soluzioni e materiali artificiali che non necessitano di tempo e cura, ovvero si tende sempre più a cancellare quei prati, reputa-

ti luoghi di degrado e di sterpaglie, utili ad iniziare a pronunciare l'universo.

Scivolando in superficie e rifuggendo la complessità, con tutto ciò davvero, come scrive Montessori, anche l'anima si è rattappita e sembra proprio che la natura, invece di fornire un aiuto ai problemi globali, in verità, faccia paura alla maggior parte della gente.

... Ora però sono contenta e me ne vado.

Dove vai? Domandarono le foglioline.

A dormire anch'io. Ciao sorelline! - Così dicendo si staccò dalla punta del ramo. E si lasciò andare. Cadde dolcemente ai piedi del vecchio ciliegio e restò là, abbracciata alla terra, per diventare sangue della pianta ed essere utile anche da morta a chi le aveva dato la vita.

Mario Lodi, *Bandiera*.

Note

¹ “Insomma, nessun sistema cognitivo può conoscersi esaustivamente né convalidarsi completamente a partire dai propri strumenti di conoscenza” (Morin in Arpaia, 2021, p.33).

² “La mente, nel suo uso, non è statica, ma si sviluppa continuamente” (K. Gödel in Arpaia, 2021, p.33).

³ Così come hanno scritto in modo simile Aristofane, Montaigne, Montessori, Morin e altri.

⁴ Il capitolo *La natura nell'educazione* inizialmente era un capitolo dell'opera *Il metodo della pedagogia scientifica* del 1909. Scritto da Maria Montessori in relazione ai risultati avuti nelle esperienze condotte nelle Case dei Bambini del quartiere di San Lorenzo a Roma e a Villa Montesca in Umbria e Milano, evidenzia il ruolo pedagogico della natura. L'opera nel 1948 cambiò poi nome in *La scoperta del bambino* “più attivante e chiaro riferimento al lavoro creativo cui è chiamato l'educatore” (Montessori, 2017, p. 26).

⁵ Come scrive oggi Clément, a capire che siamo fatti della stessa materia in forme e aggregazioni diverse.

⁶ Le aiuole nella prima versione erano contigue mentre nella seconda versione sono costituite da singoli appezzamenti di terreno connessi dai vialletti di circolazione in cui i bambini entrano in contatto l'un con l'altro.

⁷ Per Patrick Geddes (1854-1932), personaggio poliedrico e “pensatore globale” il tema dell'educazione è centrale: “Convinto sostenitore dell'importanza dell'educazione come strumento per il cambiamento sociale e la promozione della cittadinanza attiva, [...] secondo il motto *By Doing We Learn*, egli non distingue mai, nell'insegnamento, la teoria dalla pratica” (Valentini, 2019, p. 27).

⁸ Riguardo alla sua vita, tra le molte monografie, risulta particolarmente completa quella italiana di Paola Gioveti che “ha messo bene in luce due caratteri fondamentali della Montessori: la sua complessità, e il suo impegno carismatico per il futuro attraverso la liberazione dell'infanzia e il sostegno delle sue infinite potenzialità” (Cives, 2011, p. 95).

Significative in Italia riguardo agli studi pedagogici sul bambino anche le esperienze delle sorelle Carolina e Rosa Agazzi, di Giuseppina Pizzigoni e Pierina Boranga, così come quelle più recenti di Mario Lodi.

⁹ Il quartiere popolare di San Lorenzo, caratterizzato da case ringhiera prive di servizi igienici e impianti fognari, già duramente colpito da un'epidemia di colera nel 1886 e abitato da famiglie disagiate, tra la fine del XIX secolo e gli inizi del XX secolo vedeva un tasso di mortalità, in particolare modo infantile, molto alto.

¹⁰ Lo sguardo empatico è un modo di essere. L'empatia “implica l'acquisto della capacità di condivisione emotiva e diviene ‘matura’ quando la compartecipazione attinge il mondo personale dell'altro visto e inteso proprio come un

altro”. L'empatia matura, ovvero “lasciar essere o voler vedere l'altro per quello che è”, è il contrario di un atteggiamento proiettivo e possessivo. Presenza o realtà personale essenziale, esistenzialmente insostituibile, lo si rispetta e ci si impegna nel promuoverlo (Bellingreri, 2013). È ciò che avviene ad esempio nel *Giardino segreto* della Burnett con Mary, Dickon e Colin che, instaurando una relazione fraterna con il pettirosso (e fra loro), non sviluppano atteggiamenti possessivi, ma rispettano la sua indipendenza senza travalicare il suo spazio intimo. Burnett difatti nell'appendice del racconto scrive riguardo al pettirosso ispiratore che aveva conosciuto nel Kent: “dimostrare che desideri capire le sue piccole speranze e paure e desideri; e quindi per un po' smetti di essere un semplice umano e acquisisci un altro senso più fine che parla per te senza parole” (Burnett 2021, p. 257).

¹¹ Rischio che quanto acquisito rimanga successivamente, in età adulta, sopito.

¹² Nel giardino segreto della Burnett è il giardino a svolgere il principale ruolo di educatore – d'altra parte non ci sono adulti che si interessano direttamente a Mary Lennox ed ai suoi amici. Ma in realtà tutti e tre i bambini e loro tre con tutti gli altri personaggi della storia (il giardiniere, lo zio, la mamma di Dickon, la cameriera, ma anche la brughiera, il pettirosso, ecc..) , in un rapporto di empatia, di amicizia, di affetti e rispetto, assumono contemporaneamente il ruolo di educatore e allievo: “Posti l'uno di fronte all'altro, entrambi i soggetti si riconoscono interlocutori di una relazione dialogica, che consente una progressiva rivelazione di qualche aspetto delle loro identità reali” (Bellingreri 2013, p. 15).

Bibliografia

Arpaia S. R. 2021, *Edgar Morin e l'epistemologia dell'incompletezza*, «Studi sulla Formazione», n. 24, pp. 31-36.

Bellingreri A. 2013, *Il metodo educativo “centrato sull'empatia”*, «Studium Educationis», n. 2, anno XIV, pp. 7-17.

Bellmunt J. 2021, *Ciudades Cambiantes: spazi aperti urbani in evoluzione per nuove città*, «Ri-Vista. Research for Landscape Architecture», n. 19(1), pp. 140-151.

Brosterm N. 2002, *Fröbel and the gifts of Kindergarten. Cultivating the modern child in the garden of play*, «Cabinet Magazine» Issue 9, Childhood 2002/03/ <https://www.cabinetmagazine.org>

Burnett F. H. 2021, *Il giardino segreto*, Feltrinelli, Milano [Prima pubblicazione 1911].

Cives G. 2011, *Il periodo indiano di Maria Montessori*, «Studi sulla Formazione», pp. 95-98.

- Clément G. 2013, *Giardini, paesaggio e genio naturale*, Quodlibet, Macerata.
- Clément G. 2021, *La saggezza del giardiniere. L'arte del Giardino Planetario*, Derive Approdi, Roma.
- De Sanctis L. (a cura di) 2017, *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*, Fefé editore, Soveria Mannelli (Cz).
- Di Carlo F. 2021, *Prospettiva e rifugio nella pandemia, ovvero il paesaggio visto come uccelli*, «Ri-Vista. Research for Landscape Architecture», 19(1), pp. 50-63.
- Dobson S. 2006, *Urban pedagogy: a proposal for the twenty-first century*, «London Review of Education», n. 2, vol. 4, pp. 99-114.
- Dompé E., Trabalzini P. 2017, *Il bambino e la natura in cinquant'anni della rivista "Vita di infanzia"*, in De Sanctis L. (a cura di), *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*, Fefé editore, Soveria Mannelli (Cz), pp. 53-63.
- Dozza L. (a cura di) 2017, *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L. 2017, *Esperienza in natura e immaginazione*, in Dozza L. (a cura di), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 29-43.
- Hall E.T. 1968, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.
- Hunt J.D. 2004, *The afterlife of garden*, University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Locatelli L., Pavone S., Belvedere G.C., Aldi G. 2019, *Un'altra scuola è possibile*, Edizioni Enea Milano.
- Lodi M. 2022, *I bambini non fanno niente per caso ... Alberi*, Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, Piadena Drizzona (Cremona) [Prima pubblicazione 1998].
- Lodi M. 1992, *Bandiera*, Einaudi, Torino, [Prima pubblicazione 1985].
- Montessori M. 2017, *La natura nell'educazione*, in De Sanctis L. (a cura di) 2017, *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*, Fefé editore, Soveria Mannelli (Cz), [Prima pubblicazione 1909 e 1948], pp. 26-44.
- Montessori M. 1965, *The Montessori Method*, Robert Bentley Inc., Cambridge, Massachusetts [Prima pubblicazione 1909 e 1948].
- Montessori M. 2004, *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori - Garzanti, Milano [Prima pubblicazione 1949].
- Montessori M. 1994, *Dall'infanzia alla adolescenza*, Milano, Garzanti [Prima pubblicazione in francese 1948].
- Morin E. 2015, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaele Cortina Editore, Milano.
- Morin E. 2021, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze.
- Morelli E. 2018, *Il giardino inglese attraverso gli occhi di Jane Austen. Tra wilderness e shrubbery*, Angelo Pontecorboli Editore, Firenze.
- Morelli E. 2019, *Il giardino inglese, luogo esperienziale nei romanzi di Jane Austen*, «Due pollici d'avorio», pp. 58-71.
- Oliverio A. 2017, *La mano e la mente*, in Dozza L. (a cura di), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 21-28.
- Ramirez-Jasso D. 2021, *The Republic of Childhood: Friedrich Froebel's Kindergarten and Naturphilosophie*, in Rapti V., Gordon E. (eds), *Ludics*, Palgrave Macmillan, Singapore, pp. 427-445.
- Rocca A. (a cura di) 2007, *Gilles Clément. Nove Giardini Planetari*, 22 Publishing, Milano.
- Ronge J., 1858, *A practical guide to the English kindergarten (children's garden): for the use of mothers, nursery governesses, and infant teachers: being an exposition of Froebel's system of infant training: accompanied by a great variety of instructive and amusing games, and industrial and gymnastic exercises, also numerous songs, set to music and arranged to the exercises*, Hobson, London.
- Rousseau J-J. 2022, *Emilio*, Laterza, Bari Roma [Prima pubblicazione, *Émile ou De l'éducation* 1762].
- Valentini A. 2019, *Patrick Geddes*, in Guccione B., Paglia E. (a cura di), *Maestri in paesaggistica II*, Edifir, Firenze, pp. 24-29.

Sitografia principale

Ultima consultazione agosto 2022.

Buseghin M.L., *Lucy R. Latter*, <http://www.enciclopedia-delledonne.it/biografie/lucy-r-latter/>

Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi, <https://www.casa-delleartiedelgioco.it>

Fondazione Montessori Italia, <https://www.fondazione-montessori.it>

Maria Montessori a Villa Montesca <https://www.montesca.eu/2.0/maria-montessori-a-villa-montesca/>

Ramge R., *Maria Montessori*, <http://www.enciclopedia-delledonne.it/biografie/maria-montessori/>

Roma2Pass, Casa dei Bambini in via dei Marsi, <https://www.roma2pass.it/casa-dei-bambini-in-via-dei-marsi/>
The Friedrich Froebel Museum, <https://froebel-museum.de/pages/en/home.php>