Ambienti, relazioni, contesti e progetti educativi



NICOLA PAPARELLA
Orcid: 0000-0003-3095-1184

© N. PAPARELLA, *Ambienti, relazioni, contesti e progetti educativi*, in N. Paparella e E. DEL GOTTARDO, *Bambini intraprendenti. La scuola in campagna*, Angeli, Milano, 2023, pp. 7- 26.

SOMMARIO: 1) Alla ricerca di un contatto con la natura; 2) L'Io e il Mondo; 3) La dimensione del tempo; 4) *Relazionalità*; 5) *Ambiente ed ambienti*; 6) L'approccio ecologico; 7) *Contesti, ambienti, territori*; 8) Criteriologia essenziale.

Alla ricerca di un contatto con la natura

Non è vuoto romanticismo né sterile omaggio ad una moda (forse passeggera), la diffusa suggestione per un contatto stringente con la natura, avvertito talora come bisogno e in altre occasioni come compito o perfino come richiamo etico ed obbligazione morale: un bisogno arcano, associato all'idea di poter conquistare una possibile quota di benessere, una condizione finalmente protetta dai disagi, dalle interferenze e dalle criticità proprie di una vita convulsa e priva di spazi e momenti di sintonia e di armonia esistenziale.

Eppure, a ben guardare, c'è nella stessa espressione - contatto con la natura - una certa nascosta carica di ambiguità che fa venire in mente quel famoso sonetto *Pace non trovo et non ò da far guerra*[1] nel quale F. Petrarca, con una serie di figure retoriche (principalmente, l'antitesi), condensò il suo amore per Laura, combattuto fra amore e morte, fra passione e disperazione, tra speranza e disillusione. E proprio all'interno di quella composizione, nel

[1] Il sonetto trova collocazione al n. 134 del *Canzoniere*.

verso dove si dice *nulla stringo e tutto 'l mondo abbraccio,* trova riflesso e significazione retorica il nostro *contatto con la natura*: Tutto e nulla.

Si cerca un contatto che non avrebbe bisogno d'esser cercato, perché c'è già, che anzi, se non ci fosse, sarebbe impossibile o forse persino inimmaginabile; come sarebbe inimmaginabile una persona fuori dal mondo e separata dalla madre terra.

Ecco allora che ci vengono incontro quei meravigliosi giri di valzer che il linguaggio offre al pensiero e che il pensiero dispone a paravento delle sue ambiguità. Al posto di *natura* diciamo *campagna* (o anche mare, ambiente, territorio, foresta…). E poi creiamo delle endiadi o anche dei binomi, secondo uno schema duale che tanto credito – ed anche tanto demerito - ha trovato lungo la storia della filosofia. Alla natura accostiamo la cultura, senza sospettare nemmeno che fra i due termini possa esserci una contrapposizione dialettica e quindi, tutto sommato una condizione di radicale complementarità…

La criticità può essere mascherata; il problema rimane.

E se dagli enunciati generali passiamo al loro riverbero nei comportamenti o, più ancora, alle possibili ricadute sul compito educativo e nella prassi scolastica, ecco allora affacciarsi, non una difficoltà, ma addirittura una lunga sequenza di aporie che attendono d'esser sciolte. Ad esempio: Che cosa conferisce patina e valenza naturale all'educazione, il luogo o il tipo di esperienza? E la scelta dei luoghi o dei contesti o degli apparti logistici ha peso o è del tutto irrilevante? Che senso ha l'opzione ecologista all'interno dei discorsi pedagogici e delle scelte didattiche? E così via.

Ed allora occorre ripartire dall'inizio ed accettare i vincoli della ragione dimostrativa, prima di accogliere, affrancati, le suggestioni del linguaggio o le allusioni simboliche della cultura e della moda.

L'Io e il Mondo

Al netto degli equivoci, delle ambiguità e delle incertezze, il diretto contatto con la natura è da molti avvertito come terra promessa verso cui andare, non ostante tutto, o come paradiso perduto da richiamare nostalgicamente, o come doverosa pausa di ristoro, o anche soltanto come sogno e mito appena avvertito.

Fa venire in mente quel *sentimento oceanico* di cui parlava S. Freud all'inizio di uno dei suoi saggi più importante, *Il disagio della civiltà*[2], là dove tentava di spiegare i processi di differenziazione dell'Io, cominciando dalla iniziale

[2] S. FREUD (1930), *Il disagio della civiltà*, tr. it. in *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

distinzione fra ciò che è esterno e ciò che è interno[3], lungo un crinale, dove andrà ad alloggiare il primo nucleo di quello che successivamente sarà il *principio di realtà* e quindi anche la primordiale differenziazione fra l'Io e il Mondo: una differenziazione che non vuol dire, né di fatto comporta, distanza e separazione.

Il graduale e progressivo consolidamento del principio di realtà, se mai, accompagna e genera la possibilità di separare l'Io dalle fonti del dispiacere, distinguendo il pensiero dalle cose, l'iniziativa dalla resistenza, la vivacità dall'inerzia, lungo un cammino evolutivo che porta all'emancipazione e all'autonomia, senza mai smarrire il senso primario dell'Io, assicurato appunto dal *sentimento oceanico*, non più declinato come status, ma espresso come esperienza intima, senso dell'illimitato, aspirazione di infinito, sensazione di quell'unità in cui la molteplicità si dissolve e gli opposti coincidono.

Il bisogno di contatto con la natura, oggi, sembra appunto esprimere, pur tra tante ambiguità, la percezione o il desiderio o soltanto la nostalgia dell'infinito, dell'eterno, dell'unità armonica. È qualcosa di arcano e di religioso, insieme: un'ecologia dello spirito o forse soltanto un conato. Certamente qualcosa che si mostra capace di orientare e di dirigere i pensieri e le azioni. In controtendenza rispetto ai vizi dell'*Homo technologicus*.

Sì, in controtendenza, perché nell'era della tecnologia invadente, molti si dimenticano degli altri e della natura medesima. La preoccupazione prevalente è quella di rimanere sempre connessi, legati al GPS, agganciati alle pareti della propria utilitaria o alle trame dei like dei socialnetwork. Ha smesso, l'uomo tecnologico, di sentirsi nomade, al più si concede *due passi*, giusto per un selfi, da far girare nella rete. Ed anche quando si lascia trascinare nell'avventura di un viaggio, resta sostanzialmente stanziale, legato ad una sorta di guscio, come farebbe la lumaca, portando sempre con sé i propri feticci, gli oggetti che simboleggiano la propria sicurezza e i propri punti di riferimento, rimanendo sostanzialmente e pervicacemente riluttante alla esplorazione e al cammino. Rifiuta di metter radici, o forse nemmeno sa che cosa sono le radici, perché ormai conosce soltanto quei sottili legami che lo mantengono appeso, lungo le piste di internet, come farebbe un pipistrello in cima ai rami oscuri in una sconosciuta foresta.

---

[3] In S. Freud il tema del sentimento oceanico era già presente in alcuni lavori precedenti, rispetto al 1929, anno in cui S. Freud compone *Il disagio della civiltà* e torna con successive elaborazioni negli anni seguenti, secondo coordinate tematiche e metodologiche che esulano dai confini di questo nostro saggio. *Ex multis*, si vedano: W.B. PARSONS, *The Enigma of the Oceanic Feeling. Revisioning the Psychoanalytic Theory of Mysticism*, Oxford University Press, Oxford 1999; A. CUSIN ET ALII, *Esplorazioni psicoanalitiche sul sentimento oceanico*, GuaraldiLab, Rimini 2018.

Fermo e solo. Anche la folla sta cambiando di segno. Nessuno conosce l'altro e forse a nessuno interessa sapere dell'altro. Nessuno si muove e ciascuno resta isolato, in un mondo ridotto a mero contenitore.

Sembra, per certi aspetti, che con l'avvento della tecnica l'uomo voglia prendere definitivamente congedo dalla natura ed anzi presume persino di poterla finalmente dominare con le opere del proprio ingegno o surrogare con la cosiddetta realtà virtuale, salvo a trovare smentite e messaggi contrapposti ad ogni cambio di stagione. E così, ancora una volta, come sempre nel passato, al sogno prometeico si accompagna la crisi, lo smarrimento, la caduta depressiva.

C'è chi in tutto questo ha voluto teorizzare una sorta di alternanza rigida (e falsa) fra un primato della cultura ed un primato della natura[4], quasi ad ignorare la complessa interrelazione che lega insieme questi due poli. Anzi, occorrerebbe un attento lavorio educativo per consentire, non già di naufragare nel mare dell'infinito, al di là della siepe leopardiana, ma di cogliere i segni della cultura che rendono possibile riconoscere come infinito e come determinato ciò che lo sguardo alternativamente offre all'attenzione e al godimento della persona.

La natura si gode con gli occhi della cultura e la cultura si esercita con le risorse della natura, dove *godimento* ed *esperienza* traducono l'immagine della forza integratrice della persona e del suo collocarsi enattivo[5] sulla scena della storia.

Il punto fondamentale della questione, allora, non è il dove, ma il processo che si attiva: un processo che mantiene, ed anzi, alimenta la differenziazione tra mondo interno e mondo esterno e fra queste due sponde getta un ampio ventaglio di ponti cognitivi, affettivo-conativi, esperienziali… per cogliere specificità e risorse, opportunità e progetti, forza costruttiva del sé e senso di padronanza e di possesso.

Talvolta le cose ci sembrano estranee, lontane, irraggiungibili, opache… per nulla attraenti: di fatto non ci appartengono, sono al di fuori del nostro raggio d'azione, prive di identità ai nostri occhi.

È la povertà dell'uomo, al quale è stato promesso il possesso del mondo e che invece, prigioniero del suo narcisismo, distratto da ricorrenti impulsi prometeici, chiude gli occhi a quanto il mondo promette, e si consegna,

---

[4] Cfr. F. RUSSO (a cura di), *Natura, cultura, libertà*, Armando, Roma 2010

[5] Si dice *enazione*, la messa in scena della persona, secondo criteri, vincoli, schemi, non esenti da negoziazione, ma comunque aperti alla regolazione e quindi tradotti in opzioni e regole di selezione della variabilità. In questo prende corpo e sostanza qualsiasi progetto educativo. Si veda, in proposito, N. PAPARELLA, *Autoregolazione ed autopoiesi nel progetto educativo*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, v. I, parte II, Armando, Roma 2009. pp. 145 e ss.

pavido e inerme, alle piccole sicurezze dell'inerzia: si reclude nel piccolo bozzolo della stereotipia e della routine.

Tutto questo può accadere ai piedi dei grandi grattacieli della metropoli o sotto la tenda di un beduino nel deserto, perché quel che conta non è il dove, ma il come. L'Io e il Mondo… È l'uno difronte all'altro o l'uno tributario dell'altro? O, se si preferisce: L'uno interconnesso all'altro?

Non ha più senso discutere di azioni e di reazioni secondo una logica tutto sommato lineare: da quando N. Wiener ci ha spiegato il funzionamento del feed-back[6], dobbiamo cominciare a considerare non più soltanto la scorza dei fenomeni, ma i dinamismi sottesi, che li regolano e li dirigono. E da quando M. McLuhan ha rivolto l'attenzione non più soltanto ai messaggi, ma anche e prima di tutto ai processi di comunicazione[7] e alla loro funzione di mediazione, anche il nostro discutere delle relazioni fra natura e cultura debbono guadagnare una diversa prospettiva.

Si fa presto a dire Io e Mondo… quel che conta non sono i due poli in questione, ma il loro interpellarsi reciproco e continuo. Vorremmo poter dire, anche a costo di schematizzare e di semplificare, che la realtà non è data né dall'Io né dal Mondo, ma da quella gamma di scambi, di messaggi, di azioni e di reazioni (o, piagetianamente, di perturbazioni e di compensazioni) che segnano la vita delle cose e la storia degli uomini. L'uno e l'altro indissolubilmente[8].

Insistiamo su questa cornice tematica perché ci sembra che essa possa tornare utile come generale prospettiva epistemologica, e, contestualmente possa consentire di capire alcuni tratti del disagio esistenziale del nostro tempo, perché mostra quanto sottile sia il confine fra i dati di fatto e la loro proiezione nel desiderio, nell'immaginazione, nel mito e, più in generale nella elaborazione simbolica.

Possiamo così rilevare e sciogliere alcuni nodi problematici della cultura e delle mode del nostro tempo: Come si può spiegare, ad esempio, la strana compresenza, per un verso, di quel diffuso sentimento della natura, di quell'irresistibile richiamo della natura che caratterizza tanti nostri week-end e, per altro verso, di quell'intricato insieme di comportamenti segnati dalla

---

[6] N. WIENER, *La Cibernetica. Controllo e comunicazione nell'animale e nella macchina*, tr. it., Bompiani, Milano 1953. Si veda pure N. PAPARELLA, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, saggio introd. all'ed. it. di G. CELLÉRIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, con *Presentazione* di J. Piaget, tr.it., Messapica, Lecce 1978.

[7] M. MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 1967

[8] Dal punto divista epistemologico, ritroviamo qui le tesi del transazionalismo o dell'interazionismo in tutte le loro declinazioni. Cfr., ex multis, G. CELLÉRIER, S, PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, XXII vol. degli Studi di Epistemologia Genetica prodotti dal Centro ginevrino fondato e presieduto da J. Piaget, ed. it. curata da N. PAPARELLA, citata.

rinuncia all'esplorazione e al cammino? E come si possono spiegare le adesioni entusiastiche ad un certo ecologismo festaiolo e il contestuale stile consumista e predatorio che mortifica il futuro del pianeta? E si potrebbe continuare, in un elenco che risulterà sempre incompleto, tanto sono smisurate le direzioni verso cui si spinge l'ambiguità che trova la sua prima genesi nella distanza che si pone fra l'Io e il Mondo.

Occorrerà convincersi che si deve andare oltre ogni dualismo né basterà invocare una generica dimensione dialogica, occorre sporgersi oltre e far avanzare l'analisi verso sentieri forse più difficili, ma sicuramente più opportuni e più ricchi di promesse.

La dimensione del tempo

Anche per la categoria del tempo si ripropongono questioni che chiamano nuovamente in causa la logica lineare, le sue ambigue certezze e la possibilità di gettare dei ponti e muovere verso discorsi più inclusivi.

Su questo tema, giova ricordarlo, i Greci (quelli dell'antichità) erano forse più fortunati, potendo discutere del tempo con una più ampia gamma di opportunità linguistiche, dovuta al fatto che disponevano di ben quattro distinte parole: *chronos* (il tempo sequenziale, quantitativo), *kairos* (il tempo opportuno, propizio, quello delle scelte e del successo), *aion* (la durata, l'eternità, ma anche la forza vitale) ed *eniautos* (il tempo ciclico, un anno)[9].

Di per sé, anche dalla cultura occidentale potrebbero giungere suggerimenti, aiuti o almeno utili suggestioni. Ricordiamo sicuramente Sant'Agostino quando nel tempo distingueva la memoria, la visione, e l'attesa"[10] . E poi il grande Kant e le sue lezioni, per capire almeno il senso del suo parlare di *categoria* del tempo e del suo cercare il tempo non tra le cose, non nel soggetto e neppure fra i contenitori delle cose e dei comportamenti, ma in quella che egli chiamava la *sintesi a-priori* e dunque, ancora una volta, in una sorta di ponte dinamico, in un flusso transattivo - diremmo oggi - fra l'Io e il Mondo. E tutto questo ovviamente vale anche per lo spazio e per le tante cose che si potrebbero dire in proposito.

È evidente che occorre distinguere e specificare. È fuori discussione l'utilità di un discorso che possa avvantaggiarsi dalla dimensione quantitativa del

---

[9] Cfr.: P. PHILIPPSON, *Il concetto greco di tempo nelle parole Aion, Chronos, Kairos, Eniautos*, in Rivista di Storia della Filosofia, vol. 4, 1949, pp. 81-97

[10] "Un fatto è ora limpido e chiaro: né futuro né passato esistono. È inesatto dire che i tempi sono tre: passato, presente e futuro. Forse sarebbe esatto dire che i tempi sono tre: presente del passato, presente del presente, presente del futuro. Queste tre specie di tempi esistono in qualche modo nell'animo e non vedo altrove: il presente del passato è la memoria, il presente del presente la visione, il presente del futuro l'attesa". AGOSTINO, *Confessioni*, XI: 20-26.

tempo, quella che tanto piace ai tecnologi, quella che possiamo associare al *chronos*, e quindi anche alla misura, alla scansione lineare e deterministica, alle successioni esattamente definite. Ma è altrettanto certo che l'uomo nella sua quotidianità è coinvolto, oltre che dalle ore e dai minuti, anche da attese, rilanci, proiezioni, conferme e chissà quante altre dimensioni qualitative che hanno rilievo e conferiscono senso all'esperienza.

Qualche anno fa, ci chiedevamo se, nell'ambito dei discorsi incentrati sul tema della qualità, dovessimo davvero rimanere ancorati soltanto all'idea di un tempo da connotare come metronomo del comportamento umano[11]. Ci parve di dover precisare che nei processi di formazione e più in generale nelle questioni che riguardano la persona, fare le cose in tempo non è la medesima cosa del fare le cose col tempo e a tempo, o nel tempo debito e nel momento propizio.

Si trattava ancora soltanto di una prima indicazione, dalla quale tuttavia già derivavano conseguenze non proprio trascurabili sotto il profilo degli impianti curricolari, come ad esempio nella questione della cosiddetta obsolescenza dei crediti formativi, che sicuramente sarebbe maldestro associare semplicisticamente ai verdetti del calendario e alle sequenze dei giorni e degli anni.

In termini più generali in quell'occasione ci sembrò utile riprendere la distinzione fra tempo e durata, tanto cara a gran parte della storia della filosofia, e considerare kantianamente la durata come qualcosa che si fonda sul permanere e quindi su una scansione temporale analiticamente articolata e preordinata. Questo ci consentirebbe di sostenere che nell'operare dell'uomo, il mercato e la cultura dell'efficienza inducono a vedere la dimensione del tempo come mera successione di operazioni e non anche come anticipazione di prospettive future o come condizione motivazionale per la costruzione dell'identità personale.

Si tratta allora di superare (non azzerare) l'idea di un tempo cui affidare la scansione degli eventi comportamentali (il metronomo del comportamento), e tener conto che accanto alle dimensioni lineari e quantitative resta la responsabilità di rilevare e valorizzare anche le dimensioni qualitative del tempo da cui soltanto dipende la nostra capacità di comprendere (com-prehendere) le vicende e le esperienze, e di includere la proiezione temporale dell'agire, che si fonda sempre su un presente certificato dal passato ed "invocato" dal futuro.

Certamente il lungo discutere, negli ultimi anni, di efficacia ed efficienza ha creato le condizioni per modelli più raffinati e complessi, capaci, a loro volta

---

[11] N. PAPARELLA, *La categoria del tempo nella valutazione di qualità*, in N. PAPARELLA (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione*, Atti 3° Congresso SIRD, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

di dar conto non soltanto dei prodotti, ma anche dei processi e quindi anche dei servizi e delle utenze[12]. E questo aiuta a compiere il salto di qualità necessario per imparare a leggere il tempo come qualcosa che viene trascinato dalla prospettiva futura.

La complessità e la globalità degli eventi, e il loro diffondersi nella società tecnologica, hanno sicuramente accentuato il bisogno di informazione, ma spesso essa è stata ricondotta entro schemi funzionalistici, identificando l'informazione con i dati statistici e la "notizia" con gli indicatori (sperabilmente affidabili) del comportamento dei singoli agenti e dei soggetti istituzionali. Ed allora, se anche qualche volta sembra emergere la dimensione futura, essa sfortunatamente si configura ancora come traguardo da raggiungere, come obiettivo da perseguire, come "target" assegnato, e quindi purtroppo in termini efficientistici e perciò stesso riduttivi, dove il futuro perde la sua specifica connotazione e diventa semplicemente il punto terminale di un itinerario predefinito.

Dal punto di vista socio antropologico può aiutare la considerazione che già oggi molte società vengono considerate, per così dire, a doppio regime temporale, per una eguale loro esposizione a considerazioni temporali che si avvantaggiano di una curvatura qualitativa e a considerazioni temporali incentrate sulla misura e sulla scansione lineare e quantitativa.

Dal punto di vista psicologico, ha preso forza una distinzione che trae origine dagli studi di J. Piaget, ed oggi si parla di un tempo operatorio e di un tempo pre-operatorio (percezione del tempo fino agli otto anni); ma il limite è dato dalla valenza evolutiva di questa distinzione. Quasi a dire: sino a questa età le cose stanno in un certo modo e poi dopo gli otto anni finalmente abbiamo una condizione più matura e più evoluta. Questo è vero, ma non aiuta a capire il nodo centrale del problema. Sicuramente è vero che il tempo psicologico del bambino non è eguale a quello dell'adulto, e se ne deve tener conto; ma i fattori di durata, successione e simultaneità restano sempre presenti. Il quantitativo e il qualitativo, il *Chronos* e il *Kairos* insieme accompagnano tutta l'esperienza dell'uomo e la sua quotidianità.

In contesti formativi il tempo guadagna (o può guadagnare) la spontaneità e il ritmo. La spontaneità si coglie certamente nella fase intenzionale dell'agire, all'avvio, ma si estrinseca e si qualifica negli esiti, nella osservazione partecipata dell'esperienza compiuta, nella comparazione dinamica degli effetti, e questo non sarebbe possibile se non in un tempo disteso, dilatato, che di fatto si prolunga oltre il cronoprogramma delle azioni. Analogamente il ritmo è in gran parte soggettivo, almeno sino a quando non interviene la opportunità della condivisione e della partecipazione.

---

[12] Su questi temi si vedano: N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento,* La Scuola, Brescia 1988, pp. 63 – 67 o anche N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli 2012 [oggi: Giapeto, Napoli].

Soprattutto nei contesti formativi ci si imbatte con i tempi dell'osservazione, della comprensione e della invenzione; con i tempi del desiderio e quelli della produzione, con i ritmi dell'ascolto e del farsi ascoltare, con le esigenze della esplorazione e della narrazione.

In ciascuna di queste connotazioni è sempre presente – anzi è condizione essenziale – la compresenza dell'Io e del Mondo, o – meglio – dell'Io, del Tu e del mondo. La soggettività si apre alla oggettività, certamente, anzi, talvolta la genera, ma non ne discende. Al più si accompagna all'esperienza del Tu, ma si sottrae alla prescrizione normativa.

Se allora andiamo per boschi, lungo il nostro week-end, e lasciamo che a gestire i nostri passi e le nostre osservazioni sia una sorta di check list delle cose da collocare fra un appuntamento e l'altro, secondo il cronoprogramma della nostra escursione, possiamo forse dire di aver compiuto una bella gita, ma non possiamo dire di essere andati incontro alla natura, che di fatto ci è rimasta estranea, con i suoi tempi e i suoi orizzonti. Non solo, ma può anche capitare di avvertire, al fondo dell'esperienza, un oscuro senso di insoddisfazione, il sapore amaro della perdita ed uno strano venticello attraversa la coscienza per porre in discussione la dimora dell'Io.

In un contesto governato dal consumo (delle cose e dei tempi) o dalle performances (quante cose, in quanto tempo) o dalla pretesa (dichiarata o soltanto praticata) dell'autosufficienza, c'è sempre il rischio della solitudine e della perdita.

Relazionalità

La presenza dell'altro, invece, e l'incontro con l'altro e lo scambio dialogico sono, al tempo stesso, motivo di ricchezza, condizione di sicurezza e spazio di crescita. L'incontro con il mondo è sempre, contestualmente, un incontro con l'altro.

Proprio per questo è difficile stabilire che cosa possa dirsi davvero "naturale", così come è ugualmente difficile capire che cosa meriti d'esser definito "artificiale". Non basta vivere in campagna o andare per boschi; si può vivere anche lontano dalle città e condurre una vita del tutto artificiale.

Dal punto di vista dell'universo personale, possiamo dire che *artificiale* non è mai l'habitat in quanto tale e quindi nemmeno il contesto o le operazioni che vi si compiono. Artificiale è invece ciò che allontana la persona dalle cose o, più esattamente, ciò che riduce il campo della *esperienza possibile.* E questo "allontanamento" può essere provocato da una cosa concreta o anche da una cosa virtuale o da interferenze di tipo dialogico… Sicuramente l'artificiale toglie uno spazio di possibilità. Diremo perciò che è artificiale

tutto ciò che riduce le risorse effettive della persona, tutto ciò che non appartiene direttamente all'esperienza, o anche tutto ciò che all'esperienza viene sottratto.

Conseguentemente il primo e più importante artificio è già nella spiegazione che noi diamo delle cose. Se attraversiamo il bosco senza ritrovarvi le impronte dell'uomo, senza cogliere il senso di certe presenze, senza avvertire le domande e le risposte che circolano fra quei tronchi che sfidano il tempo, allora la nostra passeggia è in qualche misura artificiale.

G. W. Allport avrebbe detto che in quel bosco il soggetto manca di *appropriatezza*. Per lo psicologo statunitense l'appropriatezza è quella condizione che si caratterizza dapprima come percezione e, più avanti nel tempo, come consapevolezza – autoconsapevolezza - di stabilità, sicurezza, familiarità, padronanza, possibilità di iniziativa e senso del limite. Si tratta di un insieme di vissuti, di sentimenti, di attitudini che rendono la persona padrona di se stessa e la pongono al centro del proprio ambito esperienziale[13].

E l'appropriatezza si genera e prospera in uno spazio relazionale, all'interno di una dimensione dialogica, che è sempre triadica: l'Io incontra il Tu nel Mondo, e nel Mondo incontra le cose insieme alle persone. Fra lo stormire del vento, il Poeta avvertiva tanto le morte stagioni e quindi la storia e il sedimentarsi della cultura, quanto la stagione presente, carica di voci e di suoni.

Va dunque esercitata la relazionalità e quindi la distinta percezione di sé e dell'altro, perché è proprio nella relazione che la persona definisce, rinforza e differenzia la propria identità e fa maturare quel senso di appropriatezza di cui diceva G. W. Allport. E qui il gesto della persona ritrova l'integrazione funzionale fra natura e cultura.

La relazione è sempre centrata sulla persona, perché è nella persona che si radica la sua genesi motivazionale, ed è sempre nella persona che la relazione si carica del colore del desiderio, mentre trova la spinta direzionale dell'emozione, la vivacità dell'esperienza… ed una conferma per la sua identità.

Persino nel bambino, la relazione è sempre un cercare; un cercare prima di tutto sé stesso, poi l'altro e soltanto in via subordinata le cose e il mondo. Nella relazione, le cose e il mondo sono sempre presenti nello spazio relazionale; nel bambino si connotano appena come strumenti, perché primeggia il Tu; nell'adulto la triade relazionale diventa più dinamicamente armoniosa, senza cessare d'essere comunque triade. Per questo possiamo dire che nella relazione la persona si configura come sistema, anzi, come *sistema aperto*, caratterizzato da processi di costruzione (o di costituzione) che la

[13] Cfr. W. G. ALLPORT (1955), *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Giunti, Firenze 1963.

espongono a successive organizzazioni e riorganizzazioni, di modo che nell'unificazione strutturale del soggetto emerga l'*ordine*, quello che è sempre stato il suo *datum* ovvero la sua integrazione, il suo essere integro, unito in sé e per sé, il suo essere centro e fonte di relazioni con se stesso, con gli altri e con il mondo[14].

Tre considerazioni possono farsi valere come altrettanti motivi di attenzione per un corretto sostegno dello sviluppo della relazionalità e come spunto per un efficace orientamento dell'iniziativa educativa[15], soprattutto in contesti di discorso centrati sulla valorizzazione del nesso transizionale che lega insieme natura e cultura.

In primo luogo, una conveniente *distinzione dei ruoli*. Anche quando ci si debba riferire, non agli adulti, ma ai bambini e alle bambine, giova ricordare che nel dialogo l'Io e il Tu restano distinti. Sia dal punto di vista relazionale che da quello affettivo, giova al bambino percepire con chiarezza che l'adulto non è un suo pari perché sa di più e può di più, e può disporre o proibire, acconsentire o negare, pur in una costante disponibilità all'aiuto. Ugualmente giova al bambino percepire ciò che differenzia la maestra, dalla mamma, dalla nonna, ecc. In qualsiasi situazione relazionale, in qualsiasi spazio educativo, la distinzione dei ruoli è condizione fondamentale, essenziale e ineludibile.

In secondo luogo merita d'essere sottolineato quello che possiamo definire *stile della sincerità*: anche ai bambini e alle bambine è necessario che giungano messaggi chiari, non ambigui, non falsi. Si raccomanda una sincerità che sappia farsi sollecita ed una sollecitudine che non rinunci alla sincerità. Dove mancasse sincerità e trasparenza si creerebbe spazio per l'ambiguità, per il gioco degli specchi, e quindi per una sistematica deformazione della realtà, che in alcuni casi può diventare persino vistosa e carica di criticità.

In terzo luogo, merita d'essere ricordata la *dimensione del Noi*: il *Noi* del bambino precede la sintesi e l'analisi: è sincretico, è la percezione dello spazio sociale che comprende il *Tu* e *l'Io*, è il correlato del *bisogno di appartenenza*[16].

C'è, in sintesi, un ventaglio di attenzioni in forza delle quali la "naturalità" si carica – come è giusto che sia - di "culturalità" e diventa emozione che crea distinzioni, modalità espressive, occasioni di scoperta dell'Io e del Tu, accoglienza, socializzazione, armonia e proiezione verso il futuro.

---

[14] N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, cit., p. 51.

[15] Cfr. N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona,* editrice La Scuola, Brescia 1984, pp. 174 – 176.

[16] *Ibidem*, p. 211 e, più recentemente: M. SECCIA, N. PAPARELLA, *Per la tutela dell'infanzia e delle persone vulnerabili*, Progedit, Bari 2019, pp.5-6 e *passim*.

Tutto questo produce una sorta di pattern, di schema interiore che si configura poi come modello, come costante disponibilità a dialogare, insieme, con le cose e con le persone, con il presente e con il passato, con la storia e con la cultura, per diventare attenti alla crescita, allo sviluppo, all'emancipazione.

Questo pattern, questa complessa configurazione di fattori che fra loro interagiscono e nella quale è presente il soggetto e, insieme a lui, il mondo e la storia, le cose e i linguaggi, i fatti e le esperienze, i dati situazionali e i significati… tutto questo diviene ed è ambiente e ambiente di apprendimento.

Ambiente ed ambienti

Ed allora intendiamo per ambiente non soltanto quello fisico, ma anche la cultura, la tradizione, la storia, le vicende umane e l'insieme delle relazioni interpersonali che rendono partecipativamente presente il patrimonio di conoscenze e di valori accumulati nel tempo[17].

D'altro canto, nel momento in cui si ribadisce il rilievo della relazione Io - Mondo, nel momento in cui si mette a fuoco il "luogo" dinamico dell'apprendimento e lo si riconosce nello scambio interattivo fra la persona e l'ambiente, ecco che insieme al dato conoscitivo si fa posto per una presa di posizione del soggetto, per una sua disponibilità a impadronirsi di ciò che egli stesso costruisce e a collocarlo al servizio di una sua intenzionalità; si fa strada l'idea di un *ambiente di apprendimento*.

Solitamente l'espressione "ambiente di apprendimento" viene adoperata (ed enfatizzata) per prendere atto di una sorta di rotazione della prospettiva in campo didattico e pedagogico, passando da una prospettiva che privilegia la posizione dell'insegnante all'altra, incentrata sulle attività di apprendimento e quindi sui compiti degli allievi e quindi sui processi, le attività e i dinamismi dell'apprendere. Si tratta di questione sicuramente importante, che però noi preferiamo accantonare per pensare all'ambiente di apprendimento nella sua dovizia di componenti dinamiche che attendono, evidentemente, d'essere organizzate allo scopo di favorire, sì, i processi, ma anche di differenziarli, integrarli e renderli il più possibile fecondi.

In altri termini, a noi non serve una descrizione o una rappresentazione, ma una valutazione ermeneutica finalizzata al possesso cognitivo e alla fruizione personale del dato conoscitivo.

Siamo ben lontani dalle discussioni che si facevano anche soltanto nella seconda metà del secolo scorso per distinguere se si dovesse pensare all'ambiente come luogo fisico o anche come a spazio virtuale o se invece fosse da considerare come spazio mentale e culturale, come contesto

[17] Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento,* cit., p. 128.

organizzativo, emotivo/affettivo e magari anche relazionale. Non si tratta di definire un contenitore o un perimetro dell'azione didattica, ma di riconoscere i fattori e quindi i "motori" dell'azione e il suo diverso possibile configurarsi.

Per questo noi preferiamo discutere di *ambienti*, piuttosto che di *ambiente*, perché non intendiamo perdere di vista le molteplici potenzialità e le diverse direzioni di sviluppo.

Ed allora non basta, ancora una volta, enfatizzare il luogo, la campagna o il bosco o le sponde del lago; occorre capire quali elementi simbolici, culturali possano intrecciarsi ai dati percettivi e alle istanze motorie in funzione di quali apprendimenti e soprattutto in funzione di quali esperienze di fruizione operativa dei contenuti appresi.

L'ambiente allora è *spazio* d'azione, è *vissuto* di azione, è paradigma di apprendimento, è fulcro del dialogo dell'Io con il Tu e dell'Io con il mondo, e vede l'intervento attivo, propositivo, strutturante, dell'insegnante così come la partecipazione costruttiva e valutativa dell'allievo. Ovvero, per dirla in altro modo, l'ambiente è uno snodo fondativo dell'impianto curricolare.

Come tale in esso di debbono poter ritrovare tanto le esperienze quanto le competenze, tanto i cosiddetti obiettivi didattici (e quindi gli apprendimenti) quanto le finalità educative (e quindi le colorazioni valoriali e le intenzioni dell'impianto educativo).

Anche la distinzione, tanto presente nel dibattito culturale di qualche tempo fa, fra ambiente e territorio rischia di far perdere il senso complessivo del discorso.

Si insisteva molto su territorio per manifestare la premura di chi non desidera perder di vista tutto ciò che può servire a contestualizzare l'apprendimento e ad arricchirlo di riferimenti storico culturali specifici.

Anche questa premura, tuttavia, è presente in quel che si dice quando si parla di ambiente e di ambiente di apprendimento; così come è sicuramente utile ed efficace ogni possibile contestualizzazione, perché sappiamo bene – sotto il profilo didattico – che la contestualizzazione facilita l'apprendimento. Detto questo, tuttavia, non possiamo non ricordare che nell'apprendimento dobbiamo sempre passare dalla contestualizzazione alla decontestualizzazione, ché altrimenti il tato conoscitivo resta prigioniero dell'*hic et nunc*. Il bambino che scopre quanto bruci la fiamma cui imprudentemente ha avvicinato la sua mano, deve poi decontestualizzare (e quindi generalizzare) per capire che la mano si scotta accanto a qualsiasi fiamma e non soltanto accanto a quella incontrata una volta nella cucina della nonna.

In questo gioco di contestualizzazioni e decontestualizzazioni si innesta poi il discorso della sostenibilità, per un verso, e della responsabilità, per altro

verso, ovvero, in termini più elaborati, il discorso riguardante la prospettiva ecologica.

L'approccio ecologico

Per dar conto del cosiddetto approccio ecologico si fa spesso riferimento agli studi di U. Bronfenbrenner, che di per sé riguardano lo studio scientifico dell'adattamento progressivo e reciproco tra lo sviluppo attivo della persona e le proprietà mutevoli degli ambienti nei quali vive, cresce e si sviluppa[18]. Si tratta essenzialmente e innanzi tutto di una proposta di metodo per la ricerca scientifica perché l'osservazione e l'indagine sul campo prevalgano rispetto agli esperimenti di laboratorio. E tuttavia da queste indagini giunge anche un serio ed interessante approfondimento dei termini e delle modalità processuali influenzate dall'intreccio relazionale caratterizzante il campo entro il quale si realizza lo sviluppo e la crescita della persona, prendendo in considerazione le complesse interrelazioni tra l'organismo umano e i cambiamenti ambientali, attraverso i diversi contesti e le varie fasi della vita[19].

Lo sviluppo umano viene presentato e definito come prodotto dell'interazione tra l'organismo e il suo ambiente, avendo sempre la premura di precisare che si tratta di "un processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, ed ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto"[20].

Per queste ragioni, l'opera di U. Bronfenbrenner, come è stato ben osservato, "può essere letta come uno stimolo per gli studiosi dello sviluppo umano a progettare ed attuare esperimenti di trasformazione finalizzati non tanto alla verifica di ipotesi, quanto piuttosto alla scoperta delle opportunità presenti nell'ambiente e della notevole capacità degli esseri umani di rispondere in modo costruttivo e spesso progressivo alle modificazioni introdotte"[21]. E può anche contestualmente aiutare la comprensione del rapporto individuo-contesto percé fornisce spunti decisivi per capire come ci si debba muovere, operativamente, all'interno di questo contesto. L'ambiente ecologico, che si considera rilevante per i processi di sviluppo, non è limitato ad una unica situazione ambientale immediata, ma comprende le interconnessioni tra le

[18] Cfr. U. BRONFENBRENNER (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986.
[19] Cfr. L. CAMAIONI, *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Il Mulino, Bologna 1986.
[20] U. BRONFENBRENNER, op. cit., p. 63.
[21] L. CAMAIONI, op. cit.,

diverse situazioni ambientali e i diversi meccanismi relazionali e istituzionali che ne definiscono il funzionamento e l'organizzazione. È sulla base di questo assunto che U. Bronfenbrenner si focalizza sull'importanza delle transizioni ecologiche: "Si verifica una transizione ecologica – egli dice - ogni qualvolta la posizione di un individuo nell'ambiente ecologico si modifica in seguito ad un cambiamento di ruolo o della situazione ambientale o di entrambi"[22]

Nell'ambito del nostro discorso, l'adozione di un approccio ecologico implica la necessità di dimostrare che le modificazioni nelle attività e nelle conoscenze degli individui non sono momentanee e rilevate soltanto in una singola situazione, ma trasferibili e generalizzabili ad altre situazioni e ad altri momenti. L'individuo non è considerato come una tabula rasa che l'ambiente modifica a suo piacimento. L'individuo cresce e si muove, dinamicamente, in esso, ristrutturandolo. Tenendo comunque ben presente che l'interazione tra individuo e ambiente è sempre bidimensionale, l'uno modifica e influenza l'altro e viceversa, secondo un perfetto schema di efficace reciprocità.

Facendo un passo innanzi, è utile approfondire il senso e la qualità di questi fitti scambi di reciproca interazione, rilevando quella sorta di tendenza teleologica all'equilibrio, sia di tipo omeostatico (ed è il caso prevalente) sia di tipo anti omeostatico (soprattutto in riferimento ad alcuni bisogni di tipo sociale). Si tratta di recuperare, per questa via, l'idea di regolazione e l'idea di sistema che, prospettate per la prima volta da C. Bernard alla metà dell'Ottocento[23], hanno poi trovato diverse conferme e molteplici precisazioni in anni a noi più vicini[24].

Contesti, ambienti, territori

Ed allora, se C. Bernard parlava di *fixité du milieu intérieur*, essenziale per la vita degli organismi superiori, se W. B. Cannon ipotizzava una saggezza del corpo, per la straordinaria tendenza agli equilibri omeostatici (e, al bisogno, anche anti omeostatici), se K. Lewin, insistendo con la sua teoria del campo, richiamava l'attenzione sulla dimensione sistemica dell'organismo[25], e se ulteriori argomentazioni giungono oggi dall'approccio ecologico di U. Bronfenbrenner, per non dire di tanti altri utili contributi (possiamo forse dimenticare l'interazionismo di J. Piaget?), dobbiamo sicuramente pensare

---

[22] U. BRONFENBRENNER, op. cit., p. 61.

[23] Si veda C. BERNARD (1865), *Introduzione allo studio della medicina sperimentale*, tr. it., Universale Econom., Milano 1951 e, successivamente, Feltrinelli, Milano 1967 ed oggi: Piccin, Padova 1994.

[24] In particolare W. B. CANNON (1932), *La saggezza del corpo*, Bompiani, Milano 1956.

[25] Cfr. K. LEWIN, *Principi di psicologia topologica* (1936), tr. it., OS, Firenze 1961 e poi anche: Id., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* (1951), tr. it., Il Mulino, Bologna 1972 e ID., *Field Theory in Social Science*, Selected Theorical Papers, Harper and Row, New York 1951.

alla persona al centro di un *contesto* che è il *suo* spazio di vita: è il *suo* ambiente, nel quale essa vive e si sviluppa… E questo contesto è popolato, anzi, *costituito* da scopi, influenze, ricordi, convinzioni…

Come abbiamo avuto occasione di osservare, ragionando dell'agire organizzativo[26], la parola *contesto*, veniva un tempo adoperata quasi esclusivamente in riferimento all'attività dello scrittore; stava ad indicare il *tessere insieme,* l'intrecciare, e quindi anche il contenere, il concatenare una serie di idee, di fatti, di riferimenti, di note e di assunzioni valoriali richiamate dalla riflessione dello scrittore. La forza di questa annotazione sta in quella forma participiale che poi diventa anche il suo limite; perché in quanto forma verbale pone in primo piano l'iniziativa del soggetto e quindi l'agire; ma in quanto participio passato, induce a guardare al già fatto e quindi all'agito. E di qui (il passo è breve) si giunge alla cosa, al quadro, al profilo complessivo dei dati.

In questa deriva semantica si consuma una storia, che è sì, la vicenda di una parola, ma è anche l'esito di un graduale muoversi dell'attenzione, dal soggetto al suo prodotto e dal suo prodotto alla scena che lo contiene e lo rappresenta. E quindi, a seconda dei casi, *contesto* cessa di indicare il *con-tessere*, per designare il luogo, l'occasione, il momento, la condizione, la circostanza, la situazione… o anche, in una prospettiva d'esame meno rigida, ma pur sempre riduttiva, l'ambiente, la prospettiva di riferimento, l'ottica, l'ambito, il perimetro delle circostanze che delimitano l'agire.

Qui vogliamo recuperare per intero il significato antico della parola e, facendo tesoro degli insegnamenti che ci vengono dagli autori che abbiamo appena richiamato, possiamo dire che il contesto include il soggetto (o i soggetti agenti); il contesto si colloca (e lo si coglie) all'intersezione fra il soggettivo e l'oggettivo, è attraversato e vivacizzato da processi di interna regolazione, secondo un complessivo assetto sistemico.

Se allora il contesto è quel che si coglie nel campo d'intersezione fra il soggettivo e l'oggettivo e se questi due ambiti si incontrano e si integrano secondo modalità dinamiche e secondo processi di interazione continua, diventa possibile ipotizzare una sorta di ciclicità, una sorta di bi-direzionalità, che fa pensare ad un contesto che viene generato (o almeno filtrato, disciplinato, selezionato, gestito) dal soggetto agente, all'interno dell'agire – in questo caso: dell'agre educativo - e a questo rinvia con spinte e dinamismi che orientano, vincolano, includono, escludono ecc.

In questo modo la parola e soprattutto l'idea di contesto rinviano davvero ad un *agire* e non ad un *agito*, nel pieno recupero sistemico dell'impianto

[26] N. PAPARELLA, *Contesto e contesti*, in F. BOCHICCHIO, P. C. RIVOLTELLA (a cura di), *L'agire organizzativo*, ELS La Scuola – Morcelliana, Brescia 2017.

suggerito dalla teoria di campo di K. Lewin, e secondo un disegno che pone in evidenza e valorizza la totalità di fattori interdipendenti.

Questa interdipendenza, che in linguaggio piagetiano possiamo definire interazione, colora l'agire educativo di una dimensione sostanzialmente ecologica nella quale la persona ritrova tutta intera la sua identità, la sua centralità e, congiuntamente, la sua responsabilità.

In definitiva, il contesto cessa di essere un luogo, per esprimersi come epicentro di ogni dimensione spaziale: l'oggetto che si traguarda non per delimitare, ma per collaudare la possibilità di oltrepassarlo. Come l'*ermo colle* leopardiano che, certamente, da tanta parte dell'ultimo orizzonte il guardo esclude e, però, proprio per questo, consente di mirare interminabili spazi di là da quella… con tutto quello che ne consegue.

Si tratta insomma di popolare il contesto (o di scoprire nel contesto) quanto in esso vi sia di scopi, di influenze, di ricordi, di convinzioni, di potenzialità evolutive e quanto il contesto possa chiedere ed offrire in termini di fiducia, disciplina, sostegno, supporto ed emancipazione personale.

Lungo il vettore diacronico vengono ad emergere linee evolutive di tipo topologico, ben più ricche di una crescita di tipo lineare e sequenziale. Nel contesto la crescita procede in maniera concentrica e strutturale, ossia per possibilità di esperienze effettive che si allargano dinamicamente una nell'altra. In questo modo la successione non riduce ed, anzi, la riconoscibilità, e il tempo non demarca la diversità, ma consolida la continuità.

Tutto questo si ritrova nella nozione di territorio, quando non sia assunta in termini di rivalsa polemica in favore di una concretezza che si sente esiliata dalla tensione teoretica. Su questi temi (l'ambiente, il contesto, il territorio), ogni teoria assume alcuni aspetti della questione, anche rilevanti, e va ad escluderne o ad ignorarne altri. C'è chi vorrebbe classificare gli organismi e i processi che li governano e chi li vorrebbe valutare utilizzando una sorta di regolo, magari tridimensionale (a tre assi, è stato detto, alludendo al territorio, alle tecnologie, al tempo); c'è chi ricorre a modelli euristici e chi si affida a metafore[27]… Quel che più giova è uno sguardo che tutto includa e tutto comprenda, per poi spingersi a definire una conveniente criteriologia dell'azione.

Criteriologia essenziale

L'ambito di riferimento del volume che ospita queste note è quello educativo e, più esattamente, quello della educazione per l'infanzia, per il quale

[27] N. PAPARELLA, Ibidem.

abbiamo già avuto modo di studiare i principi e i criteri che ne possono regolare l'esercizio più efficace[28]. Ci basterà allora, tenendo conto di quanto abbiamo già scritto in quella occasione, aggiungere le considerazioni conclusive che si ricavano da quanto siamo andati discutendo in queste pagine, in vista di opportuni progetti educativi.

La prima nota è riferita al nesso relazionale che merita d'esser valorizzato. Il bambino che va in campagna o che si avventura fra boschi, valli e laghi deve cogliere una pluralità di presenze accanto a lui. La dimensione del noi, va declinata in termini sincronici e diacronici: altri sono passati di qui, ecco le loro impronte; noi ora facciamo, coltiviamo, raccogliamo, osserviamo…

La sua esperienza nei contesti educativi si articola attraverso un ampio discutere con le cose, perché si possano gettare ponti cognitivi, affettivo-conativi, e se ne possano cogliere specificità e risorse, sperimentando opportunità motorie e potenzialità inventive. La creatività è inizialmente costruzione di ipotesi, poi è anche esercizio di verifica e ricerca delle prove[29].

Ogni esperienza è occasione di approfondimento dell'identità personale: seno io che ho deciso, sono io che ho costruito, sono io che ho chiamato i miei amici… E deve poter essere anche dialogo con gli altri e con le cose. Dall'esperienza educativa vengono continue spinte ad uscire dal piccolo bozzolo della stereotipia e dalle provvisorie sicurezze della routine. La struttura operativa organizzata a spirale consente a ciascuno di trovare il proprio passo e lascia libero ciascuno di avanzare, per osare e inventare, o anche di retrocedere, per una rinfrancate breve occasione di rinforzo e di ripresa. In questo modo l'esplorazione ambientale è sempre nuova senza, mai essere totalmente nuova. Ciò che ripropone sono gli strumenti e talvolta anche i luoghi, poi però accetta la sfida del tempo, delle stagioni, dei diversi obiettivi e delle diverse personali iniziative.

Il progetto educativo tiene conto di questa ciclicità di cui abbiamo discusso, rende evidente la bi-direzionalità, propone esperienze che facciano pensare ad un contesto che viene generato (o almeno filtrato, disciplinato, selezionato, gestito) nel corso della esperienza educativa.

La proposta didattica viene elaborata sapendo che i bambini e le bambine, almeno sino a sette otto anni, tendono a strumentalizzare l'altro, sia i compagni che gli adulti. Qualche volta si fa fatica a farli giocare insieme. Non si perda mai la straordinaria mediazione delle cose (si ricordi che Io, Tu e Mondo sono – tutti e tre - fattori dell'ambiente) e quindi l'obiettivo delle

---

[28] Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005

[29] Cfr. N. PAPARELLA (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo 2001. Si veda pure N. PAPARELLA, *Creatività, innovazione e compiti educativi*, in M. ANNARUMMA, R. FRAGNITO (a cura di), *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma 2010, pp. 45–69.

operazioni da compiere, delle iniziative da portare a termine, insieme alla evidente possibilità di aver bisogno di aiuto per vincere la resistenza delle cose, introduce provvidenziali supporti al principio di realtà.

Più avanza il principio di realtà, più si differenzia l'identità di sé, più diventa produttiva la presenza nel mondo, e viceversa, ovviamente. E farà piacere ai genitori sapere che il rinforzo del principio di realtà conferisce una formidabile spinta positiva anche per l'apprendimento che verrà nella stagione della scuola primaria.

In un contesto così ricco ogni cosa ha un nome, ogni dinamismo merita la sua denominazione… un po' alla volta non si abuserà più della parola cosa, che verrà gradualmente sostituita da tanti bei nomi, né si abuserà del verbo fare, anche questo esposto a nomi diversi che lasciano pensare ad un complesso e graduale processo di differenziazione.

Che tutto questo riesca più facilmente in campagna, accanto a piante ed animali, è evidente. Però, attenzione, non è la vicinanza il fattore qualitativo essenziale, ma un progetto che riesca davvero a qualificare come ambiente (nel modo in ci se n'è parlato in queste pagine) il luogo dell'esperienza educativa.

Quando questo accade, i bambini, le bambine e gli educatori non rischiano più di respirare quell'aria consumata e insopportabile che ha fatto scrivere una pagina preziosa a Rosa Agazzi già nel lontano 1929[30], respirano a pieni polmoni, sperimentano il variare delle stagioni, avvertono i venti e li riconoscono, osservano colori dei fiori e delle foglie, distinguono i profumi delle erbe pigiate dal passo lento della passeggiata in campagna, … soprattutto si misurano con due importanti valori: la responsabilità e la sostenibilità.

Oggi da più parti si proclama la necessità che l'umanità si senta e si faccia responsabile del pianeta in cui viviamo; ma la responsabilità non si predica, la responsabilità si pratica e ciascuno impara ad essere responsabile soltanto da ripetute, sistematiche esperienze di responsabilità. Chi darà da mangiare ai passerotti che si posano fra i rami verdi dell'alloro? Come faremo ad assicurare l'acqua ai gatti anche nei giorni di siccità? Come difenderemo i nostri bulbi dall'eccesso di acqua nell'aiuola?

E poi la sostenibilità: Perché conviene piantare questo legume in questo settore del giardino e invece le patate in quest'altro. Quanti sono gli alberi che meritano d'essere aggiunti al nostro boschetto? Come potremo assicurare ecc.

L'esperienza trova rinforzo nel racconto e il racconto può essere conservato nella rappresentazione grafica (un bel cartellone), e la vita del bosco può

[30] R. AGAZZI (1929), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1971 (più volte ristampato)

essere rappresentata come in teatro, là, sull'aia, dove verranno a vederci i compagni di un'altra scuola.

Molto altro si può aggiungere, purché non si smarrisca mai il nesso essenziale e funzionale che qualifica il contesto come ambiente e quindi anche come ambiente di apprendimento.

Indicazioni bibliografiche

R. AGAZZI (1929), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1971 (più volte ristampato).

AGOSTINO, *Le confessioni*, tr. Dag Tessore, Newton Compton, Roma 2012.

W. G. ALLPORT (1955), *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Giunti, Firenze 1963.

C. BERNARD (1865), *Introduzione allo studio della medicina sperimentale*, tr. it., Universale Econom., Milano 1951 e, successivamente, Feltrinelli, Milano 1967; oggi: Piccin, Padova 1994.

U. BRONFENBRENNER (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986.

L. CAMAIONI, *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Il Mulino, Bologna 1986.

W. B. CANNON (1932), *La saggezza del corpo*, Bompiani, Milano 1956.

A. CUSIN ET ALII, *Esplorazioni psicoanalitiche sul sentimento oceanico*, GuaraldiLab, Rimini 2018.

S. FREUD (1930), *Il disagio della civiltà*, tr. it. in *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

K. LEWIN, *Principi di psicologia topologica* (1936), tr. it., OS, Firenze 1961.

K. LEWIN, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* (1951), tr. it., Il Mulino, Bologna 1972.

K. LEWIN, *Field Theory in Social Science*, Selected Theorical Papers, Harper and Row, New York 1951.

M. MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 1967.

N. PAPARELLA, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, saggio introd. all'ed. it. di G. CELLÉRIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, con *Presentazione* di J. Piaget, tr.it., Messapica, Lecce 1978.

N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona,* editrice La Scuola, Brescia 1984.

N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento,* La Scuola, Brescia 1988.

N. PAPARELLA (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo 2001.

N. PAPARELLA, *La categoria del tempo nella valutazione di qualità*, in N. PAPARELLA (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione*, Atti 3° Congresso SIRD, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005

N. PAPARELLA, *Autoregolazione ed autopoiesi nel progetto educativo*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, v. I, parte II, Armando, Roma 2009, pp. 145 e ss.

N. PAPARELLA, *Creatività, innovazione e compiti educativi*, in M. ANNARUMMA, R. FRAGNITO (a cura di), *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma 2010, pp. 45–69.

N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli 2012 [oggi: Giapeto, Napoli].

N. PAPARELLA, *Contesto e contesti*, in F. BOCHICCHIO, P. C. RIVOLTELLA (a cura di), *L'agire organizzativo*, ELS La Scuola – Morcelliana, Brescia 2017.

W.B. PARSONS, *The Enigma of the Oceanic Feeling. Revisioning the Psychoanalytic Theory of Mysticism*, Oxford University Press, Oxford 1999.

F. PETRARCA*, Canzoniere* Cappelli, Bologna 1934.

P. PHILIPPSON, *Il concetto greco di tempo nelle parole Aion, Chronos, Kairos, Eniautos*, in Rivista di Storia della Filosofia, vol. 4, 1949, pp. 81-97.

F. RUSSO (a cura di), *Natura, cultura, libertà*, Armando, Roma 2010.

M. SECCIA, N. PAPARELLA, *Per la tutela dell'infanzia e delle persone vulnerabili*, Progedit, Bari 2019.

N. WIENER, *La Cibernetica. Controllo e comunicazione nell'animale e nella macchina*, tr. it., Bompiani, Milano 1953.