

Apprendimenti in natura tra corpo e mente

Monica Guerra
Università Milano-Bicocca

L'esperienza
in natura
come fonte
di benessere globale



Le fotografie che accompagnano l'articolo sono di Monica e Maddalena Guerra. La composizione di foglie su legno è di Ilaria Oberti



monica.guerra@unimib.it

Natura e salute sono un binomio tanto immediato quanto non adeguatamente coltivato. I benefici in termini ampi di benessere che lo stare in natura può portare all'esperienza dei bambini e degli adulti sono, infatti, ampissimi e destinati a mostrarsi

sempre più, mano a mano che crescono le ricerche che si occupano di indagare gli effetti positivi sia sullo sviluppo che sull'apprendimento.

Tra le molte ricerche cui ci si può riferire, partiamo qui da quelle che indicano nel rapporto tra bambini e natura le radici per generare senso



di appartenenza al proprio ambiente di vita. Il riferimento è al concetto ormai consolidato di biofilia, indagato tra i primi da Wilson (1993) e Kaplan (1995), con cui si indica come la frequentazione con l'ambiente naturale lo renda familiare e con ciò significativo, promuovendo in questo modo attaccamento a esso. La significatività che l'ambiente assume per chi lo vive e, più ancora, il senso di appartenenza nei suoi confronti sono predittori di un orientamento ad amare e a prendersi cura, quindi in questo caso specifico diventano tensione a interessarsi, occuparsi, salvaguardare. In ciò risiede uno dei più importanti benefici dello stare in natura, nel suo generare benessere nell'abitare il mondo e specularmente nel sostenere l'interesse a prendersene cura proprio a partire da tale vicinanza. Si tratta di un effetto che può avere esiti epocali, se è vero che oggi viviamo, probabilmente come non era mai successo finora nella storia dell'umanità, una notevole distanza rispetto all'ambiente e in particolare all'ambiente

naturale. Le ricadute, prospettate a livello internazionale, evidenziano con preoccupazione i cambiamenti che questa distanza ha già prodotto e suggeriscono quelli ancora più gravi che attendono i giovani uomini nel loro futuro prossimo, a meno che non avvenga un cambio di rotta importante; un cambio di rotta che può appunto essere favorito dal sentire il mondo come prossimo e non come altro da sé, perché nessuno si prende cura di qualcosa che non ritiene importante, nessuno si prende cura di qualcosa che non ama. Sempre più ricerche raccontano poi come stare in natura offra numerosissimi benefici diretti dal punto di vista della salute (Clay, 2001), tra i quali i più immediatamente rilevabili sono quelli fisici: tra questi, citiamo quelli che permettono di contrastare l'obesità infantile, sempre più diffusa, attraverso il movimento favorito dallo stare all'aperto di contro agli stili di vita sempre più sedentari a cui i bambini stessi si trovano ad aderire. Ma stare in natura, a cominciare da quella urbana, sostiene la forma-

zione di una struttura ossea più solida perché nutrita di vitamina D, riduce la miopia altrimenti sempre più precoce dovuta allo stare troppo tempo in ambienti chiusi e con luce artificiale, diminuisce l'insorgere di allergie e in genere rinforza il sistema immunitario, con il risultato di una minore incidenza di malattie anche stagionali.

Sul piano del benessere emotivo, alcune ricerche indicano che, indipendentemente da altri fattori psicologici, l'esperienza di relazione con la natura è predittiva di felicità, nel senso che le persone che vivono a contatto con ambienti verdi possono essere più facilmente soddisfatte della propria vita rispetto ad altre che invece non fanno questa esperienza (White *et al.*, 2013; Zelenski e Nisbet, 2014). Ancora, entrando sempre più in un ambito che interessa da vicino chi si occupa di educazione, altre ricerche evidenziano che, quando si sta in natura, si rigenera più facilmente la capacità di attenzione: indagini che hanno raffrontato le ricadute di una passeggiata ristoratrice tra un gruppo di persone che la conduceva in un contesto urbano e un gruppo che la conduceva in un contesto naturale hanno mostrato come, successivamente ad essa, la capacità di attenzione e di concentrazione dei secondi fosse sensibilmente maggiore (Hertzog *et al.*, 1997). Per chi lavora nei servizi educativi e nelle scuole, ciò suggerisce in modo diretto che stare fuori può sostenere la capacità di concentrarsi dei bambini, e non soltanto di sfogarsi come spesso si ritiene, sebbene altre ricerche ancora indichino chiaramente una riduzione dello stress in contesti verdi (Chawla *et al.*, 2014). Questo propone già un altro modo di guardare all'esperienza all'aperto, non come pausa, ma come possibilità stretta-

mente connessa all'apprendimento in quanto ne viene a costituire una utile premessa. Ancora, alcune indagini raccontano di come l'esperienza in natura aiuti a sostenere la curiosità e con essa la creatività (Louv, 2006). Infine – ma centrale nel nostro ragionamento – alcuni studi recenti indicano come, insieme a tutto questo, si possano evidenziare anche miglioramenti nello sviluppo cognitivo, con particolare riferimento a un incremento della memoria a breve termine ma anche a una riduzione dei disturbi dell'attenzione (Dadvand *et al.*, 2015).

Date queste premesse, che evidenziano con chiarezza quali e quanti sono i benefici, non solo fisici, che il rapporto con la natura offre, diventa interessante interrogarsi su quali possono essere le ricadute che un'esperienza in natura può favorire nei bambini appunto in termini di benessere cognitivo, approfondendo gli apprendimenti che può sostenere. Posto che il tema non è certo nuovo, né in termini di preoccupazione in merito alla necessità di incrementare il tempo trascorso dai bambini all'aperto – senza andare troppo lontano, si pensi che in tal senso si esprimeva già, ad esempio, Maria Montessori, quando nel 1950 dichiarava che i

bambini avevano poche occasioni di contatto con la natura (in De Sanctis, 2013) – né in termini di esperienze pedagogiche e didattiche realizzate – e qui ricordiamo le numerose che, da Froebel a Zavalloni si sono occupate di coltivare tale vicinanza –, alcune riflessioni e ricerche più recenti incoraggiano ulteriormente l'utilizzo dello spazio esterno come luogo significativo da un punto di vista educativo e anche formativo.

All'aperto, innanzitutto, i bambini sono messi nelle condizioni di vivere esperienze che li sostengono nella costruzione di competenze metodologiche di vario tipo: viene infatti favorito l'utilizzo di strategie di ricerca, perché fuori i bambini incontrano oggetti e fenomeni che non conoscono e che li invitano a indagare misurandosi con le proprie capacità attentive, osservative, euristiche (Guerra, 2015). Fuori è più facile che un bambino sia invitato a esplorare, perché a contatto con un territorio più ampio, meno conosciuto, meno abituale, meglio se anche un po' selvatico, in cui può confrontarsi con un rischio adeguato che sollecita a fare passi oltre la propria zona di comfort, fisica ma anche cognitiva. In questo solco, la possibilità di mettere i bambini in una condizione di

sollecitazione come è quella offerta dagli ambienti naturali costituisce una potenzialità intrigante dal punto di vista di un apprendimento che confida nell'indagine, anche perché colloca in un contesto in cui è naturalmente consentito di inciampare, errare, sbagliare, cadere, rialzarsi, quindi trovare la strategia giusta per riprovare, misurandosi in ultima istanza con la positività dell'errore.

All'aperto – e questo è forse l'aspetto, se non più interessante, certamente più sorprendente – gli apprendimenti che si realizzano sono altrettanto formali di quelli che avvengono all'interno (Waite e Pratt, 2011), dunque coerenti con quelli richiesti dal curriculum e non circoscritti ad apprendimenti di tipo relazionale o appunto metodologico. Altro aspetto interessante è che ciò avviene anche laddove il curriculum formale non è nominato, dunque addirittura senza che vi sia necessità di farvi esplicito riferimento in fase preliminare: in natura i bambini hanno l'opportunità di incontrare questioni che invitano a mettere in campo sguardi plurali eppure specifici, affrontando aspetti che rimandano in modo evidente a contenuti, conoscenze e più ancora competenze presenti nei documenti orientativi





per gli apprendimenti, prima ancora che questi vengano nominati.

La natura di questi apprendimenti è non solo di tipo disciplinare, ma anche multidisciplinare, confermata dalla ricerca e dall'esperienza (Constable, 2012), che evidenziano come all'aperto le questioni si presentino sovente correlate con tutte le discipline. Non solo gli apprendimenti appaiono transdisciplinari, poiché le relazioni con e tra le discipline si mostrano contemporaneamente (Guerra, 2015): si tratta di apprendimenti che hanno a che fare con le discipline – come le scienze, cui viene immediato pensare, senza tuttavia limitarsi a esse, interessando la matematica, le discipline umanistiche, l'arte, la storia, la geografia, le competenze sociali e via dicendo – ma che si offrono in modo complesso, perché all'aperto non vi sono discipline intese come ambiti del sapere distinti, bensì si trova il mondo nel suo insieme, un mondo fatto di fenomeni complicati e interrelati dove le cose accadono simultaneamente, in cui non vi è la necessità di separare i campi perché il campo è uno solo e sollecita tutti i campi dell'esperienza in modo con-

temporaneo e non separato. Questo è probabilmente uno degli aspetti più interessanti e anche più forieri di potenzialità, perché permette di sperimentare senza forzature e senza giustapposizioni la complessità della conoscenza, la multidimensionalità di ogni oggetto e di ogni fenomeno, la necessità di un'osservazione plurale che non frammenti ma, anzi, evidenzi le connessioni. Come in ogni domanda che si presenta autenticamente e spontaneamente, fuori, nel mondo, la vita diventa contemporaneamente soggetto e oggetto di indagine, offrendosi nella sua interezza per essere interrogata.

Fuori, ancora e di conseguenza, non solo si trovano tutte le discipline e le competenze formali, ma i concetti sono più significativi perché sono reali e vivi (Sedgwick, 2012), in quanto incontrati come si presentano realmente nel mondo, come fenomeni che accadono naturalmente. Per tali ragioni, alcuni lavori evidenziano che certi concetti in particolare, come ad esempio quelli di realtà e di autenticità, divengono più comprensibili perché emergenti e sperimentabili in un ambiente non artificiale

(Waite e Pratt, 2011). In natura, infatti, gli apprendimenti sono esperiti, cioè sono sperimentati: se l'esterno è vissuto rispettandone le logiche intrinseche, permette una maggior esperienza diretta e un maggior protagonismo da parte dei bambini di ogni età (Guerra e Ottella, 2016). Da ultimo, in natura gli apprendimenti sono maggiormente contestualizzati: con ciò intendiamo che le domande sorgono dal campo, naturalmente generoso di provocazioni che i bambini sono in grado di individuare, ma anche che ciascuno può cogliere quelle che sono di maggior interesse per loro, senza dover raccogliere le questioni consegnategli da altri, come accade invece più facilmente all'interno, anche in ragione dei contesti predisposti dagli adulti con obiettivi maggiormente predefiniti. Ciò rende l'esperienza di apprendimento all'esterno naturalmente inclusiva (Guerra, 2015), perché aperta ai diversi interessi ma anche alle diverse aree di sviluppo, di ciascuno.

Certamente, affinché tutto ciò possa darsi, non è sufficiente permettere ai bambini di uscire all'aperto – sebbene questa sia una prima, comun-

que fondamentale condizione – ma occorre uno sguardo adulto capace di cogliere ciò che accade, facendo emergere dallo sfondo le domande in corso, gli apprendimenti emergenti, le competenze in sperimentazione. Si tratta di un lavoro raffinato che accetta di modificare la propria posizione e anche la propria postura (Guerra, 2013), spostandosi accanto, mettendosi in ascolto, esercitandosi anche al silenzio, quel silenzio cui la natura invita per cogliere ciò che ha da comunicare. In questo senso, lo stare in natura – con continuità e intensità – incide anche sugli adulti, che si trovano a rivedere in modo globale il proprio ruolo, non senza trarne essi stessi beneficio (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

L'incontro con la natura, come crediamo emerga da questo breve excursus, parla di benessere in ogni sua declinazione. Un benessere in primo luogo fisico, che ridesta i corpi altrimenti seduti e iperprotetti di generazioni destinate a non conoscere cosa significhi correre senza scopo in un prato, misurarsi nell'arrampicarsi su un albero, sbucciarsi le ginocchia. Secondariamente, un



benessere emotivo, che allarga il respiro e il cuore, riportandoli a una maggior sintonia con il proprio pianeta, altrimenti inesorabilmente in pericolo, ma anche con se stessi e gli altri, sostenendo le loro competenze empatiche e quindi la relazione con

bambini e adulti. Un benessere, infine, cognitivo, che sostiene il protagonismo dei bambini permettendo loro di coltivare un approccio orientato alla ricerca e alla scelta, contribuendo a crescerli come individui curiosi e consapevoli.

BIBLIOGRAFIA

Clay R.A., *Green is good for you*, in "American Psychological Association", n. 4, aprile 2001, p. 40.
 Chawla L., Keena K., Pevac I., Stanley E., *Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence*, in "Health e Place", vol. 28, luglio 2014, pp. 1-13.
 Constable K., *The outdoor classroom ages 3-7. Using ideas from forest schools to enrich learning*, Routledge, London, 2012.
 Dadvand P. et al., *Green spaces and cognitive development in primary school children*, in "Proceedings of the national academy of sciences", vol. 112, n. 26, giugno 2015, pp. 7937-7942.
 Guerra M., *Progettare esperienze e relazioni*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, 2013.
 Guerra M. (a cura di), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Guerra M., Ottella C., *Fuori tempo*, in "Bambini", n. 6, giugno 2016, pp. 17-21.
 Herzog T.R., Black A.M., Fountaine K.A., Knotts D.J., *Reflection and attentional recovery as distinctive benefits of restorative environments*, in "Journal of environmental psychology", n. 17, 1997, pp. 165-170.
 Kaplan S., *The restorative benefits of nature. Toward an integrative framework*, in "Journal of environmental psychology", vol. 15, 1995, pp. 169-182.
 Louv R., *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano, 2006.
 Montessori M., "La natura nell'educazione", in L. De Sanctis (a cura di), *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*, Fefè, Roma, 2013.
 Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento, 2015.

Sedgwick F., *Learning outside the primary classroom*, Routledge, London, 2012.
 Waite S., Pratt N., "Theoretical perspectives in learning outside the classroom: relationships between learning and place", in S. Waite (a cura di), *Children learning outside the classroom from birth to eleven*, Sage Publications, London, 2011.
 White M.P., Alcock I., Wheeler B.W., Depledge M.H., *Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data*, in "Psychological science", vol. 24, n. 6, giugno 2013, pp. 920-928.
 Wilson E.O., "Biophilia and the conservative ethic", in S.R. Kellert, E.O. Wilson (a cura di), *The biophilia hypothesis*, Island Press, Washington, 1993.
 Zelenski J.M., Nisbet E.K., *Happiness and feeling connected. The distinct role of nature relatedness*, in "Environment and behavior", vol. 46, n. 1, gennaio 2014, pp. 3-23.