

# Educare secondo natura in e outdoor

La risposta psicomotoria  
ai Bisogni Educativi Naturali

Lucia Carpi

**GUIDE**  
EDUCAZIONE



**STRUMENTI DI PSICOMOTRICITÀ E DI TERAPIA  
DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA**

*Direzione Giuseppe Nicolodi*

**ANUPI**  
Educazione

**Erickson**

## IL LIBRO

### EDUCARE SECONDO NATURA IN E OUTDOOR

Quali sono i veri bisogni dei bambini dai 0 ai 10 anni? Occuparsi di educazione senza conoscerli sarebbe un paradosso, nonché una cruciale occasione mancata. La risposta alla domanda, nella definizione dei BEN (Bisogni Educativi Naturali), deriva dalla nostra natura bio-relazionale; essa è infatti regolata da leggi e necessità specie-specifiche orientate al benessere e alla crescita armonica (unica e vera premessa per la realizzazione di adulti attivi e responsabili). Genitori, educatori, insegnanti e pedagogisti troveranno nel testo teoria, strumenti ed esperienze utili a osservare il/la bambino/a, utilizzare consapevolmente gli spazi, i tempi educativi, valorizzare la spontaneità dei piccoli e formulare proposte. L'adulto educante diviene regolatore delle possibilità e delle interazioni necessarie tra mondo interno ed esterno al bambino, la visione proposta fa coincidere consapevolezza con responsabilità, senza mancare di sostenere l'orgoglio educativo, restituire fiducia alla relazione educativa e supportare l'energia vitale della crescita.

Il testo offre,  
in un'ottica  
multidisciplinare ed  
ecosofica, riferimenti  
teorici e strumenti  
concreti utili in ogni  
contesto educativo:  
genitoriale, scolastico,  
extrascolastico,  
all'aperto o in  
struttura.

## L'AUTRICE



### LUCIA CARPI

È psicomotricista, terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva e formatrice. Collabora con l'Università di Bologna partecipando a progetti di ricerca e in qualità di docente al Master in Outdoor Education. È formatrice per la Rete nazionale scuole all'aperto. Con Erickson ha pubblicato *Educare in natura* (2018).

### STRUMENTI DI PSICOMOTRICITÀ E DI TERAPIA DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA DIREZIONE AMBITO EDUCATIVO E PREVENTIVO GIUSEPPE NICOLODI

*Strumenti di Psicomotricità e di Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva* nasce come luogo di confluenza di molteplici percorsi che il pensiero e le pratiche psicomotorie e neuropsicomotorie hanno disegnato e disegnano attualmente.

L'obiettivo è quello di raccogliere e condividere prassi, elaborazioni e modelli teorici precisi, presentando con chiarezza specifiche procedure d'intervento e di valutazione, raccontando storie di rigore scientifico, passione ed entusiasmo professionale.

**ANUPI**  
Educazione  
Associazione Nazionale Unitaria  
Psicomotricisti Italiani  
di area socioeducativa

€ 21,50



9 1788859110379651

www.erickson.it

## Introduzione

Le scoperte e gli apporti multidisciplinari riguardo al funzionamento umano hanno portato, nell'ultimo ventennio, a interrogarsi sulla persona, sui suoi bisogni, i suoi contesti, le prospettive e la qualità della vita possibili.

La riflessione riguardo alla ricaduta di tutto ciò in ambito educativo è fortunatamente vivace ma ancora piuttosto confinata ad aree di ricerca o formazione specifiche e specializzate: non è ancora patrimonio culturale comune e condiviso tra gli adulti educanti dal momento che i contenuti e gli strumenti operativi che ne derivano non sono ancora parte integrante dei percorsi formativi base rivolti a chi intende formarsi al ruolo educativo, né della formazione permanente rivolta a chi già educa.

Il ventennio preso in considerazione è un tempo minimo rispetto alla storia dell'educazione; esso è tuttavia un tempo sufficientemente lungo rispetto alla possibilità di raccogliere dati, riflessioni, esperienze su larga scala e formulare strumenti utili all'educare.

Il presente testo è l'esito di quasi un ventennio di lavoro formativo — ricevuto, rielaborato e offerto — nella prospettiva di integrare e rendere fruibili i contributi provenienti da ambienti specializzati (es. psicomotorio, neuroscientifico, dell'*outdoor education*) e formulare un quadro teorico-pratico utile a chiunque si occupi di persone in crescita, a prescindere dal contesto educativo (genitori, insegnanti, educatori in contesti tradizionali o sperimentali, all'aperto o in struttura).

Il motore di senso dell'impegno e degli esiti qui condivisi può ritrovarsi in due passaggi essenziali: il primo è il concetto di «BEN» (*Bisogno Educativo Naturale*) e il secondo è quello di «minimo comun denominatore educativo».

La formulazione del primo concetto è nata in risposta alla seguente riflessione iniziale. La scienza ci dimostra che siamo regolati da leggi e necessità innate, specie-specifiche, di origine biologica. Queste stesse leggi e necessità individuano bisogni della relazione (bisogni della relazione educativa in primis ma, non di meno, della relazione globale con l'ambiente in senso lato — quindi con gli spazi, il tempo, gli oggetti, gli altri). Esse sono transculturali e orientate alla crescita armonica, il che significa che qualora i bisogni che esprimono siano corrisposti in modo adeguato può dirsi garantita la buona qualità della crescita globale. Conoscere queste leggi, e i bisogni ad esse corrispondenti, diventa dunque essenziale per elaborare prassi in linea con i passaggi predisposti dalla natura infantile per una crescita armonica. Per facilitare questo, e rendere meglio comprensibile il loro significato e la loro portata in campo educativo, ho elaborato la definizione di BEN (Bisogni Educativi Naturali): quei bisogni educativi definibili naturali in quanto innati e transculturali, irrinunciabili e trasversali agli spazi educativi.

Rispetto al precedente testo *Educare in natura* (Carpi, 2018a), dunque, il concetto di natura e lo sguardo educativo qui si allargano e si approfondiscono, fino ad abbracciare il contesto esterno quanto quello interno e sino a comprendere, in una visione scientifica quanto ecosofica, le idee di «natura umana» e di «natura della relazione educativa».

Le necessità della nostra natura relazionale, viste ora attraverso le lenti offerte dai BEN, appaiono con le loro esigenze educative irrinunciabili poiché iscritte nel patrimonio biologico che contraddistingue la nostra specie: è quando i BEN possono essere corrisposti che la natura infantile si esprime al meglio e il bambino può incontrare nella «natura fuori da sé» (selvatica quanto antropizzata) la migliore occasione di crescita armonica e di maturazione di un'autentica cittadinanza attiva.

Coerentemente con tutto ciò l'elaborazione delle prassi di risposta ai BEN riguarda la relazione educativa in senso lato: l'utilizzo consapevole delle modalità relazionali quanto quello di spazi, tempi e materiali. Per quel che concerne lo spazio fisico in cui si esprime la relazione, poi, il discorso ora si completa integrando le parti: se l'ambiente esterno offre un potenziale educativo specifico, è importante non dimenticare quanto gli spazi interni offrano a loro volta il loro e come sia solo nell'integrazione e nel dialogo tra le opportunità spaziali che i BEN possono essere felicemente corrisposti.

La formulazione del secondo passaggio (il concetto di minimo comun denominatore educativo) è conseguente a quello di BEN e all'esperienza

di formazione-supervisione in numerosissimi e variegati contesti: formali e informali, genitoriali e professionali, tradizionali e sperimentali, all'aperto e in struttura, rivolti a bambini in situazione di benessere quanto a quelli in situazione di difficoltà e/o certificazione.

L'esperienza raccolta ha comunicato fin da subito che l'insieme dei contesti così variegati era espressione di una ricchezza data proprio dalla biodiversità culturale in gioco e dal fatto che, sebbene le differenze fossero talora grandi, le cose in comune erano molte più di quante a prima vista si potesse immaginare e, soprattutto, esse riguardavano aspetti essenziali: il funzionamento del bambino e dell'adulto educante (ovvero, nello specifico, i bisogni del bambino e le dinamiche interne all'adulto e alla loro relazione).

Poiché non tutto, in educazione, può essere rimesso all'opinione personale o alle necessità dell'orientamento pedagogico ha cominciato a farsi strada l'idea di definire, con intenti formativi/divulgativi, quali siano i bisogni irrinunciabili per il bambino e condivisibili/utili a ciascun adulto educante. Il passaggio necessario si presentava dunque il seguente: se il funzionamento del bambino (con i suoi bisogni irrinunciabili) e quello dell'adulto (con le sue responsabilità e con il suo potenziale relazionale) erano i medesimi in ciascun contesto, allora aveva senso pensare di definire un minimo comune denominatore educativo valido per ciascuno. L'obiettivo formativo è stato quello di accompagnare ciascun adulto a non rinunciare alla propria originalità ma ad avere al contempo nel proprio bagaglio strumenti utili a non mancare il punto: i bisogni del bambino e della relazione educativa al di là degli orientamenti pedagogici e degli strumenti già in possesso. È proprio questo passaggio che una volta aperto, in modo fisiologico, si è fatto generatore di linguaggio condiviso e organizzatore di riferimenti teorico-pratici divenenti patrimonio comune nel rispetto delle reciproche diversità: gli stessi bisogni e lo stesso senso di base per declinare modalità educative originali e specifiche anche differenti.

L'insieme teorico-pratico derivato si pone allora come strumento orientante le scelte degli adulti educanti: non un ricettario applicativo, bensì una «bussola» (offerta dall'infanzia stessa/dalle necessità del suo funzionamento) indicante direzioni e linee metodologiche da raccordare alla specificità del proprio contesto e della propria sensibilità.

La formulazione del quadro teorico-pratico dei BEN e il suo trasferimento in prassi sono stati convalidati negli anni attraverso monitoraggi e supervisioni plurimi e costanti. La sua utilità, comprovata sul campo, continua a creare movimento nella direzione della crescita di bambini e adulti attraverso le prassi, ora autonome, dei tanti adulti coinvolti e ora divenuti a loro volta attori di un significativo processo di impollinazione culturale. Li ringrazio a uno a uno

per avermi insegnato a riconoscere le uguaglianze e a rispettare le differenze, per aver fatto crescere la mia passione per il guardare le stesse cose da punti differenti, per avermi aiutata ad aiutarli.

Il primo capitolo del volume identifica le basi scientifiche ed esperienziali che hanno portato alla formulazione del concetto di BEN e ne passa in rassegna, approfondendoli, i sei principali.

Il secondo fissa i principi teorici indispensabili alla comprensione del gioco spontaneo e del suo legame di senso con la qualità dell'apprendimento e della crescita.

Il terzo capitolo offre le linee guida per rispondere in prassi ai BEN con riferimento ai tempi, agli spazi e alle modalità di osservazione e di sostegno-valorizzazione dell'attività spontanea del bambino.

Le esperienze del quarto capitolo sono invece l'occasione per poter toccare con mano, e sul campo, la sinergia tra elementi teorici e strumenti pratici (di osservazione e dell'utilizzo consapevole degli spazi, dei tempi e delle modalità relazionali).

Il quinto capitolo offre infine una serie di riflessioni permesse dal concetto di BEN su importanti temi di attualità e a valenza sociologica, filosofica, antropologica ed etica.

### **Cos'è natura? Cosa non lo è?**

Perché la diga costruita da un castoro viene comunemente vissuta come elemento naturale del paesaggio (o quantomeno non intruso in esso) mentre, invece, una diga costruita dall'uomo con materiali naturali viene comunemente vissuta come un prodotto «altro» dal paesaggio naturale che lo ospita? Si tratta di una domanda volutamente provocatoria e giocosa che intende dare concretezza a una questione di rilievo senza per questo rinunciare alla profondità del tema: cos'è natura? Cos'è cultura? Quale rapporto esiste tra ciò che è naturale e ciò che è culturale? Quanto/ quando siamo natura?

È possibile pensare che non vi siano risposte esaustive e/o definitive, tuttavia potrebbe valere la pena riflettere su quanto la dimensione naturale (e le sue necessità) e quella culturale (e i suoi prodotti necessari) da sempre si siano trovate, anche nella storia della pedagogia, a incontrarsi e/o a prendere profonde distanze in nome delle diverse direzioni intraprese dai differenti orientamenti educativi. Questo articolo intende attivare la riflessione attorno a quelle necessità dei bambini che sono prevalentemente

## Il gioco spontaneo

### *Alle radici della persona*

Il contenuto di questo capitolo è frutto dell'integrazione tra alcune nozioni di base sul significato e sul funzionamento psicomotori del gioco (Carpi, 2018a) e alcune considerazioni utili alla comprensione dei BEN. La necessità di approfondire le caratteristiche e i potenziali del gioco spontaneo riguarda il senso, scientificamente provato, condiviso nel primo BEN: la persona in crescita penserà e saprà rapportarsi al mondo come avrà potuto giocare allo sguardo dell'adulto educante e, in particolare, come avrà potuto farlo a partire dalla quantità e qualità delle sue azioni spontanee (di gioco e di esplorazione).

Per «gioco spontaneo» intendiamo tutte quelle azioni più o meno consapevoli (finalizzate o semplicemente esplorative) per le quali è il bambino a decidere cosa fare e come farlo. In esse non è prevista, quindi, alcuna consegna da parte dell'adulto: esse sono libere da qualsiasi tipo di finalità didattica e/o educativa.

Abbiamo già chiarito come tutto ciò non significhi relegare i giochi/le attività proposte dall'adulto, e facenti parte della sua progettualità, a passaggi educativi di serie B. Si tratta piuttosto di considerare l'ordine fisiologico di attivazione dei passaggi strutturali della persona: le proposte adulte devono inserirsi a partire dall'osservazione e dal rilancio delle azioni spontanee e devono poter essere dosate in quantità e qualità in base alle specifiche esigenze di quel singolo e/o di quel gruppo. Si tratta in altre parole di comprendere le necessità di ciascun motore energetico e la loro offerta nel «giusto» equilibrio: quelle del fare spontaneo e del fare condiviso (BEN 4 e 6).

Nell'insieme dei giochi spontanei non rientrano inoltre i giochi con regole culturalmente predefiniti (es. giochi sportivi o giochi tradizionali), questo non perché questi ultimi siano da considerarsi poco o meno importanti ma perché, essendo un prodotto culturale, non rientrano nel nostro focus d'interesse: il gioco spontaneo quale patrimonio transculturale di origine specie-specifica.

Sarà peraltro interessante notare come i giochi sportivi e i giochi tradizionali di ogni cultura nascono a partire dalla stessa radice: le azioni del gioco spontaneo. Un esempio: il codice comportamentale innato ha il salto tra i giochi dei piccoli della specie (gioco spontaneo); a partire da questo ogni cultura elabora, approssimativamente a partire dai 7-8 anni (quando il controllo corporeo comincia ad essere sempre più praticabile), una serie di giochi culturalmente decodificati (es. il salto in alto o il «saltacavalluccio»). I giochi sportivi e/o tradizionali altro non sono, infatti, che la rielaborazione in chiave culturale di quel codice comportamentale che, nel nostro approccio, corrisponde a bisogni specifici orientati alla ricerca del piacere/della crescita armonica. Il senso di quanto appena enunciato verrà chiarito nel corso di questo capitolo; basti per ora avere a mente come, nel corso della crescita, la qualità del gioco spontaneo, per passaggio naturale, sarà in grado di influire in modo determinante sulla qualità del futuro gioco tradizionale e, successivamente, sulla qualità di quello sportivo. Ciò può dirsi vero in virtù del fatto che i prerequisiti per questi ultimi si strutturano, per legge naturale, a partire dal gioco spontaneo (BEN 1).

Volutamente non definiamo i giochi in questione giochi «liberi»: da cosa sarebbero liberi? Ma soprattutto: per chi?

Se è vero che potrebbero pensarsi liberi da consegna per il bambino, è pur vero che il loro valore è reso effettivo nell'interazione con l'adulto il quale, di fronte ad essi, è bene sia tutt'altro che libero (per l'adulto non deve essere nemmeno spontaneo): poiché il gioco è un bisogno primario nonché un diritto esso non può essere rimesso al fare spontaneo dell'adulto ed escluso così dal suo sguardo e dalla sua azione consapevole mirata, garante e nutriente (BEN 3). L'utilizzo dell'aggettivo «spontaneo», anziché «libero», vuole essere dunque facilitatore dello spazio mentale dell'adulto: un aiuto a ricordare che egli «non è libero» di fronte al gioco del bambino (egli è responsabilmente preposto ad attivarsi secondo bisogno naturale) e nemmeno il bambino può dirsi libero di nutrirsi se non è rispecchiato e valorizzato/aiutato adeguatamente nel suo gioco (BEN 2 e 3).

Abbiamo considerato come il gioco spontaneo sia un comportamento la cui base è di origine biologica. Ciò rimanda alla consapevolezza che i bambini di tutti i luoghi e di tutti i tempi hanno sempre fatto «gli stessi giochi» e hanno sempre trovato nei giochi lo stesso senso: il tipo di gioco (l'«a cosa gioco»)

è lo stesso per ogni bambino di ogni spazio-tempo; è il «come lo gioco» ad essere unico e originale. Ad esempio appartiene al codice comportamentale dei cuccioli della specie umana il giocare a costruirsi/cercarsi un luogo sicuro quale campo base per giocare le avventure simboliche immaginate (il tipo di gioco è il medesimo per ogni piccolo di ogni cultura), l'originalità sta nel come (costruito con cosa? Casa o tana? Astronave o capanna?). Altro esempio, già considerato, è il salto (anche questo gioco appartiene al DNA psicoemotivo dei bisogni transculturali del bambino): un conto è l'esperienza di gioco iscritta nel codice comportamentale della specie (l'«a cosa gioco»), un conto è il «come» lo realizzo poiché esso è unico e originale per ciascuno: da dove salto? In che modo salto?, ecc.

Quali sono dunque «i giochi fondanti la persona» e costitutivi del DNA espressivo della nostra specie?

Ci importa davvero conoscerli e comprenderne il senso dal momento che a ciascuno di essi corrisponde un bisogno irrinunciabile e fondante la qualità della crescita: al DNA espressivo che stiamo considerando corrisponde dunque il DNA dei bisogni infantili.

In attesa di enunciarli nel dettaglio, vale la pena considerare come essi possano essere organizzati in tre gruppi, ciascuno dei quali rappresenta un livello espressivo specifico. L'ordine in cui scegliamo di presentarli corrisponde all'ordine cronologico della loro strutturazione. Nel corso della crescita i piani espressivi, se sufficientemente ben esperiti, evidenziano un funzionamento sinergico per il mantenimento del quale abbisognano di essere praticati in modo costante e piacevole.

1. *Il gioco sensomotorio* (ci riferiamo a tutti i giochi in cui il movimento e la sensorialità sono intensamente e profondamente coinvolte: i giochi di disequilibrio, del tirare-spingere, della modulazione del tono della voce; si veda tabella 2.2). Esso è il primo livello di gioco che il piccolo impara ad esperire e strutturare. Qualità e quantità di queste esperienze di gioco attivano la produzione chimica che è premessa e garanzia per lo sviluppo mentale poiché in grado di attivare le aree del cervello deputate alla capacità di pensare (ovvero permettono l'accesso al pensiero/al gioco simbolico). I passaggi evolutivi che permettono il passaggio da un livello espressivo all'altro coincidono con il piacere psicomotorio che, in questo caso, si incarna, ad esempio, quando dopo mediamente 10-15 minuti di piacevole gioco sensomotorio si osserva che i bambini, com'è naturale, passano al gioco simbolico: «Adesso facciamo che io ero... e tu eri...?». In questi casi la stimolazione psicofisica attivata dall'esperienza sensomotoria attiva il cervello nelle aree deputate al pensiero.

## Esperienze

### *Dalla teoria alla pratica*

Le esperienze condivise in questo capitolo sono occasione di riflessione sul singolo all'interno di una prospettiva allargata/allargabile all'intero gruppo e/o viceversa. Allo stesso modo il senso delle dinamiche in gioco non riguarda strettamente la tipologia di contesto né la fascia di età considerata ma è da pensarsi utile, seppur in forma rideclinata, per ogni contesto e per tutta l'infanzia. Le esperienze infatti sono state scelte, tra tante, poiché rappresentative in senso lato dei bisogni e delle strategie che permettono di mettere in luce. Esse sono inoltre occasione per vedere in termini operativi le principali griglie osservative presentate nel capitolo 3 (a eccezione della griglia 6, il cui senso e contenuti verranno approfonditi nel capitolo 5).

I tre progetti raccontati nei tre paradigmi scelti rivelano alcune sostanziali differenze dovute alla specificità del contesto e del lavoro educativo; l'approccio di senso, tuttavia, è il medesimo. Nel primo e nel secondo racconto (storie di Pietro e di Emma e Libero) il lettore potrà riconoscere il filo di senso che contraddistingue e accomuna l'approccio grazie ad apposite finestre (box) preposte a fissare, passo per passo, i passaggi teorici, metodologici ed emotivi. Nel terzo racconto (Basta un divano) il filo di senso sarà invece spontaneamente riconoscibile attraverso le griglie osservative riportate.

Alla base delle esperienze condivise (come del resto alla base della stessa formulazione dei BEN) vi è il sapere psicomotorio rielaborato da Nicolodi nei concetti chiave della pedagogia della psicomotricità: gli elementi teorici e metodologici tipici del sapere psicomotorio vengono messi al servizio dell'adulto

educante al di fuori del contesto psicomotorio. Come già esplicitato l'idea di base è che la profondità e la ricchezza del sapere psicomotorio possano sensatamente uscire dal proprio campo per "fertilizzare" i terreni della quotidianità scolastica così come le professionalità che vi operano. L'efficacia di questa esportazione, già in evidenza nel lavoro di ricerca sul disagio educativo (Nicolodi, 2008; 2011; 2022) è comprovata da oltre 15 anni di utilizzo in numerosi Nidi e scuole d'Infanzia e, per quel che riguarda il gioco, è raccontata nel testo *Gioco psicomotorio a scuola* (Nicolodi, 2018).

La specificità della pedagogia della psicomotricità è quella di orientare l'offerta formativa su tre livelli all'interno di un sistema sinergico di scambio: livello teorico, metodologico-esperienziale e della formazione personale. A garanzia dell'integrazione delle parti è la specifica modalità di supervisione volta ad armonizzarle offrendo accoglienza e valorizzazione non solo dell'originalità del bambino ma anche di quello dell'adulto educante.

Il valore aggiunto e tipicamente distintivo dell'approccio, infatti, riguarda uno sguardo consapevole rivolto al bambino e, non di meno, all'adulto. Ciò è possibile a partire dall'idea di «corpo significante» di entrambi: Nicolodi ci ricorda come il corpo infantile sia un «corpo significante» e come, attraverso il comportamento, esso rivolga domande all'adulto. Questi a sua volta, attribuendogli il senso adeguato, può trasformare la propria capacità empatica in cosciente strumento professionale (ciò vale in risposta alle difficoltà nell'area dell'autonomia/della relazione quanto per le difficoltà strumentali specifiche come quelle organizzative del pensiero, dello spazio/tempo e del gesto).

Si tratta di costruire «lo scudo d'Atena», strumento di costruzione/cura dello spazio mentale necessario alla comunicazione con il bambino e, per questo, viene dato spazio e valore al vissuto interno dell'adulto educante: esso è punto di partenza e chiave di volta per la lettura e la risposta ai veri bisogni del bambino.

### **Essere abitati dal vento: storia di Pietro**

Pietro frequenta il primo anno di primaria in una scuola statale (tempo lungo). È un bambino intelligente e sensibile in stato di forte agitazione motoria, oltre che in difficoltà su tutti i prerequisiti di apprendimento (autoregolazione emotiva, attenzione, strutturazione spazio/temporale, del pensiero, del gesto). Emotivamente fragile, manifesta frequentemente atteggiamenti aggressivi/oppositivi nei confronti degli adulti e dei compagni, che lo vivono come «pericoloso».