PERCORSI DI EDUCAZIONE ALIMENTARE
verso EXPO2015

LA SCUOLA IN CAMPO

Quando la fattoria incontra la scuola

Possibili percorsi per la scuola primaria

RegioneLombardia
Agricoltura

RegioneLombardia

Agricoltura

Alzino la mano quanti sanno che la prima regione agricola d'Italia è la Lombardia. E che i prodotti tipici del territorio lombardo contano 31 Dop e Igp e 42 vini Doc, Docg e Igt. Senza dimenticare le specialità locali, grazie alle quali arriviamo a quota 246 "bandierine del gusto", come sono state chiamate.

Sono numeri che insegnano qualcosa del settore primario, che – dice la parola stessa – viene prima degli altri, perché rappresenta la produzione destinata all'alimentazione dell'uomo e degli animali.

Agricoltura e scuola possono e, anzi, devono convivere. Il mondo rurale rappresenta un pianeta da scoprire per gli studenti. Non soltanto perché l'agricoltura, nella sua accezione più ampia, che sconfina nella trasformazione e vendita diretta, nell'agriturismo, nella multifunzione, attrae un numero crescente di giovani, per quanto non si possano celare problematiche legate alla redditività e al ricambio generazionale inteso come passaggio di testimone pieno ed effettivo. Ma anche e soprattutto perché l'agricoltura è forse il legame più diretto che abbiamo con la terra e le tradizioni del territorio, con la cultura del cibo e la cura dell'ambiente. In una logica che sempre di più impone una lotta allo spreco alimentare e nell'assedio di "nuovi gusti" e cucine globalizzate, l'agricoltura lombarda costituisce una scuola vincente per varietà, qualità ed educazione alimentare.

La scuola, dal canto suo, offre importanti opportunità all'azienda agricola, in particolare a quella multifunzionale, permettendole di rinforzare la propria vocazione e aprendola alle relazioni con i soggetti esterni del territorio.

La collaborazione tra insegnanti e agricoltori diventa così una sorgente di conoscenze preziose per i bambini e i ragazzi, come la promozione – si accennava – di una cultura agricola tra i giovani, la valorizzazione del territorio e del paesaggio modellato dall'agricoltura, la comprensione dei percorsi degli alimenti dal campo alla tavola, la sensibilizzazione nei confronti della tutela ambientale e la diversificazione delle attività agricole come fonte di reddito complementare. Perché sarà la possibilità di poter contare su guadagni oltre la soglia della dignità la variabile per poter contare su un ricambio generazionale che l'agricoltura necessariamente impone.

Agricoltura e agri-cultura, insieme, per un percorso di crescita dei bambini, grazie all'apprendimento in fattoria attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti e la natura, il territorio, in una dimensione ludica e altamente emozionante.

Il dossier didattico che segue perlustra i molteplici punti di contatto tra scuola e fattoria, offrendo agli insegnanti e agli operatori di fattoria didattica che si occupano di educazione alimentare gli spunti metodologici in questo particolare ambito di lavoro.

Vi auguro una buona lettura e consiglio a tutti gli educatori di scoprire la didattica in fattoria,

Gianni Fava
Assessore all'Agricoltura della Lombardia

INDICE

INDICE

GUIDA ALLA LETTURA

Questa pubblicazione descrive la terza e la quarta annualità della proposta formativa sperimentale dal titolo “La scuola in campo. Quando la fattoria incontra la scuola”, promossa dalla Direzione Generale Agricoltura di Regione Lombardia, in collaborazione con Ersaf e supervisionata dal “Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa” dell’Università degli Studi di Milano Bicocca.

Il dossier si pone l’obiettivo di problematizzare il rapporto tra scuola e fattoria indagando i ruoli che rispettivamente questi due soggetti possono svolgere al fine di promuovere percorsi di educazione agroalimentare progettati in maniera condivisa che si configurino come esperienze significative e coinvolgenti dentro e fuori la scuola.

L’intento è quello di offrire uno strumento didatticamente utile ad insegnanti ed agricoltori in grado di fornire sia spunti di approfondimento sulle tematiche disciplinari legate all’alimentazione e alla sua origine, in linea con le “Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (Miur 4/9/2012), sia proposte esperienziali sperimentate all’interno dei progetti Pilota e dagli insegnanti nelle rispettive classi.

Il volume si compone di tre parti. La prima parte guida l’intero progetto. In essa si esplorano le relazioni possibili tra scuola e fattoria come punto di partenza fondamentale per avvicinare la complessità che caratterizza il mondo agricolo e i suoi rapporti con il territorio e la società. All’interno di questa sezione viene proposta come modalità efficace la progettazione partecipata di percorsi ed esperienze tra scuole e fattorie didattiche.
L’ultimo capitolo di questa parte propone un excursus storico dell’evoluzione del pensiero pedagogico-didattico sul rapporto tra scuola e natura.

La seconda parte è costituita da approfondimenti disciplinari su tematiche particolarmente significative emerse nel percorso di formazione quali: la cascina, il paesaggio e l’azienda come ecosistema.

La parte finale si compone di tre schede redatte da esperti del settore che hanno contribuito con seminari alla formazione del gruppo pilota costituito da insegnanti e agricoltori.

All’interno del dossier sono documentate le azioni didattiche progettate da insegnanti e agricoltori del gruppo pilota e sperimentate in classe e in fattoria didattica.

Il volume termina con una bibliografia e una sitografia di riferimento che raccoglie diversi testi dove poter approfondire lo studio dei contenuti presi in esame.

INTRODUZIONE

Quando Milano è stata ufficialmente indicata come sede dell'Expo 2015 sul tema "Nutrire il pianeta, energia per la vita", la Regione Lombardia, Direzione generale Agricoltura, forte di una decennale esperienza e attività nel campo dell'educazione alimentare, si è sentita profondamente coinvolta, generando una serie di riflessioni sul ruolo che l'istituzione poteva avere in questo grande dibattito internazionale.

Perché dedicare del tempo prezioso in classe per parlare di cibo? In che modo parlarne e con quali finalità? Perché e come trasmettere l'educazione agro-alimentare ai bambini? Come valorizzare il ruolo didattico dell'agricoltura e delle visite scolastiche in fattoria?

Alcune delle domande hanno così portato al protocollo d'intesa sottoscritto nel maggio del 2010 dalla stessa Regione assieme all'Unione delle Province Lombarde, all'Anci (Associazione nazionale comuni italiani) Lombardia e all'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia.

Sulla base di questo protocollo, Regione ha poi affidato a un gruppo di ricercatori dell'Università Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa, coordinati dalla Professoressa E. Nigris, il progetto pluriennale "Percorsi di Educazione alimentare Verso Expo 2015" con l'obiettivo di sviluppare nuovi percorsi didattici da proporre agli insegnanti della scuola primaria capaci di fornire contenuti e informazioni sul sistema agroalimentare tramite un approccio interdisciplinare.

Accoglienza del gruppo alla cascina Battivacco - Milano

Il progetto ha, negli anni 2010-2014, approfondito quattro percorsi tematici – "Cibo, cultura e identità", "Dalla terra alla tavola – Metodi sostenibili per la produzione di cibo", "La scuola in campo" e "La fattoria incontra la scuola" – affrontando di volta in volta tematiche differenti quali la valenza relazionale e culturale dell'atto del nutrirsi, la fitta rete di relazioni che esistono tra l'alimentazione, l'ambiente e l'agricoltura, la complessità della produzione agricola fra passato, presente e futuro; il paesaggio come segno delle azioni dell'uomo e della natura sul territorio, l'azienda agraria come organismo vivente. In questi anni la diffusione del progetto ha coinvolto sul territorio regionale 360 insegnanti e 55 agricoltori gestori di Fattorie Didattiche, al fine di realizzare uno scambio di saperi e di competenze tra i docenti e gli operatori del settore sviluppando i temi identitari, agricoli e paesaggistici del tema cibo. Le Fattorie Didattiche sono state un fondamentale interlocutore del progetto "Percorsi di educazione

Foto del Gruppo di Lavoro alla Pizzigoni

alimentare Verso Expo 2015" valorizzando il punto di vista degli agricoltori e sottolineando il ruolo fondamentale che l'agricoltura assume nell'educazione alimentare riconducendola alle scelte individuali e ad un consumo alimentare più consapevole… Il lavoro di ricerca ha evidenziato come l'educazione alimentare non possa basarsi esclusivamente su contenuti e precetti nutrizionistici, ma debba concretizzarsi attraverso percorsi ed esperienze significative e coinvolgenti in grado di promuovere una maggiore consapevolezza sull'atto di pensare, scegliere e consumare il cibo.

L'annualità del 2015 s'intitolerà "Sai cosa mangi?", con il proposito di "chiudere il cerchio" che dalla terra porta alla tavola, riprendendo nuovamente il tema alimentare e centrando l'attenzione sul rapporto tra alimentazione, qualità e territorio.

I dossier documentativi del progetto sono tutti disponibili gratuitamente sul sito www.buonalombardia.regione.lombardia.it/ nella sezione Educazione Alimentare.

Il gruppo di lavoro che partecipa al progetto è composto da agricoltori, operatori in Fattorie didattiche, insegnanti di scuole primarie, studenti tirocinanti del corso di Laurea di Scienze della formazione primaria, coordinati dalle ricercatrici del Dipartimento di Scienze umane per la formazione "R. Massa" dell'Università di Milano Bicocca e dai funzionari della Direzione Generale Agricoltura della Regione Lombardia, sotto la supervisione scientifica della Professoressa Elisabetta Nigris.

1. QUANDO L'AZIENDA AGRICOLA DIVENTA FATTORIA DIDATTICA

di Maria Teresa Besana
e Elsa Brambilla

Contesto

Soltanto un secolo fa il 98% del PIL italiano era di provenienza agricola: l'agricoltura era il settore economico più importante e produttivo del paese; tutti i bambini avevano modo in questo contesto di venire in contatto con questo mondo. Negli ultimi 50 anni il sistema agroindustriale e alimentare hanno subito una rivoluzione davvero unica: dai prodotti generici si è passati a quelli di marca; l'offerta, dapprima più limitata, si è arricchita sempre di più di prodotti alimentari diversificati; anche il sistema distributivo si è evoluto profondamente allontanando di fatto i consumatori dai luoghi di produzione del cibo.

Il territorio agricolo si è via via ridotto in favore dell'accrescimento dei centri urbani e delle infrastrutture connesse.

Sembrerebbe un paradosso, ma insieme a una maggiore disponibilità di prodotti alimentari si è perso il valore del cibo, il desiderio di cucinare, e anche il contatto, la conoscenza dell'agricoltura. Si moltiplicano le trasmissioni di cucina, ma i cibi pronti occupano sempre più spazio sugli scaffali dei supermercati.

Dalla rivoluzione industriale in poi ci si è allontanati dal mondo agricolo percepito come un mondo di fatica, in cui ci si sporca, e l'atto alimentare è diventato sempre di più un momento slegato dal mondo produttivo e dai bisogni del nostro corpo. Possiamo dire che il primo e a volte l'unico approccio alla conoscenza dell'agricoltura è stato, per decenni, il richiamo alla "vecchia fattoria", quella stigmatizzata sui libri per l'infanzia: un agricoltore maschio anziano e un po' naif alla guida di un vecchio trattore si accompagna ad animali sorridenti e parlanti, ma che non hanno odori, né bisogni se non quello di compiacere i bambini con i loro versi.

Questi libri non rappresentano l'agricoltura di oggi, che nel corso del secolo scorso è cambiata portando a modelli di agricoltura diversi e coesistenti. In questo cambiamento ha avuto un ruolo importante la PAC, Politica Agricola Comunitaria, indirizzata a obiettivi di volta in volta differenti a seconda delle epoche: se nel dopoguerra la principale finalità era quella di intensificare la produzione agroalimentare per sopperire ad una mancanza di cibo sufficiente per la popolazione, nel corso degli anni si è dovuto anzi controbilanciare un'eccessiva disponibilità di prodotti agricoli in un mercato oberato e poco redditizio per i produttori.

Educazione Alimentare

Per tanto tempo l'educazione alimentare è stata sinonimo di educazione nutrizionale, incentrata sulla conoscenza dei principi nutrizionali degli alimenti con l'obiettivo di fornire ai cittadini le conoscenze scientifiche per trovare una dieta perfettamente salutare ed equilibrata, grazie a piramidi alimentari (quante ne esistono?), conteggi calorici e ripartizione dei pasti nella giornata. Oggi, anche dalla constatazione che l'obesità e l'eccesso di nutrimento non sono stati ancora sufficientemente contrastati, è apparso più chiaro ed evidente a tutti che il cibo non ha l'unica funzione di interagire con il nostro corpo, ma influisce e dialoga con la parte più profonda del nostro essere, andando a soddisfare bisogni di altra natura, come appagare il gusto e corrispondere alle aspettative etiche, culturali ed emotive che ciascuno di noi ripone nell'atto alimentare. Del resto, è proprio vero che mangiamo con la testa prima che con il sistema digerente. Tutto questo, unito al fatto che possiamo godere di una grande disponibilità di alimenti, ci ha impedito di riflettere sul fatto che alimentarsi è innanzitutto un atto agricolo, come dice Wendell Berry ne "Il piacere di Mangiare": *"Comincio dall'affermazione che mangiare è un atto agricolo ed ecologico. Mangiare conclude il dramma annuale dell'economia alimentare che inizia con la semina e la nascita. Molti mangiatori non sanno più che questo è vero. Pensano all'alimentazione come produzione agricola, forse, ma non si considerano parte dell'agricoltura. Si considerano "consumatori". Se pensano un po' più a fondo, devono riconoscere di essere consumatori passivi. Comprano quello che vogliono, o quello che sono stati persuasi a volere, nei limiti di ciò che possono comprare. Pagano, per lo più senza protestare, il prezzo che viene chiesto. E in genere non sanno nulla degli argomenti fondamentali sulla qualità e il costo di produzione di ciò che gli viene venduto: quanto sia veramente fresco, quanto sia puro o pulito, o libero da pericolose sostanze chimiche, da che distanza arriva e quanto il trasporto ha aggiunto al costo, quanto la trasformazione industriale, l'imballaggio e la pubblicità incidano sul prezzo. Quando l'alimento è stato trasformato, manipolato o precotto, che effetti queste operazioni hanno avuto sulla sua qualità, valore nutritivo e sul prezzo? La maggior parte degli abitanti delle città che fanno la spesa dicono che gli alimenti sono prodotti nelle aziende agricole. Ma in genere non sanno quali aziende agricole, o che tipi di aziende agricole, dove si trovano, né quali conoscenze e abilità sono in gioco in agricoltura. A quanto pare non hanno dubbi sul fatto che gli agricoltori continueranno a produrre, ma non sanno come né superando quali ostacoli. Per loro, perciò, l'alimentazione è un'idea parecchio astratta, una cosa che non conoscono né immaginano, finché non compare sulla tavola o sullo scaffale dei prodotti alimentari."*

Negli ultimi anni, fortunatamente, alcuni elementi fanno pensare a un'inversione di tendenza, i consumatori sono quantomeno più attenti a ciò che comprano e consumano e dimostrano un vero interesse per tutto ciò che è collegato alla vita in campagna, agli stili di vita sostenibili per l'ambiente e la salute. Anche movimenti come Slow Food, Campagna amica, ecc. lo dimostrano e confermano la direzione che già da qualche anno i programmi di educazione alimentare messi in essere da Regione Lombardia insieme alle istituzioni agricole ed ERSAF intendono perseguire, ovvero coinvolgere i cittadini nella conoscenza dell'origine degli alimenti, nel riconoscimento della qualità, rinnovando la loro sensibilità verso il valore della terra e dell'agricoltura in genere.

Il progetto "Fattorie Didattiche" è il più importante progetto che risponde a questa visione, offrendo a scolaresche e famiglie la possibilità di avvicinare i bambini all'agricoltura, di far conoscere il territorio, i gusti, le tradizioni, i mestieri, il ritmo della natura, per acquisire concetti di responsabilità nei confronti degli altri esseri viventi, come una capra o un vitello, magari anche per un solo giorno. Si tratta di vere aziende agricole, ciascuna con la sua particolarità e specializzazione. Il progetto "Fattorie Didattiche" è nato in Regione Lombardia nell'agosto 2001 nell'ambito del programma di Educazione Alimentare, rendendo evidente fin da subito il valore sociale di queste aziende, in grado di "parlare" di alimentazione e consapevolezza di consumo ai bambini con un'ottica nuovamente vicina alla terra.

Gli operatori agricoli delle Fattorie Didattiche sono professionisti del settore agricolo che, tramite un serio lavoro di formazione, acquisiscono le capacità e le competenze anche in campo didattico, con l'obiettivo di ampliare la propria professione oltre i confini del settore produttivo, fornendo un grande supporto informativo e sociale alla collettività.

Risale al 2002 la prima Carta dei requisiti di Qualità delle Fattorie Didattiche della Regione Lombardia, che raccoglie le caratteristiche che l'azienda deve rispettare in tema di sicurezza, igiene e formazione per offrire un servizio alla scuola di qualità. In coerenza con le caratteristiche del proprio territorio e della propria produzione ogni azienda studia e propone percorsi didattici originali, arricchiti con laboratori, degustazioni, giochi, percorsi nella natura circostante, visite ai musei agricoli. Molte aziende sono anche agriturismi e offrono la possibilità di consumare un pranzo o una merenda con prodotti a chilometro zero.

Ad oggi la Rete lombarda conta circa 200 aziende su tutto il territorio regionale, particolarmente concentrate nelle aree di pianura e nei poli urbani. La maggior parte si rivolge alle materne e alle primarie, ma molte offrono percorsi specifici per scuole di ordini superiori e adulti. Circa il 25% sono biologiche.

Hanno quindi tutte le caratteristiche della azienda agricola multifunzionale, così come è definita dalla *Organisation for Economic Co-Operation And Development*:

"*Oltre alla sua funzione primaria di produrre cibo e fibre, l'agricoltura può anche disegnare il paesaggio, proteggere l'ambiente e il territorio e conservare la biodiversità, gestire in maniera sostenibile le risorse, contribuire alla sopravvivenza socio-economica delle aree rurali, garantire la sicurezza alimentare. Quando l'agricoltura aggiunge al suo ruolo primario una o più di queste funzioni può essere definita multifunzionale."*

Interessante è poi questa caratterizzazione delle diverse tipologie di aziende multifunzionali che offre Wilson (2008) che identifica tre diversi livelli di riferimento di multifunzionalità, definiti debole, media e forte.

"La multifunzionalità debole rappresenta una sorta di livello di base comune a tutte le principali tipologie aziendali. In parte, essa corrisponde alla concezione più "classica" di multifunzionalità legata alla produzione congiunta, e per certi versi inconsapevole, di beni agricoli e di esternalità ma che non implica, se non in maniera marginale, una riorganizzazione dei fattori produttivi in azienda. L'obiettivo delle imprese che ricadono in questa tipologia di multifunzionalità è prevalentemente quello di mantenere l'impresa agricola vitale e autonoma, attraverso un modello di integrazione dell'agricoltura con il resto del sistema economico e con un limitato ricorso alla diversificazione. La multifunzionalità media implica un percorso intenzionale di riorganizzazione delle risorse aziendali, che coinvolge sia il lavoro familiare che le strutture (si pensi, ad esempio, agli edifici dedicati all'agriturismo o al recupero di vecchie stalle che diventano i luoghi di vendita dei prodotti aziendali). Elemento fondamentale della multifunzionalità forte, infine, è il profondo processo di trasformazione culturale e sociale che, in qualche modo, viene a sostenere la trasformazione dentro l'azienda. Tale livello di multifunzionalità non riguarda necessariamente agricolture "marginali" dal punto di vista economico e sociale: l'elevato grado di multifunzionalità si esprime attraverso una diversificazione dell'uso dei fattori della produzione e delle fonti di reddito familiare che traggono vantaggio dallo sviluppo di relazioni funzionali e dalla valorizzazione della eterogeneità territoriale. Le imprese multifunzionali forti hanno, in genere, un'elevata consapevolezza del loro ruolo ambientale e del contributo attivo che possono dare al bilancio dell'uso delle risorse naturali. Inoltre, tendono a mostrare una forte interrelazione con le comunità locali e con le attività che coesistono sul territorio, con le istituzioni e con gli altri attori sociali nella circolazione delle informazioni, nell'accesso alla comunicazione, nella promozione delle proprie attività, nella formazione, ecc. (Mori e Brunori, 2003).

Le Fattorie Didattiche sono spesso

l'espressione della multifunzionalità forte, perché, grazie alla formazione, sono più che mai caratterizzate da una presa di consapevolezza circa il proprio ruolo.

Per questo Regione Lombardia ha da sempre puntato e creduto nella formazione degli operatori agricoli che si occupano di didattica.

Il progetto di ricerca/azione, messo a punto dall'Università Bicocca per Regione Lombardia Direzione Generale Agricoltura, ha ben compreso che il primo passaggio nel percorso educativo inizia dalla presa di consapevolezza da parte dell'agricoltore circa il proprio ruolo forte di testimone privilegiato. Il percorso ha poi affrontato diverse tematiche e relative tappe di conoscenza reciproca tra agricoltori e insegnanti, per valorizzare le immense opportunità che la fattoria offre all'ambiente scolastico che scoprirete dalla lettura delle pagine seguenti.

Vi è alla base la convinzione che, per parlare della complessità che caratterizza l'azienda agricola, l'agricoltore possa sfruttare la propria professionalità per superare l'approccio contenutistico tipico di molte iniziative didattiche in tema alimentare. Gli agricoltori infatti hanno conoscenze e competenze agricole e devono trovare una forma fruibile e profondamente comprensibile da parte dei bambini. Importante è sfruttare la grandissima forza vitale e la curiosità che i più piccoli dimostrano, saper stimolare la loro coscienza critica, promuovere l'osservazione e incentivare le domande, farli sentire infine una parte importante del ciclo vitale del cibo. L'ambiente agricolo, proprio perché poco presente nella vita dei bambini, è un'occasione in tal senso unica: tutto è ai loro occhi nuovo, affascinante e misterioso. Gli animali, la struttura architettonica e accogliente della cascina, gli orizzonti ampi dei campi, la bellezza della natura addomesticata dall'uomo, le macchine imponenti e sferraglianti, i lavoratori indaffarati nei loro quotidiani impegni, tutto nella cascina

Scheda: Cosa rende una Fattoria Didattica un laboratorio ideale per bambini e ragazzi?

1. Imparo facendo (valorizzazione dei saperi pratici). In fattoria bambini e ragazzi apprendono osservando, toccando, annusando, gustando e ascoltando. Si parla di "conoscere facendo". Ciò implica un coinvolgimento attivo del bambino, che scopre di persona il mondo della natura, dei prodotti agricoli, del lavoro contadino. La Fattoria diventa un laboratorio didattico all'aperto, dove i bambini apprendono non in modo asettico e intellettuale, ma in modo "caldo" e partecipato. Inoltre la rete delle Fattorie Didattiche della Lombardia è costituita da vere e proprie aziende agricole, che mettono al centro della visita l'incontro con l'agricoltore. I bambini percepiscono e possono toccare con mano una vera realtà agricola.
2. Imparo i metodi (sviluppo dei saperi trasversali). In Fattoria il bambino non apprende solo i concetti di scienze e biologia, ma si impadronisce del processo di apprendimento. L'esperienza è infatti centrata sul processo ("come imparo") piuttosto che sul contenuto ("che cosa imparo"). Il bambino, attraverso l'esperienza diretta, sviluppa la capacità di costruire i saperi attraverso il metodo induttivo, dal particolare per arrivare a conoscenze generali.
3. Mi emoziono (attenzione alla dimensione emotivo-affettiva). La fattoria offre l'opportunità di vivere esperienze ad alto impatto emozionale. Infatti il contatto con gli animali, le attività realizzate in stretto contatto con l'ambiente naturale, il cimentarsi in esperienze concrete (fare il pane, il formaggio ecc) sono tutte occasioni per scoprire e vivere emozioni, sentimenti e sensazioni. Un'esperienza così non si scorda, ma diventa patrimonio personale di chi l'ha vissuta.
4. Imparo a lavorare in gruppo (attenzione alla dimensione relazionale). Le attività in Fattoria offrono anche occasioni per sviluppare la socializzazione, per imparare a stare e a lavorare in gruppo. Molto

Bambini che sbucciano i piselli nell'Azienda agricola San Damiano Montorfano – Cantù (Co)

spesso per realizzare le attività, i bambini devono contare sulla collaborazione cooperativa di altri compagni. La dimensione relazionale, il rapporto interpersonale fanno sì che la Fattoria si configuri come spazio di sviluppo delle competenze psicosociali.
5. Gioco e mi diverto (attenzione alla dimensione ludica). In Fattoria bambini e ragazzi imparano giocando. La ludicità è un altro aspetto facilitante l'apprendimento.
6. Ricerco e scopro (sviluppare le abilità di ricerca e scoperta). La Fattoria è un ambiente insolito, ricco di stimoli che promuovono l'attività di ricerca e la felicità della scoperta.
7. Sviluppo i sensi (potenziamento della sensorialità). Suoni, profumi, odori, sapori sollecitano costantemente la sensorialità del bambino che partecipa alle attività in Fattoria e gli consentono di sviluppare una capacità percettiva, che sta diventando sempre più povera nella vita in città.
8. Mi esprimo (sviluppare le capacità espressive). Lo "spiazzamento" provocato dal cambiamento di contesto (dall'aula scolastica all'ambiente della Fattoria) è un primo aspetto che influisce sui comportamenti dei bambini. Inoltre l'espressività viene sostenuta con specifiche attività di animazione che si propongono di far esprimere la personalità e la creatività.
9. Conosco la cultura contadina e rielaboro l'esperienza (tramandare usi, costumi e tradizioni). La campagna non è solo lavoro di produzione, ma anche un vero e proprio mondo culturale. Recuperare la frattura tra mondo rurale e città significa anche far scoprire ai bambini e ragazzi storie e modi di vita che la vita contadina ha fortunatamente conservato e custodito.
10. Rielaboro l'esperienza (sviluppare la consapevolezza). L'esperienza dei bambini in Fattoria è circoscritta e situata. Ciò consente agli insegnanti di far precedere l'esperienza da una fase preparatoria, con le finalità di raccogliere le aspettative dei bambini e orientare la classe rispetto ai contenuti e alle modalità della visita.

(Fonte: *Fare scuola in Fattoria* di Cristina Bertazzoni, Edizioni – L'informatore Agrario, 2005)

parla ai bambini di un mondo utile e reale, che produce gli alimenti e il paesaggio di cui loro stessi sono parte.

Esistono due modi di approcciarsi al mondo agricolo e alle Fattorie Didattiche: il modello "gita", oppure in alternativa possiamo impostare un vero e proprio percorso all'aria aperta instaurando anche un'alleanza con l'imprenditore agricolo e progettando insieme un percorso in classe.
Stare in fattoria significa imparare "la vita", che non significa soltanto conoscere il ciclo di vita: dalla semina al frutto, il susseguirsi stagioni, la biodiversità ecc. (scuola steineriana, vedi Capitolo 4).

L'agricoltura è, da sempre, connotata da caratteri di accoglienza e inclusione sociale, e storicamente affonda le sue radici nei valori di solidarietà e di mutuo aiuto che si determinano tra la dimensione produttiva, relazionale e familiare-comunitaria che le ha permesso sin dai tempi remoti di ricoprire una funzione sociale. In una azienda agricola qualunque persona, indipendentemente dalla propria condizione fisica o psichica o sociale, trova sempre una mansione da svolgere, fornendo così un contributo all'azienda stessa. Il "prendersi cura" degli animali, delle persone, il rispetto dei tempi della semina, del raccolto, delle stagioni, il rapporto con la natura rendono le aziende agricole un luogo privilegiato dove intraprendere percorsi utili a rafforzare l'autonomia e il benessere delle persone, dai bambini agli adulti, incluse quella fascia di persone più deboli a causa di una società che non fornisce contesti "inclusivi".

Ci sono aziende agricole che sono sia Fattorie Didattiche sia Fattorie Sociali, altre invece che si sono sviluppate maggiormente in un ambito piuttosto che nell'altro.

L'elenco delle Fattorie, dei materiali realizzati e dei progetti di Educazione Alimentare è consultabile sul sito www.buonalombardia.it. La modernità tecnologica si integra, quindi, con la voglia di scoprire il territorio lombardo attraverso percorsi che sono di conoscenza gastronomica, ma anche storica, turistica e didattica al tempo stesso.

Spazio per annotazioni

2. PERCHÉ PORTARE I BAMBINI IN FATTORIA?

di Elisabetta Nigris

Negli ultimi 15 anni, la scuola e gli insegnanti si sono trovati a confrontarsi con un nuovo mondo, quello delle fattorie didattiche: nuovo perché costituiscono aziende agricole cosiddette *multi-funzionali (vedi schede pag. 79)* che hanno trovato nelle attività educative e didattiche una nuova vocazione; nuovo perché la scuola, nei suoi tentativi di fare scuola "fuori dalla scuola" aveva fino a quel momento scelto mete e destinazioni molto diverse per le cosiddette "gite scolastiche", ossia le uscite didattiche: parchi, siti archeologici, musei, monumenti, eventi locali, ecc..

Questi tentativi si ricollegano in parte ad una tradizione educativa e pedagogica (da Rousseau a Pestalozzi, da Pizzigoni a Freinet e Lodi, per citare solo alcuni autori) che vedeva nella relazione dei bambini con il mondo agricolo un modo per riportarli ad un contatto con *le attività produttive primarie*. Si pensi a scuole come il Trotter e la Rinnovata Pizzigoni di Milano che avevano l'azienda agricola all'interno della scuola ed intorno ad essa costruivano percorsi didattici trasversali, o ai percorsi in cascina che Mario Lodi descrive in *Il paese sbagliato,* ma anche le esperienze condotte in Europa nelle scuole steineriane, in collegamento con le aziende agrarie biodinamiche.

Questi primi approcci erano possibili anche grazie al fatto che alcuni maestri e alcuni bambini appartenevano ancora a quel mondo.

Attualmente, la maggior parte delle attività svolte dalle scuole nelle fattorie didattiche o in collaborazione con esse coinvolge insegnanti e bambini che vengono dalla città e dal mondo urbano, che del mondo agricolo non hanno conoscenza o che di questo mondo hanno una visione spesso arretrata e stereotipata.

Come mai, allora, proprio nel mondo della scuola nasce questo rinnovato interesse per questo "vecchio" mondo?

2.1 I cittadini di domani fra città e campagna

Quando un insegnante progetta un percorso didattico per i bambini della sua classe, opera scelte di tipo culturale, oltre che didattico e pedagogico. La scuola forma i cittadini di domani e dovrebbe fornire loro strumenti adeguati per leggere e interpretare il territorio che li circonda e per stabilire con esso un rapporto di reciprocità. Ma quale è il territorio che circonda i bambini, le loro scuole, le loro città? La campagna fa ancora parte del mondo che circonda i bambini?

In realtà, le più recenti ricerche sociologiche ci mostrano che, come afferma la sociologa Matilde Ferretto, "da vent'anni non esistono in Italia differenze evidenti fra abitanti delle aree urbane e rurali rispetto a grado di istruzione, tipologie di abitazioni, modalità di consumo, …." (Ferretto, 2012, pp. 11-12)."Per molto tempo in Europa, sulla base della dicotomia …….. tra urbano e rurale, si è pensato che il concetto di ruralità fosse sinonimo di campagna, indicando in questo termine un territorio antropizzato per la produzione di beni agricoli. I territori non urbanizzati e non coltivati venivano percepiti come vuoti: spazi bianchi sulle cartografie." In questa concezione, la città diventa "il luogo del progresso e dell'individualità, la campagna quello dell'arretratezza e del conformismo: il cittadino istruito, educato, moderno, il contadino, all'opposto è ignorante, cafone, medievale, il montanaro, addirittura, selvaggio" (Ferretto, 2009, pp. 59-64).

La profonda trasformazione economica e sociale avvenuta dopo la guerra, soprattutto dopo gli anni '70, ci offre un quadro in cui gli standard di vita (reddito, istruzione, sanità) non appaiono più legati a contesti urbani o rurali, ma a diversi gradi di sviluppo economico e di organizzazione sociale delle singole aree. Le tipologie di consumi si modificano e accanto alla domanda di beni materiali, comuni nei vari contesti e legati ai diversi gradi di ricchezza, comincia a delinearsi una domanda di beni che rispondono a nuovi bisogni fra i quali il bisogno di "naturalità e di identità" soprattutto nei contesti urbani." L'ambiente e i prodotti tipici alimentari corrispondono a queste tipologie di bisogni. Si avvia perciò una rivalutazione dell'importanza, negli standard di qualità della vita, dell'agricoltura e dell'ambiente. Si introduce quindi il concetto di multifunzionalità dell'agricoltura che alla dimensione economica aggiunge quelle culturale, sociale, ambientale: quattro variabili che vanno a costituire un team essenziale per lo sviluppo di quelle aree nelle quali l'agricoltura rappresenta uno, e non necessariamente il preponderante, dei settori presenti sul territorio" (Mantino, 2008).

Nel corso del tempo le diverse forze sociali, politiche e istituzionali presenti nella città – dai gruppi di interessi all'interno della cittadinanza ai movimenti ecologisti, dalle istituzioni pubbliche alle aziende private, – si sono rese conto di come le città non possano sopravvivere senza spazi verdi ma anche senza attività agricole. Nel caso di Milano, ad esempio, la cessazione di alcune pratiche colturali aggraverebbe l'affioramento della falda acquifera. Allo stesso modo, l'emergere di una nuova coscienza culturale, sociale e politica rispetto al tema della filiera alimentare, della qualità del cibo e della sostenibilità delle politiche agro-alimentare induce a sostenere, come scrive M. Ferretto, che sia necessario "riconoscere agli spazi rurali e all'agricoltura (con le sue diverse

caratteristiche) una componente di bene pubblico non alienabile per fini privati". Il mondo e il paesaggio rurale costituiscono un bene pubblico anche perché il paesaggio "è frutto del lavoro dell'uomo, che nel corso del tempo lo plasma: coscienza e sistematicità sono ingredienti necessari per consentire la formazione di un paesaggio in equilibrio con le risorse locali". Testimonianze di questa azione sistematica e organica rimangono particolarmente significative in Italia, "ricca di specie, habitat, e agrosistemi dove si sono sviluppati, nei secoli, numerosi paesaggi. Questi ultimi non solo rispecchiano la considerevole diversità biologica, ma anche l'intervento delle numerose generazioni di uomini che hanno saputo valorizzare e accrescere la diversità ecologica, sulla quale si è innestata una notevole cultura agroalimentare" (Bocchi e Lanzani, 2012, pp.66-70). Le forme naturali si intersecano e si connettono con le forme dell'organizzazione dell'uomo.

Ad esempio, un elemento emergente del paesaggio della pianura padana è la "cascina acquattata nel verde della campagna", nel paesaggio toscano è la casa colonica sul poggio e il paese con le torri e il campanile, nel paesaggio veneto è la villa signorile come centro organizzatore della campagna, oggi sommersa da capannoni industriali. (Bocchi e Lanzani, 2012, p. 66).

"Il termine paesaggio indica, al tempo stesso, sia l'aspetto più materiale del mondo in cui viviamo, sia la forma con cui lo rappresentiamo. Il paesaggio è frutto e segno dei bisogni, di attività, di cultura del gruppo sociale che lo ha generato, lo cura e vi si riflette, ma è anche la struttura materiale che educa (come ricordava Rousseau), è rappresentazione ed esperienza, in grado di influire sulle decisioni, sull'immaginazione di modi di vita, sulle sensibilità delle giovani generazioni, in un meccanismo ciclico e di grande complessità".

"Il paesaggio come osserva Dardel, è "un momento vissuto", non si manifesta fuori della nostra esperienza …." E, allo stesso tempo, il paesaggio vive e racconta."…. naturalmente il racconto che noi, in quanto interpreti del mondo che ci circonda, deriviamo dalla lettura delle tracce e dei mille segni che la storia ha sedimentato" (Turri, 1998, p.65).

Risulta dunque fondamentale, in un progetto educativo complessivo rivolto a bambini in età scolare, offrire ai cittadini di domani la coscienza che gli spazi, i paesaggi agricoli e il suolo rurale costituiscono un bene pubblico.

Un'esperienza con i bambini in fattoria didattica permette alcuni approfondimenti tematici, come ad esempio: l'esplorazione del paesaggio leggibile attraverso i segni sul territorio in quanto contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali secondo un approccio percettivo, così come verrà approfondito nel Capitolo 6.

Brainstorming sulla parola "Paesaggio" con i bambini

Spazio per annotazioni

Il problema che si presenta a chi – docente, ricercatore, fattore didattico – cerca di tradurre in azioni concrete questi suggerimenti è la difficoltà di presentare a bambini della scuola primaria questa complessità senza banalizzarla, senza edulcorare in modo bamboleggiante la realtà e, al tempo stesso, senza far perdere il senso di meraviglia con cui i bambini si affacciano ai fenomeni della natura e la curiosità con cui cercano di capirne le relazioni con la vita degli esseri umani. Infine, è importante interrogarsi su quali forme didattiche siano in grado di offrire ai bambini della città la possibilità di ricostruire un rapporto con la campagna attraverso situazioni di gioco e di esperienze autentiche dove si possano sporcare mettendo le mani nella terra, e possano sentire la "puzza" derivante da attività organiche senza scappare.

Infatti, gli alunni, che vivono ormai *principalmente* in ambiente urbano, hanno dunque dimenticato, perché non rientra più nel loro patrimonio esperienziale, quale sia il rapporto con il mondo rurale, con la campagna agricola. Il pedagogista americano Richard Louf, che ha coniato il termine *Disturbo da Deficit di Natura*, in contrapposizione al cosiddetto deficit di attenzione o iperattività, sostiene che i bambini di città soffrono di un disagio crescente dovuto ai ritmi di vita, al poco contatto con il mondo vegetale e animale, con la terra e la natura in generale[1]. Inoltre, si configurano, usando la definizione fornita da Marc Prensky nel 2001, come *nativi digitali*, cioè come coloro che sono cresciuti immersi in un mondo digitale, che utilizzano dunque il cellulare, il computer ed internet con facilità, in maniera complementare e parallela alle altre abitudini della vita reale: il 42% dei bambini già a 6 anni naviga, il 75% dei teenager d'Europa oggi utilizza Internet, e i dati dimostrano inoltre che si tratta di una diffusione in continua crescita. Per bambini immersi in questo tipo di mondo, si evidenziano alcune principali caratteristiche di esplorazione della realtà: la predilezione del canale grafico rispetto a quello testuale, il pensarsi come soggetti che selezionano quello che desiderano conoscere, indagando maggiormente solo quello che incontra il loro interesse. Questo risulta essere, ad esempio, una modalità mutuata dall'utilizzo massiccio di internet, così come la rete suggerisce l'idea di errore non come risposta sbagliata e irrimediabile, da matita rossa, ma come qualcosa di provvisorio che fa parte del processo di apprendimento: è sufficiente un clic del mouse per ripartire da capo. Questa concezione rischia di oscurare la consapevolezza rispetto alla discriminazione tra errori gravi e lievi. Inoltre, una dimensione che si va dimenticando è quella della lentezza, sostituita da quella del tutto e subito. Il mondo dei *new media* offre in modo standard un appagamento tempestivo delle aspettative e i nativi digitali, immersi quotidianamente in questo ritmo, presentano una notevole riduzione della tolleranza rispetto all'attesa.

Per tutte queste ragioni la fattoria didattica può divenire un contesto di apprendimento diverso per i bambini, dove poter vivere esperienze come l'attesa e la cura della semina e della raccolta, l'imprevedibilità di alcuni fattori, l'irreversibilità di alcuni processi e la ciclicità di altri, entrando in contatto con un ambiente reale da cui imparare un approccio globale della conoscenza. Gli psicologi ci spiegano, infatti, che soprattutto nell'età evolutiva, quando il movimento è parte essenziale della crescita, per mantenere la salute mentale e fisica, i bambini hanno bisogno di un contatto compensatorio con la natura e con il mondo rurale (Oliverio Ferraris e Oliverio, 2001, Louf, 2006). Questo si ricollega a quanto afferma l'agronomo Haussmann nei suoi testi, divenuti ormai classici, come vedremo nel prossimo capitolo.

2.2 Tenere i piedi per terra: ricostruire il rapporto dei bambini con il suolo

Come afferma Haussmann (Haussmann, 1992), uno dei più autorevoli agronomi italiani, il rapporto fra l'uomo e il suolo, "fra il vivente e la piattaforma che sorregge il pianeta, … ha operato drammaticamente lungo tutta la storia universale del vivente: ne risultano impronte reciproche permanenti … che per il vivente vengono incise inoltre nel suo comportamento esistenziale come frutto di esperienza accumulata nelle innumerevoli generazioni, in guisa di strutture biologiche ereditarie, ora di inconscio istinto, ora di acquisizioni razionali, ora infine di patrimonio spirituale" (Haussmann, 1992, pp. 19-20).

Spesso si parla di suolo usando la metafora della casa o di momenti esistenziali intimi ("suolo natio", "suolo della sepoltura"). Archimede parla della "Terraferma" come "di quel punto d'appoggio sicuro, al quale pensava per rappresentare la struttura del mondo" (Haussmann, 1992, p. 21).

Al ciclo della vegetazione che le appartiene si annodano i miti agricoli di morte e resurrezione, estesi poi per analogia alla sorte umana e rievocati nei riti della sepoltura (Haussmann, 1992, pp.40-41).

Lucrezio, nel "De rerum natura" scrisse: "Così allora la terra creata di recente prima germogliò erbe e virgulti, poi produsse le specie mortali, sorte come forme diverse in molteplici modi. Ne consegue che giustamente la terra ha avuto il nome di madre terra, poiché tutto ciò che vive fu generato da essa" (Lucrezio, 2012, p. 59).

Senza la pretesa di chiarire e esaurire la complessità di questo tema (di cui si sono occupati la psicoanalisi, l'antropologia, l'etologia, la filosofia nei secoli e anche il mondo pedagogico – si pensi a Rousseau, a Pestalozzi, per fare degli esempi) possiamo dire che la lontananza che i bambini oggi – soprattutto quelli di città – sembrano mostrare rispetto al rapporto con la natura e, soprattutto, con il mondo agricolo si inscrive in fenomeni e processi storico-sociali più ampi e complessi, da cui deduciamo una più generale frattura uomo-ambiente, derivata – secondo

[1] Come leggiamo nel testo di Juul "La maggior parte dei bambini occidentali è fortunata: i loro primi mille pasti sono infatti una miscela ideale di intimità, cura, sicurezza, amore, uniti a un rapporto equilibrato e completo di principi nutritivi. Allo stesso tempo costituiscono un'importante premessa alla creazione di un rapporto funzionante fra genitore e figlio. Il bambino capisce di poter esprimere i suoi bisogni e sa che verranno soddisfatti. I genitori imparano a capire i gesti, la mimica, le "parole" del figlio e a reagirvi. (Juul, 2005, p. 13)
Questo equilibrio/mediazione può spezzarsi in alcuni paesi per ragioni di difficile accesso al cibo, di imposizioni di scelte alimentari dall'esterno (vedi il caso della Nestlè, nella sostituzione del latte materno con quello artificiale in paesi in cui non c'è acqua o l'acqua è inquinata); in altri paesi per una alimentazione forzatamente abbondante (obesità), per carenze di tipo relazionali (anoressia, bulimia) o per lo sfasamento del rapporto educativo. Per approfondimenti, vedi E. Nigris "Il rapporto col cibo fra cultura ed educazione" in Bocchi, Fiamingo, 2010, pp. 159-169

Haussmann – dalla perdita di contatto e rapporto degli esseri viventi con il suolo in cui vivono, da cui provengono e a cui (secondo la simbologia sacra tradizionale) torneranno (Haussmann, 1992, p.22).

D'altronde, come affermano Bateson e Lovelock, il pane, il vino, ovvero il Sole, la Terra, gli alberi, la fotosintesi, il terreno, i sali minerali, i fiori, le erbe, il vento, la pioggia costituiscono, in quasi tutte le culture "una rete di relazioni naturali che richiamano al Sacro" o, secondo Heidegger, a quel sacro-laico che consiste nell'imparare a ri-abitare la terra, nel saper accostarsi al cibo e al mondo da cui ha origine (Valle, Zelaschi, 2011).

Di fatto, ci dice Ivan Bargna (Bargna, 2010, p.139), "il cibo non è qualcosa di immediatamente dato e disponibile, neppure nelle società in cui l'alimentazione è basata sulla raccolta: essa presuppone una conoscenza del mondo vegetale e un uso delle risorse che ne consenta la rigenerazione. Che qualcosa o qualcuno possa diventare cibo è il risultato finale di una serie di scelte culturali che selezionano, prelevano e trasformano alcuni esseri e non altri per farne pietanza." Anche nei macelli industriali la trasformazione degli animali in carne richiede il ricorso ad operatori simbolici che rendano gli animali inanimati (il dissanguamento che elimina l'elemento di vitalità) e che cancellino la presenza di ogni forma di animalità (la lavorazione della carcassa che muta la forma originaria) e di sessualità (uso di castrati) (p. 140). A divenire cibo non sarà tutto ciò che è biologicamente ingeribile, ma soltanto ciò che verrà considerato culturalmente conveniente (Montanari, 2004), ciò che si ritiene socialmente e culturalmente valorizzato e riconoscibile."Claude Lévy Strauss ha descritto questa condizione come un salto dalla natura alla cultura, come una trasformazione culturale della natura, nel passaggio dal "crudo" al cotto" (Lévy Strauss, 1971, p, 439). Da questo punto di vista i richiami alla materialità dei bisogni umani e ai rapporti bio-culturali che legano ciascuna società al proprio ambiente ecologico (Ingold, 2000) sono stati quanto mai opportuni, anche se talvolta rischiano di cadere in un riduzionismo economicista. Quel che ci preme qui rilevare è che la trasformazione di un essere vivente (vegetale, animale) in cibo non inizia in cucina, con la cottura, ma ben prima, nel contesto relazionale di gruppi sociali umani e animali quotidianamente impegnati nel loro avere a che fare con il mondo (Bargna, *Vi mangereste Bambi? Riflessioni antropologiche sull'alimentazione*, in Bocchi e Fiamingo, 2010, pp. 140-143).

Cosa ne sanno i bambini, però, delle forme di reperimento, produzione e trasformazione del cibo con cui gli essere umani si nutrono oggi e in passato? Con quali rappresentazioni e informazione si avvicinano al mondo che produce i cibi che arrivano sulla nostra tavola?

2.3 Piccolo mondo antico. Stereotipi e pregiudizi di bambini e insegnanti sull'agricoltura

Come abbiamo già affermato nei precedenti paragrafi, negli ultimi decenni il mondo agricolo è stato rappresentato e si è anche auto-rappresentato come un comparto residuale (e per questo arretrato) dell'economia e della società contemporanea. Come abbiamo scritto nel volume "Dalla terra alla tavola", la ricerca svolta da Paola Falteri, dell'Università di Perugia in collaborazione con la Coldiretti (Falteri, 2005) mette chiaramente in evidenza come nei testi scolastici il mondo della produzione agricola viene raccontato ai bambini nei termini di mondo delle origini: bucolico, buono e incontaminato. Una natura che offre frutti spontanei all'uomo, perché è buona e "vuole bene" agli esseri umani.

"Raramente la rappresentazione del mondo agricolo porta su di sé l'impronta del lavoro e dell'attività economica e ai saperi dell'agricoltore e delle scienze agrarie, alle ricadute delle scelte scientifiche, tecnologiche del singolo agricoltore e della società sul territorio in cui viviamo" (Falteri, 2005, p.95).

F. Bertolino e A. Perazzone estendono questa analisi allo studio dei libri e alla letteratura per l'infanzia, ai fumetti, ai browser games per ragazzi e ai film di animazione: in tutti questi prodotti mediali ritroviamo la visione bucolico-arcaica, "buonista" ed edulcorata della campagna[2].

Come ci mostrano i due autori, nei materiali da loro analizzati, si riscontrano storture circa le rappresentazioni del mondo rurale, dove l'agricoltura viene presentata come "sospesa o atemporale", un'agricoltura del passato o tradizionale, a "conferma di un immaginario dominante che oscilla fra il quadretto bucolico e la realtà arretrata e marginale". La cosiddetta "agricoltura moderna", comunque poco presente, è invece raccontata tendenzialmente con un'attenzione ai mezzi meccanici e alla produzione, poco all'organizzazione della vita sociale ed economica e all'aspetto scientifico. Rarissimo è trovare esempi di quell'agricoltura che abbiamo precedentemente definito come "multifunzionale", dove, per esempio, i contadini vendono direttamente i prodotti: in genere, si narra che il cibo è solo per il contadino oppure è venduto da altri.

La vita in fattoria rappresentata in questi materiali per l'infanzia e per i ragazzi, è connotata da un'atmosfera di felicità, di vicinanza affettiva fra le persone e fra i soggetti e la natura, di cura e di gioco: una vita distesa, allegra, priva di ogni connotazione di difficoltà, fatica, rischi, ossia assolutamente irreale. Dall'analisi degli autori, risulta che manca completamente l'idea di luogo dove si corrono rischi rispetto ad animali, macchinari, sostanze velenose, dove bisogna rispettare le regole (a dispetto di tutto il tema della sicurezza/

[2] "Cittadini digitali iperprotetti alla ricerca di una nuova identità ecologica", in Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A., 2012, pp. 117-192

Scheda La multifunzionalità

Nell'ambito dell'Unione Europea si comincia a parlare di multifunzionalità negli anni ottanta, nelle discussioni di riforma della Politica Agricola Comune (PAC) quando viene individuata la necessità di una politica a favore di un'agricoltura più sostenibile e di rispetto per l'ambiente. Con Agenda 2000 (un pacchetto di riforme della Politica Agricola Comune – PAC, approvato nel 1999, per il periodo 2000 – 2006) viene riconosciuto all'agricoltura, oltre alla funzione produttiva, il contributo nella conservazione del paesaggio, nella protezione ambientale, della qualità e della sicurezza dei prodotti alimentari e del benessere degli animali, gettando le basi per lo sviluppo di un'agricoltura concorrenziale e sostenibile. Con una successiva riforma (2003), accanto ad altre misure, sono stati introdotti degli aiuti per favorire la cosiddetta riforestazione con siepi o piante in montagna e in pianura.

Da allora, accanto alla produzione agricola tradizionale si sono affiancate altre attività, come l'agriturismo, la trasformazione di prodotti in azienda (formaggi, salumi, conserve vegetali, ecc), la creazione di spacci aziendali, la partecipazione ai mercati locali, ecc.

In Italia, la multifunzionalità in agricoltura è prevista dalla normativa dal 2001 (decreto legislativo n. 228/2001 di attuazione della "legge di orientamento") che dà una nuova configurazione all'impresa agraria e definisce, per la prima volta sul piano normativo, il distretto rurale e il distretto agroalimentare, ampliando il ventaglio delle attività che possono definirsi agricole. Per il decreto le attività principali dell'impresa agraria sono quelle dirette alla cura e allo sviluppo di un ciclo biologico o di una fase necessaria a tale ciclo e quelle connesse alla trasformazione, commercializzazione e valorizzazione di prodotti ottenuti prevalentemente dalla coltivazione del fondo o del bosco o dell'allevamento di animali, nonché le attività dirette alla fornitura di beni o servizi mediante l'utilizzazione prevalente di attrezzature o risorse dell'azienda, comprese le attività di valorizzazione del territorio e del patrimonio rurale e forestale, ovvero di ricezione e di ospitalità. Rientrano tra le attività agrituristiche l'organizzazione di attività ricreative, culturali e didattiche, di pratica sportiva, escursionistiche e di ippoturismo, finalizzate ad una migliore conoscenza e fruizione del territorio, la degustazione dei prodotti aziendali.

Pertanto, l'azienda agricola non è più soltanto produttrice di derrate alimentari, ma eroga servizi ai singoli ed alla collettività, contribuisce a proteggere l'ambiente ed il territorio, valorizza le produzioni tipiche e di qualità, il potenziale turistico di una determinata area, accresce lo sviluppo rurale.

È dunque un'azienda agricola multifunzionale quella che esercita l'agriturismo, vende direttamente i propri prodotti, è fattoria didattica, cura e mantiene il verde pubblico, riqualifica l'ambiente, gestisce le aree venatorie e la forestazione.

La multifunzionalità è un sistema agricolo maggiormente legato al territorio, che utilizza le risorse locali e cerca di costruire nuovi legami fra produttori e consumatori. Per molte aziende lo sviluppo di queste attività rappresenta un'integrazione al reddito che deriva dalle attività tradizionali ed è una forma di remunerazione che consente la sostenibilità economica del settore, attraverso la fornitura di servizi.

Fonte: www.aiablombardia.it – www.monzaflora.net

Doris Valente

certificazione, carte degli impegni del controllo qualità). L'agricoltore si identifica completamente con lo zio Tobia della omonima canzone per bambini, che cura gli animali, che nella maggior parte dei casi sono "maialini, pulcini, cavallini,…"

Manca completamente il tema della trasformazione, del lavoro coscienzioso, mirato e scientifico, dell'uomo sull'ambiente rurale; così come non troviamo l'idea di che cosa si fa con gli animali, del perché un maiale vive in fattoria, a dispetto di quanto ci spiega Bargna. Infine, il mondo animale, come ci hanno anche confermato gli agricoltori che hanno lavorato nel gruppo di ricerca-formazione, è immerso in un assoluto tabù del sesso. Vediamo sovrabbondanza di cuccioli, mentre qualcosa di magico rende fertile la fattoria: fa crescere le piante, maturare i

frutti; inseminare e far procreare gli animali (Bertolino F, Perazzone A., Piccinelli A., 2012, pp. 133– 157).

Il lavoro svolto insieme ad agricoltori, insegnanti e bambini della scuola primaria negli anni 2012/13 e 2013/14, come verrà illustrato in modo articolato nel capitolo 3, fa emergere un'immagine del mondo agricolo da parte di insegnanti e bambini altrettanto irreale, ma di segno opposto rispetto a quella idealizzata della letteratura per l'infanzia. I soggetti che hanno partecipato al progetto credono che il lavoro del contadino, pur arcaicamente utile, sia duro e faticoso, non contemplano né momenti di riposo e di svago, né un rapporto con il mondo fuori dalla fattoria. A titolo di esempio, riportiamo la giornata del contadino come viene descritta da una bambina: *"Alle 6 del mattino il contadino si alza, si veste, si lava i denti; poi va fuori ad arare il campo. Poi alle 11,10 va a cavare le uova dalla gallina per mangiarle; alle 12 mangia la frittata. Alle 14 va a coltivare il riso e il mais. Alle 16 va un po' a dormire fino alle 18,30. Poi alle 19,30 si prende ancora un po' di uova. Alle 20 mangia ancora la frittata e alle 20,30 va a dormire."*

Il *deficit di natura*, che compare in questo brano, non riguarda solo i bambini, ma anche i docenti che pensano il mondo rurale con molti stereotipi. Quelle che seguono sono le descrizioni di una giornata tipo di un agricoltore di due maestre durante il corso di formazione "La scuola in campo": *"periodo estate, sveglia all'alba, prepara il cibo per gli animali e lo distribuisce, (...) pulizia dei locali (stalla, pollame), poi prepara gli attrezzi per il lavoro nei campi, va nei campi e svolge il lavoro di stagione, poi ritorna, ripone gli attrezzi dopo averli ripuliti, prepara il cibo per gli animali ed eventualmente munge le mucche, controlla tutti i mangimi per un eventuale ordine, controlla l'orto e raccoglie la verdura pronta, controlla gli eventuali erbacce o parassiti, inizia l'irrigazione dei campi e degli orti, poi cena."*

Oppure ancora: *"ho messo come stagione la primavera, sveglia di primo mattino, poi va al capanno degli attrezzi per prendere il necessario, esce nel campo con il trattore per rivoltare il terreno, poi ritorna e prepara, controlla le sementi. Poi c'è il pranzo, c'è un riposino, torna nel campo per un lavoro intorno alle piante, oppure va a controllare il semenzaio e poi c'è la cena".*

Da questi brevi stralci e dall'analisi degli altri scritti degli insegnanti emerge, così come tra i bambini, un'idea piuttosto definita di contadino come colui che si sveglia all'alba, si addormenta presto, lavora quasi ininterrottamente per tutta la giornata e non ha tempo libero; ha quasi necessariamente degli animali che gli servono per produrre certi alimenti e per tenergli compagnia; non c'è alcun riferimento alla tecnologia; non è presente l'idea di ciclo produttivo e quella di tempo biologico.

In ogni caso, la conoscenza del mondo rurale, per quanto riguarda gli insegnanti, risale spesso ad esperienze affettivamente ed emozionalmente piacevoli vissute nell'infanzia, con riferimento oggettivo ad una agricoltura che non esiste più, mediata da un'immagine edulcorata dei ricordi infantili; per quanto riguarda i bambini, le rappresentazioni che essi portano corrispondono quasi completamente a quella assorbita da storie e libri di testo, da immagini di fumetti e video.

Come procedere, dunque, per aiutare bambini e insegnanti ad avvicinarsi al mondo reale dell'azienda, del lavoro e della giornata dell'agricoltore (che magari è una donna e usa il computer), e persino degli animali (che non sempre sono amici, che si accoppiano e che alla fine vengono macellati per essere mangiati) superando gli stereotipi da cui partivano, senza perdere lo sguardo incantato dei bambini e senza creare inutili diffidenze e resistenze negli insegnanti?

Per poter muovere le risorse dei bambini (ma anche degli insegnanti) in una direzione meno scontata e conosciuta, e poter immaginare poi di modificare almeno in parte le letture stereotipate, è necessario, innanzitutto, come sostiene Bachelard, partire da quelli che l'autore chiama i *saperi ignoranti,* o che Piaget definisce *le conoscenze ingenue,* ossia le conoscenze che i bambini hanno informalmente mentalizzato fino a quel momento. Per poter modificare le rappresentazione mentali che i bambini si sono fatte del mondo che li circonda, come vedremo, sarà necessario provocare un conflitto socio-cognitivo che spiazzi il soggetto rispetto alle sue precedente conoscenze e lo induca a metterle in discussioni (Nigris, 2012, pp. 9-12). Come ha ben descritto un'insegnante del gruppo di ricerca è importante che sia formulata "una consegna che permette all'insegnante e, soprattutto, ai bambini di spingere il proprio sguardo in più direzioni". Il docente o il fattore potranno rivolgere domande, assegnare compiti, proporre esperienze che coinvolgano i bambini, con il corpo, le emozioni, il pensiero e, al tempo stesso, li spiazzi.

A questo proposito riportiamo la documentazione di uno dei percorsi didattici realizzati durante la sperimentazione dove il docente ha utilizzato una serie di consegne diversificate per far emergere le conoscenze dei bambini del mondo rurale e progettare, partendo da queste, un percorso di cambiamento.

L'azione didattica ha preso avvio con la richiesta ai bambini di disegnare individualmente un contadino.

Attraverso questo mezzo è stato possibile chiarire importanti significati, in quanto le immagini e il disegno sono grandi strumenti comunicativi. Gli

Disegni di agricoltori realizzati dai bambini della V F

alunni sono stati costretti a condensare tutte le loro idee in un'unica produzione, come viene illustrato dalle fotografie che seguono:

Tutti i bambini hanno rappresentato il contadino, ovviamente maschio, con il cappello, gli stivali, la salopette sporca e la camicia, spesso a quadri, da lavoro. Molti lo hanno disegnato con alcuni strumenti in mano, quali la forca, la falce, il rastrello, la zappa. Questo tipo di consegna ha portato i bambini a far emergere, in misura maggiore, le rappresentazioni stereotipate circa la figura dell'agricoltore.

Queste immagini rappresentano il sistema delle credenze che ciascun bambino si è costruito nel corso della sua vita, cioè l'organizzazione delle conoscenze i cui elementi possono essere tratti dall'esperienza personale, essere il frutto dell'interazione diretta con gli oggetti in questione o essere trasmessi culturalmente (Fiorilli, 2009). La credenza che l'agricoltore indossi gli stivali, il cappello di paglia e la camicia a quadri è probabilmente dovuta a raffigurazioni riduttive ed erronee che si trovano sui libri di testo o nelle raccolte di racconti per bambini, come è stato ampiamente descritto all'interno del dossier precedente *"Dalla terra alla tavola. Percorsi sostenibili per la produzione di cibo"*, ma può anche essere "indotta" dalla tipologia di consegna. Alla richiesta generica di disegnare un contadino è normale aspettarsi che i bambini pensino all'agricoltore nel momento in cui lavora.

Non possiamo dunque concludere che gli alunni siano solo portatori di stereotipi, in quanto alcune semplificazioni, pur se presenti, sono probabilmente favorite dalla tipologia di richiesta proposta. È compito dell'insegnante, come precedentemente sottolineato, variare la tipologia di consegna, dando la possibilità ai bambini di un approccio differente al tema.

Con questa motivazione sono state date nuove consegne ai bambini per indagare in modo più approfondito le loro preconoscenze.

Utilizzando ancora il linguaggio iconografico, ma con una differente consegna, gli stereotipi si sono leggermente affievoliti. La richiesta è stata la seguente:*"Questo è l'armadio di un contadino, situato nella camera da letto. È stato disegnato senza ante per vederne meglio l'interno. Il falegname l'ha costruito secondo i propri gusti. Ha pensato di suddividerlo in due parti; in una parte ha posizionato un ripiano spazioso, nell'altra due ripiani più piccoli. Vi ha lasciato dentro, come omaggio, due attaccapanni da armadio. Che cosa ci terrà dentro il contadino?*

Utilizza il disegno e i colori per rispondere. Avvertenze: il contadino può utilizzare tutti e due gli attaccapanni, oppure uno solo, nessuno dei due o molti di più; può poi disporre più cose sui ripiani; infine, può riempire l'armadio, mettervi poche cose o lasciarlo vuoto".

È stata quindi proposta una consegna dettagliata, che si è servita di uno stile narrativo e che ha aumentato la motivazione negli alunni, perché li ha immersi in una sorta di racconto in cui essi hanno avuto un ruolo specifico ed importante. Nella figura che segue sono riportati alcuni disegni dell'armadio del contadino.

In molte produzioni, come si nota nelle figure, sono comparsi gli stessi abiti raffigurati nel disegno del contadino, ma sono anche emersi dettagli molto interessanti: tute sportive, magliette dell'Inter, soldi, profumo e libri. Questi piccoli particolari fanno dedurre che il contadino possa avere degli hobby, come il calcio (quindi ha tempo libero), utilizzi il profumo (quindi non è sporco come qualcuno aveva detto in precedenza) e possegga libri da leggere (quindi è acculturato).

Questo è solo uno degli esempi realizzati all'interno del gruppo di sperimentazione, infatti, allo scopo di condurre per mano i bambini verso una nuova immagine del contadino, del lavoro dell'agricoltore, della vita nell'azienda agricola, fattorie didattiche e insegnanti si sono sbizzarriti proponendo attività diversificate e creative. Per esempio, un agricoltore ha mandato ai bambini le foto di oggetti inusuali e non scontati come la targhetta elettronica della vacche, il cellulare, pezzi di vecchi aratro, la chiave del trattore supertecnologico… e ha chiesto ai bambini di indovinare che mestiere faceva; come verrà illustrato meglio in altri capitoli, il compito proposto sarà aperto, intrigante e capace di mobilitare abilità, competenze diversificate. I bambini hanno anche cominciato a conoscere gli agricoltori grazie ad una corrispondenza via mail, prima di incontrarli/le. Tutte queste attività sono riuscite a spingere i bambini verso nuovi percorsi conoscitivi, grazie al fatto che coglievano e valorizzavano la loro curiosità, il desiderio di scoperta e di conoscenza del mondo, preparandoli alla visita in fattoria.

(a) Armadio 1

(b) Armadio 2

(c) Armadio 3

(d) Armadio 4

Disegni degli armadi degli agricoltori realizzati dai bambini della V F

Alla fine del percorso, come vedremo nei prossimi paragrafi, le idee dei bambini sono cambiate, come risulta da una delle conversazioni dei bambini che sono state documentate dagli insegnanti (vedi riquadro pagina successiva).

Naturalmente, però, la vera conoscenza del contadino e dell'azienda avviene quando i bambini arrivano in azienda.

2.4 Cosa succede quando i bambini arrivano in fattoria?

Che fare dunque quando i bambini e gli insegnanti "sbarcano in fattoria"? Come costruire un'alleanza fra insegnante e agricoltore che permetta di immergere i bambini in esperienze significative, partendo dalla loro curiosità e incoraggiando la loro disponibilità a cogliere le novità, ma più in generale la meraviglia dei processi della natura e delle trasformazioni determinate dall'uomo?

Cosa succede, dunque, a questi bambini cittadini "digitali iper-protetti", che non sono abituati a sbucciarsi le ginocchia, che pensano che i piselli nascano al supermercato e che vedono la vita in fattoria come la fiction della "casa nella prateria"?

Sono davvero degli *extraterrestri che sbarcano in fattoria,* come dice il titolo del testo di Bertolino o, come hanno dichiarato alcuni agricoltori che accolgono le scuole, "si capisce subito, appena scendono dal pullman, che non butteranno le carte per terra o che arriveranno con le loro merendine del Mulino Bianco o che le loro maestre che non se ne occuperanno?"

Esiste la possibilità che chi li accoglie nelle aziende agricole, questi nuovi "maestri-fattori", riescano a suscitare in questi scolari che hanno sempre vissuto in città quella che Loris Malaguzzi ha descritto come la "naturale curiosità dei bambini" la loro propensione ad essere "bambini costruttori capaci di costruire oggetti, fantasie, immagini, pensieri, conoscenze, se solo si permette ai loro occhi, alle loro mani, al loro linguaggio e alla loro mente di lavorare" (Malaguzzi, 1995, p. 13).

Quali strumenti hanno i maestri/fattori per agganciare l'immaginario dei bambini, costruire un'alleanza pedagogica costruttiva con le maestre e avviare percorsi di familiarizzazione e conoscenza di un mondo così poco conosciuto ai più quale il mondo rurale?

Nel lavoro svolto in questi due anni scolastici si sono volutamente sperimentate nuove forme diversificate (documentate e monitorate) di intervento in fattoria e in classe, volte all'individuazione di oggetti, materiali e dispositivi didattici che fossero in grado di facilitare il percorso di conoscenza dei bambini nei confronti di un mondo tanto affascinante, quanto intriso di contraddizioni e di fatiche nella quotidianità e nella vita concreta.

Quali strumenti hanno le maestre ma, soprattutto, gli agricoltori che accolgono i bambini nelle *loro* aziende, nel *loro* mondo? Innanzitutto, hanno la potenza delle domande.

Non le domande che chiedono e producono l'elenco dei nomi delle foglie che i bambini hanno precedentemente memorizzato e che la maestra chiede loro appena si trovano al cospetto di una pianta in fattoria. E, in generale, non le domande per chi si aspetta la risposta giusta, quelle già pre-suggerite e pre-masticate da schede, pagine di sussidiari, o da slogan che – di volta in volta – sono proposti da maestre, esperti o, appunto, fattori didattici. Né quelle a cui molti bambini sono "addestrati" a rispondere in modo acritico o addirittura pappagallesco.

Bensì le domande fatte per esplorare l'ambiente, per tentare di capire, per provare a fare o magari solo per trovare conferme e sicurezza (Militello, in Nigris).

Anche perché, come afferma A.Piccinelli – un insegnante di biologia che da anni svolge il compito di fattore didattico (in Bertolino, Piccinelli, 2012, p. 18-19), la fattoria potrebbe funzionare come "fattore di contrasto" nei confronti dei bambini, ovvero quel fattore che stimola domande curiose e autentiche, che li induce a cercare risposte non scontate e a trovare quegli "attesi imprevisti" di cui è costellata la conoscenza per ricerca: anche perché il bambino tende a fare propria l'attitudine della filosofia, di scompaginare ciò che è ovvio, naturale ed evidente.

Le idee dei bambini

Abbiamo riletto quello che avevamo scritto su come ci immaginavamo la giornata del contadino e l'abbiamo confrontato con quanto ci ha raccontato il contadino Raffaele.

Vanessa – ho capito che il contadino è una persona molto responsabile con gli animali e le piante

Giovanni – la sua giornata è molto occupata perchè si sveglia presto dà da mangiare agli animali nella quantiyà e negli orari giusti

Sara – il contadino che ci siamo immaginati nella realtà non è così povero, non si veste con il cappello di paglia ma si veste in modo normale.

Jacopo – Si occupa anche dei soldi

Sara – vende i suoi prodotti e poi può comprare cose per lui

Vanessa – deve guadagnare per mantenere la cascina

Giulio – si, fa tante cose

Ad esempio, quando in fattoria i bambini si avvicinano e si appassionano al cane dell'azienda, l'agricoltore potrebbe chiedere, per avviare il discorso sull'impollinazione: "Sapete perché il cane della mia fattoria, quando lo porto in giro, si riempie sempre di una specie di pulviscolo che raccatta dalle piante e lo devo pettinare tutto?" magari cercando di farli identificare con la pianta attraverso la domanda "quali altri modi riuscireste a inventare voi per mandare in giro i vostri semi pur rimanendo fermi per tutta la vita come la pianta?" (Bertolino, Piccinelli, 2012, pp.19-21) e facendo leva sul meccanismo di rendere umane realtà inanimate per darsi spiegazioni e chiedere ragione del mondo e di se stessi (Militello, *I bambini sono filosofi?*, in Nigris, 2009, pp. 9-27).

Queste domande mettono in evidenza dei nodi profondi della loro esperienza esistenziale, come il rapporto fra la vita e la morte, fra natura e cultura, e riescono a far cogliere il senso concreto o simbolico-affettivo che questi fenomeni possono rivestire nel mondo esperienziale dei bambini.

Ma sono utili anche domande un po' spiazzanti e inaspettate che apparentemente possono sembrare scontate, come "Quelle belle mele che guardavamo prima a cosa servono? Perché la pianta le fa?" (Bertolino, Piccinelli, 2012, p.18). Come in una fattoria didattica che partecipa alla sperimentazione, in cui l'agricoltore è una donna che, invece di presentarsi, ha chiesto ai bambini secondo loro chi fosse l'agricoltore fra tutte le persone che vedevano, ottenendo naturalmente risposte che non contemplavano l'idea di una titolare donna dell'azienda.

Sono auspicabili domande che spingano i bambini a comparare, mettere in relazione, scoprire somiglianze e differenze, facendo ricorso ad analogie e metafore che i bambini spesso utilizzano per intercettare connessioni fra piani tra loro lontani. Come quando chiediamo

ai bambini a cosa servono loro le mani per farli ragionare sulla funzione della foglie per le piante (Militello, in Nigris, 2010, pp. 9-27).

È chiedendo ai bambini di trovare da soli le risposte ai loro quesiti, permettendo loro di costruire queste risposte attraverso il pensiero ipotetico, sperimentando/verificando direttamente l'applicabilità delle loro proposte, che riusciamo ad attirare la loro attenzione e a mantenerla nel tempo, ad incuriosirli e ad aiutarli a costruire apprendimenti costruttivi e di lungo periodo.

Come ci mostra la letteratura psicopedagogica, i contesti che promuovono e incoraggiano le domande dei bambini sono quelli nei quali non si evitano le emozioni connesse al pensare (anche perché il negarle le fa esplodere in modo negativo) in quanto il versante cognitivo e quello emotivo sono spesso inscindibili nei processi di conoscenza dei bambini. Come ci hanno raccontato gli agricoltori del gruppo di ricerca, le domande legate all'apparato o al processo riproduttivo degli animali diventano spesso motivo di ilarità e scompiglio quando le maestre le censurano o le inibiscono (magari adducendo il motivo che non avevano concordato con i genitori la possibilità di affrontare questi argomenti) quando invece potrebbero diventare una modalità per costruire un buon rapporto coi bambini se si risponde in modo naturale e gradualmente esaustivo.

I bambini si appassionano al percorso e aderiscono attivamente alle proposte didattiche se instaurano una relazione aperta con l'adulto, che permetta una libera investigazione, dove tutte le domande sono accettate, come l'incertezza e la relatività delle risposte e gli interventi e le domande divergenti sono accolte non come una provocazione ma come un interesse vivace e sincero per quello che si sta facendo.

Da questo punto di vista, le risposte dell'adulto o, meglio, gli interventi dell'adulto non saranno volti a dare risposta alle domande dei bambini e nemmeno a pretenderle da loro quando sono intese come ripetizioni di informazioni o di conoscenze mnemoniche, ma saranno diretti ad innescare processi di scoperta e di ricerca, o a promuovere le connessioni, le analogie con l'esperienza dei bambini, così come a riprendere, riformulare, sottolineare quegli interventi che possono portare il gruppo in quella direzione, cercando di costruire quel senso su cui si fonda l'interiorizzazione profonda delle conoscenze (De Vecchi, Carmona Magnaldi, 1999).

D'altra parte, le *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 (d'ora in poi chiamate le "Indicazioni Nazionali")* mettono in evidenza la centralità del bambino e dei suoi percorsi di scoperta nella costruzione di processi di apprendimento, come si evince dai traguardi di competenza riferiti all'ambito scientifico che fanno riferimento all'approccio scientifico che caratterizza il modo del bambino di guardare al mondo fenomenico, improntato sulla curiosità, sulla capacità di osservare, esplorare, sperimentare, come verrà approfondito nel capitolo 7.

2.5 I bambini arrivano in fattoria: coinvolgere il bambino con il corpo e con la mente

Non è facile trovare le forme comunicative e le strategie didattiche più adatte per avvicinare i bambini al mondo della produzione e della natura in modo diretto e continuativo adottando un approccio di tipo esperienziale e corporeo, consono al loro sviluppo e alle loro modalità di apprendimento. Un modo che coinvolga il corpo e l'apparato sensorio-percettivo, prevenendo comunque i bambini dai pericoli in cui potrebbero incorrere. Anche perché, come afferma Silvia Vegetti Finzi,[3] i nostri bambini sanno molte cose, hanno una quantità infinita di informazioni disponibili, ma mancano di esperienza. È la prima generazione che non ha mai le ginocchia sbucciate".

"Vi è, nelle ultime generazioni, un grave squilibrio fra lo sviluppo cognitivo e le esperienze reali, tra la mente e il corpo… l'educazione dei bambini precede enfatizzando l'educazione mediata, simbolica, astratta, a scapito del contatto diretto, concreto, sensibile delle cose… Ben presto conoscono le cose attraverso la televisione, i libri, il cinema, sanno nominarle, persino in termini scientifici, disegnarle, classificarle, ma tutto finisce lì… lasciando il mondo posto sotto vetro, al di là dello schermo[4].

Anche perché, come afferma Gamelli, la percezione sensoriale, la cognizione e l'azione non avvengono in sequenza (come si credeva), ma agiscono in modo simultaneo attraverso un processo integrato mente-corpo che si ritrova nelle attività spontanee esplorative e motorie che il bambino mette in atto – se non ostacolato – all'insegna del piacere di vivere il suo corpo in relazione con il mondo, lo spazio, gli oggetti. In altre parole, quando apprende "incorpora le conoscenze" tanto che Piaget ha mostrato come l'intelligenza altro non sia che la conseguenza di un'esperienza, ovvero con le sue parole un' "azione interiorizzata".

Di fatto, anche le *Nuove Indicazioni Nazionali* dicono che alla fine della scuola primaria il bambino sarà in grado di orientarsi "nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni." (p.10).

Gamelli ci ricorda che i bambini hanno un corpo e, al tempo stesso i bambini *sono un corpo*. (Gamelli, 2013, pp. 4-5)."Il bambino *non* arriva a comprendere la realtà che lo circonda perché ad un certo punto gli si sviluppa la coscienza, *ma* perché manipola oggetti che gli si offrono sotto mano". In un certo spazio che può esplorare "egli scopre progressivamente i significati della relazione fra il suo corpo e le cose del mondo" (Gamelli, 2011, p. 21).

Angelo Rimondi descrive bene l'intreccio fra mondo corporeo, simbolico-affettivo e cognitivo, attraverso cui i bambini costruiscono conoscenza a partire dalla loro esperienza quotidiana di contatto con il mondo.

[3] S. Vegetti Finzi, " Lasciate che i bambini si sbuccino le ginocchia". Gazzetta di Parma, 2 marzo 2011,
[4] S. Vegetti Finzi, "Introduzione", in R. Louf, *L'ultimo bambino dei boschi*, Rizzoli, Milano, 2006.

Il contatto primordiale con le cose, con i corpi, con se stessi, un contatto che amava lo sguazzare, lo schizzare, l'inzaccherarsi, l'infangarsi, il rotolare, l'arrampicarsi e restare sospesi a altalenare, il tenersi in equilibrio, il cadere fino a farsi proprio male…dietro a cerchioni delle biciclette … fino a scoprire le bue, il sangue, la pelle che si strappa, …e a portare quelle garze, quelle fasciature, quei cerotti che potevano essere soltanto fra di noi, il simbolo di una impresa eroica e avventurosa… che ci insegnava a fare i 'dottori', gli osservatori minuziosi delle loro grandezze, delle loro dimensioni … perché poi era nel confronto di quelle misure che si saliva di prestigio e allora bisognava imparare a guardare le forme, le crescite, le maturazioni, il pus, le guarigioni e tutti i dettagli". (Rimoldi., 2000, p. 39).

Bambini nelle piscine di mais - Cascina Pezzoli, Treviglio (Bg)

E, dunque, proprio "come non si fanno crescere i rami di un albero spingendoli verso l'alto, ma lavorando la terra, così ciò che educa è sempre qualcosa di indiretto: organizzazione degli spazi… le modalità di contatto fisico, le condizioni date al movimento autonomo e libero dei bambini, all'esplorazione e alla conoscenza della loro stessa natura sessuata, la gestione del silenzio in rapporto al rumore, il divieto all'aggressività e al litigio o viceversa la loro valorizzazione …" (Gamelli, *2013*, p. 5).

Bambini imitano alcune attività dell'agricoltore - Cascina Pezzoli, Treviglio (Bg)

Un'uscita didattica all'aria aperta non può che richiamare il desiderio e rispondere al bisogno del bambino di correre e rincorrersi, nascondersi e sfidarsi, organizzando giochi e chiacchierando. È vero, dunque, come affermano gli agricoltori che accolgono i bambini nelle loro aziende, che i bambini sembrano al loro arrivo, in alcuni casi, "indisciplinati" o apparentemente disinteressati, ma è importante che con i loro insegnanti si valuti questa loro esigenza vitale di vivere l'esperienza degli spazi con il corpo. Molti sono i modi perché questo avvenga, a partire dal lasciarli "scorrazzare" per un po', per farli sgranchire dopo il viaggio e per dare libero sfogo al semplice bisogno di muoversi e godersi lo stare all'aperto nella natura. Più in generale, l'agricoltore della fattoria didattica dovrà pensare e progettare attività volte a far capire al bambino "progressivamente i significati della relazione fra il suo corpo" e la realtà che circonda l'azienda agricola. Come verrà illustrato ampiamente nell'ultimo capitolo, in questi anni, le aziende hanno messo a punto diverse attività corporee: dal farli saltare nelle balle di fieno o nel mais (come i bambini di tutti i tempi hanno fatto in campagna) a far loro pigiare l'uva come si faceva un tempo nella vendemmia; dal lavorare la terra con le mani (soprattutto nelle attività relative agli orti delle scuole, ma anche in aree delle aziende deputate a questo) a provare la mungitura; dall'impastare a spalare il compost.

Come verrà illustrato nei prossimi capitoli, il bambino potrà esplorare il territorio, gli spazi

e il mondo biologico della azienda con attività grafiche, fotografiche o col frottage. Così come il coinvolgimento sensoriale potrà essere proposto anche in termini di degustazione o assaggio dei prodotti di quella specifica azienda, o con attività grafiche o artistiche che promuoveranno la conoscenza sensorio-percettiva, come il frottage o il disegno libero.

L'importante è che i bambini non vivano l'uscita in azienda come una clonazione della lezione frontale in aula, dove l'adulto parla, gli allievi diligenti ascoltano e prendono appunti, magari facendo le domande che l'insegnante si aspetta, mentre i "discoli" scorrazzano, disturbano e, naturalmente, vengono redarguiti. La visita in azienda costituisce un'opportunità per suscitare la meraviglia verso i processi della natura e delle trasformazioni determinate dall'uomo che agisce su di essa quando vuole produrre cibo, ma è anche un'opportunità – come dicevamo – per far conoscere il lavoro dell'agricoltore e dell'azienda agricola come oggi si presenta nella realtà concreta.

A questo riguardo, il coinvolgimento del bambino può avvenire accompagnando la loro costruzione di conoscenze con attività che promuovano l'osservazione e la ricerca di quelle informazioni, dati, oggetti e dettagli che possono aprirli alla scoperta.

Come abbiamo visto in precedenza, la scelta del compito che diamo ai bambini per superare il format della lezione-conferenza, dipende direttamente dalle finalità e dagli obiettivi che ci poniamo. Quello che vogliamo che i bambini imparino va concordato insieme, tra insegnanti e agricoltori. Come ha affermato un'insegnante che ha partecipato alla ricerca-formazione, "la consegna non è semplicemente un rivolgere richieste al bambino, ma anche un offrirgli le possibilità e le opportunità perché egli possa rispondere con tutto se stesso".

Perché il bambino entri davvero nel mondo dell'azienda agricola e del territorio circostante, attivando processi di scoperta, vanno pensate attività che abbiano senso per i bambini e si riaggancino al loro mondo esperienziale (reale, fantastico, simbolico-affettivo,…) (De Vecchi, Carmona Magnaldi, 1999).

Come illustrerà B. Balconi nel capitolo, si può ad esempio organizzare una caccia al tesoro fra le piante del bosco colturale, ossia coltivato dall'uomo (in genere i bambini pensano che i boschi siano tutti spontanei) in cui li portiamo; oppure ancora si può chiedere loro di disegnare o raccogliere informazioni rispetto a particolari/fenomeni/oggetti che li colpiscono o di cui si era parlato precedentemente in classe. Oppure, ora che i bambini hanno competenze tecnologiche e possiedono oggetti di alta tecnologia, potrà essere chiesto loro di fare fotografie, con il cellulare o con la macchina fotografica, da proiettare eventualmente in classe, con la LIM o con un video proiettore.

Possono essere attività spendibili direttamente, che richiedono e implicano l'impiego di conoscenze, abilità, competenze che il bambino già possiede per conseguire mete più ampie e gradualmente più difficili, flessibili e funzionali, sfruttando quella che viene definita zona di sviluppo prossimale (Capperucci, 2010).

In ogni caso, andranno pensati compiti che mobilitino, come abbiamo già sottolineato, il desiderio di scoperta e la capacità di "fare ricerca", promuovendo processi "imprevisti" o, meglio, come afferma Perticari "attesi imprevisti"; in altre parole, attività per conoscere il mondo circostante, per indagare, per risolvere problemi e trovare soluzioni o ipotesi di spiegazione ai fenomeni. Ad esempio, come sarà esemplificato in seguito, possono essere mostrati degli oggetti del lavoro dell'agricoltore – apparentemente in contrasto fra loro o poco legati all'idea originaria che i bambini hanno del lavoro nell'azienda agraria – e far indovinare ai bambini di che professione si tratta.

Come afferma Resnick (Wiggins, 1998), questi compiti promuovono quello che viene definito il "pensiero complesso", ossia pensiero in cui il percorso d'azione non è specificato a priori e può generare differenti risoluzioni, ognuna dotata di costi e benefici, applicando criteri e approcci diversi, a volte in conflitto fra loro. Per queste ragioni risulta spesso faticoso da elaborare e costruire.

Molto più facile è chiedere agli alunni di "recitare" risposte già predisposte, oppure di ascoltare quello che andrà ripetuto in seguito, in una relazione o in una interrogazione: in questi casi, pochi saranno i bambini capaci di coinvolgersi, di seguire mantenendo l'attenzione per molto tempo e, infine, di ricordarsi di riportare le nozioni ascoltate o i fatti a cui hanno assistito.

Altra modalità di procedere, invece, traspare dagli esempi delle attività svolte nell'ambito della sperimentazione che, a partire appunto dall'esperienza diretta (visualizzazione, simulazione, manipolazione,

Tuffi nel fieno secco - Cascina Pezzoli, Treviglio (Bg)

osservazione, progettazione, esperimento, pasticciamento…) richiede ai bambini di mettersi in gioco, di avanzare un'ipotesi, percorrere diversi sentieri di esplorazione e conoscenza. In questo modo i bambini potranno verificare le loro idee oppure mettere in discussione le loro conoscenze, modificando le visioni più ingenue (o

"ignoranti") o le rappresentazioni interiorizzate, operando quella che viene definita una "trasformazione concettuale", mediante una ri-contestualizzazione di concetti e conoscenze.

Naturalmente, questi aspetti rivestono un ruolo cruciale e imprescindibile nell'organizzazione dei laboratori didattici, che molte aziende propongono ai bambini e alle scuole.

Come verrà descritto nel capitolo 7 "Azienda come ecosistema" di Catalani e Zanon, i laboratori che le fattorie didattiche possono proporre saranno i più diversi, e saranno progettati in base alle caratteristiche dell'azienda. In una azienda con l'allevamento delle vacche, sarà più consono un laboratorio sulla trasformazione del latte che un laboratorio sulla lana. In un'azienda di apicoltura, potremo organizzare un laboratorio di assaggi del miele, scoprendo che bambini che non amano assaggiare cibi diversi da quelli che già conoscono, si lanciano nell'assaggio di 7 mieli diversi, al cucchiaio, senza né pane né biscotti (a volte difficile anche per un adulto).

In ogni caso, l'obiettivo del laboratorio non potrà mai essere "il lavoretto da portare a casa", anche quando le maestre e i genitori lo chiedono: sarà importante curare la comunicazione con docenti e genitori in modo che possano capire il valore del percorso conoscitivo che proponiamo ai bambini, magari cercando un *escamotage* perché i bambini portino un ricordo della fattoria a casa comunque, un prodotto locale oppure materiali vegetali raccolti in azienda o diversi tipi di spighe. Piuttosto, le attività dei laboratori dovranno cercare di immergere i bambini in questo mondo a loro sconosciuto, evitando quelle attività e quelle esperienze che possono svolgere anche in classe, oppure che vengono proposti anche da altre realtà educative (musei, ludoteche, laboratori cittadini).

I piccoli apicoltori

Tutti questi aspetti saranno illustrati in modo ampio e articolato nei diversi capitoli e, in particolare, nel capitolo 3 (Balconi).

Scheda: Imparare in laboratorio

Il laboratorio didattico è uno spazio intenzionalmente progettato, in cui si svolge un'attività centrata su un oggetto, un fenomeno naturale o culturale o un tema che viene preso in esame in modo attivo e pratico, attraverso le attività di osservazione, manipolazione ed esplorazione diretta dei bambini guidati da insegnanti, operatori ed esperti. In laboratorio si lavora in modo attivo, dunque, facendo esperienza diretta delle cose e usando strumenti attentamente scelti e selezionati dagli adulti perché siano accessibili e disponibili all'esplorazione dei bambini che "imparano facendo". È un luogo in cui i bambini, coinvolti in prima persona, possono intraprendere percorsi di ricerca pratica mettendo in gioco le loro conoscenze formali e informali, a volte ingenue, a volte raffinate, a partire dalla loro curiosità e dal loro saper fare.

Si scelgono oggetti ed esperienze cruciali per la comprensione di fatti e fenomeni, che siano spiazzanti e che permettano soluzioni e risposte diversificate, attingendo a diversi ambiti del sapere e integrando più aree disciplinari. Il laboratorio didattico è, infatti, una strategia orientata a formare "abiti mentali", atteggiamenti riflessivi, che promuovono una più generale propensione alla ricerca e all'analisi critica della propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi. Il fare che genera apprendimento non è separato dall'intelligenza della mano, né da quella della mente: le due si muovono integrandosi, interagendo e potenziandosi a vicenda. In questo senso in laboratorio ci si allena a pensare, a creare, a fare ipotesi e verificarle, processi che promuovono il pensiero critico e meta-cognitivo, pronto a rivedere giudizi e conclusioni in modo attento e approfondito. In quest'ottica le pratiche laboratoriali sono un modo per imparare a scoprire la complessità del reale, in un'ottica interpersonale e di collaborazione costruttiva davanti a problemi da risolvere, a progetti condivisi, valorizzando l'intelligenza di ognuno e le diverse intelligenze di tutti. Nei laboratori, infatti, si promuove l'alternanza tra proposte individuali e di gruppo perché le differenze intersoggettive diventino risorse rigiocate in un ragionamento collettivo per scopi comuni.

Il conduttore di un laboratorio è quindi regista e facilitatore di un gruppo di bambini e, pur rimanendo l'esperto, partecipa non rimanendo spettatore esterno: in altre parole, non pre-determina i percorsi di esplorazione e di ricerca dei bambini, né pre-confeziona le attività per raggiungere la realizzazione di un prodotto finito, magari uguale per tutti e originato dall'applicazione di procedure guidate in modo meccanico. L'attività manipolativa, progettuale, esplorativa dovrà sempre avere carattere di sperimentazione diretta da parte del bambino, sostenuto da un'attività vigile, ma non invasiva, sicura, ma non direttiva dell'insegnante.

Luisa Zecca

3. PERCHÉ PER UN INSEGNANTE È IMPORTANTE PROGETTARE UN' ESPERIENZA IN FATTORIA DIDATTICA?

di Barbara Balconi

Questo capitolo vuole tentare di rispondere al quesito sopra citato cercando di esplorare le ragioni e le motivazioni che potrebbero incoraggiare un insegnante ad inserire nella sua progettazione didattica curricolare un'esperienza in una fattoria.

Spesso il rapporto tra la scuola e la fattoria non è così facile perché, come accennato nel capitolo precedente, risulta essere costellato da stereotipi e diffidenze reciproche. L'incontro tra questi due mondi, frequentemente, si realizza all'interno di una visita estemporanea, molto spesso configurandosi da un lato come un'occasione per i bambini di muoversi in spazi più ampi di quelli scolastici, a cui sono abituati, dall'altro per le insegnanti come un momento di relax, potendo affidare i bambini ad un esperto.

La nostra proposta vuole esser un'alternativa valida al modello precedente, prevedendo una progettazione partecipata di agricoltori e insegnanti delle uscite didattiche, finalizzata a far vivere ai bambini esperienze significative di apprendimento.

L'idea, espressa da Nigris nel capitolo 2, è quella che la fattoria didattica offra alla scuola l'opportunità per riattivare il legame con la terra da parte di adulti e di bambini, attraverso esperienze di rapporto diretto nel e con l'ambiente rurale.

In questa prospettiva le fattorie didattiche possono diventare, a condizione che si costruisca un patto formativo con le scuole (e le famiglie), un luogo privilegiato in cui è possibile per un bambino capire qualcosa di sé e della realtà che lo circonda, costruendo quel senso di attaccamento alla terra fondato sul principio del prendersi cura, che può tradursi in un bene sia per il bambino, sia per la terra stessa.

La fattoria didattica diviene dunque un reale contesto educativo di apprendimento in grado di rispondere a quelli che sono i nuovi bisogni dei bambini che troviamo oggi tra i banchi di scuola.

Quanto appena descritto risulta essere in linea con le *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012*. Il documento nomina alcune competenze trasversali che possono essere sviluppate in percorsi didattici progettati con le fattorie e che possono aiutare a perseguire obiettivi prioritari per un insegnante, nel primo ciclo di istruzione:

– insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme (Miur,Indicazioni Nazionali, 2012, p. 7).

Per una classe poter assistere ad avvenimenti legati alla nascita o alla morte – esperienze che possono capitare casualmente durante le visite in azienda agricola – può essere un'ottima occasione per l'insegnante di tematizzare e problematizzare alcuni dei grandi temi esistenziali, a partire da un contatto autentico con quello che è il ciclo vitale naturale.

– Promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento (Miur, Indicazioni Nazionali, 2012, p. 7).

Osservare con gli alunni la crescita di alcune piante, provare a seminare qualcosa, monitorando cosa accade, può diventare un modo per ragionare su quali sono le condizioni che garantiscono lo sviluppo di una pianta e quali lo ostacolano. Tutte queste scoperte comportano negli alunni la promozione, dal punto di vista dell'asse logico, di alcuni processi fondamentali: il riconoscimento di alcuni problemi e la possibilità di affrontarli e risolverli, lo sviluppo di capacità di esplorazione, manipolazione e osservazione, la capacità di elaborare e verificare previsioni, anticipazioni, ipotesi.

– Diffondere la consapevolezza dei grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) (Miur, Indicazioni Nazionali, 2012 p. 7).

Oltre al contributo per lo sviluppo delle competenze trasversali, un'esperienza in fattoria didattica permette all'insegnante di progettare alcuni approfondimenti tematici più specifici, previsti dalle Indicazioni Nazionali, come ad esempio:

- la memoria
- la riqualifica del territorio
- i cicli e flussi
- gli equilibri
- il sistema e le relazioni
- le trasformazioni
- l'energia
- la meraviglia

Verranno presentati alcuni percorsi didattici che sviluppano i temi appena menzionati all'interno dei paragrafi successivi.

Le esperienze in fattoria didattica che prevedono attività come quella del giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione

e l'osservazione sono quindi vivamente consigliate perché possono favorire e potenziare l'acquisizione delle competenze da parte dei bambini.

Considerate le diversificate possibilità che l'esperienza in fattoria didattica apre, è fondamentale per l'insegnante una preparazione approfondita del percorso che andrà a progettare, **collegandolo alle specificità del territorio**. Perché l'azione didattica possa essere il più efficace possibile l'insegnante dovrà tendere alla piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio, con l'obiettivo di arricchire l'esperienza quotidiana dello studente nel metterlo in contatto con la cultura materiale, le espressioni artistiche, le idee e i valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.

Quello che si consiglia quindi ai docenti è uno studio più approfondito di alcuni contenuti disciplinari, facendo riferimento ad alcuni aspetti tematizzati all'interno dello stesso dossier, ma anche esaminando alcuni dei testi segnalati in bibliografia.

Il suggerimento per gli insegnanti è quello di delineare contenuti e tematiche che nella progettazione saranno selezionati in base al tipo di classe, all'età dei bambini, ma anche alla tipologia del percorso didattico già sviluppato e all'esperienza della specifica fattoria scelta come destinazione.

La conoscenza dell'ambiente, del territorio all'interno del quale è inserita la fattoria didattica, diviene dunque la condizione necessaria per i docenti perché possano progettare percorsi anche nell'ottica di una consapevole "trasposizione didattica". In questa direzione un tassello fondamentale della progettazione è la concertazione dell'insegnante con l'agricoltore, esperto nel settore, come vedremo nel capitolo che segue.

In accordo con Chevallard che definisce questa operazione "il situare altrove i saperi, in modo che gli alunni possano recepirli", anche in questo caso gli oggetti di conoscenza necessariamente subiranno delle trasformazioni per essere insegnati, essendo le condizioni che regolano i sistemi di insegnamento molto diverse da quelle che regolano gli ambiti scientifici e sociali (Nigris, 2004).

Perciò, adottando strategie didattiche adeguate che coinvolgano in modo autentico gli interessi e la curiosità dei bambini stessi, l'uscita didattica in fattoria consentirà di affrontare con i bambini tematiche complesse, quali il rapporto tra uomo-natura e tra città-campagna, il paesaggio rurale, l'energia, la sostenibilità ambientale, la tecnica e la tecnologia, la cascina come memoria storica, la centralità della figura dell'agricoltore, la multifunzionalità dell'azienda agricola, ecc.

Si suggerisce al docente di elaborare una sua mappa concettuale che potrà essere il suo punto di riferimento per l'esplorazione della fattoria didattica.

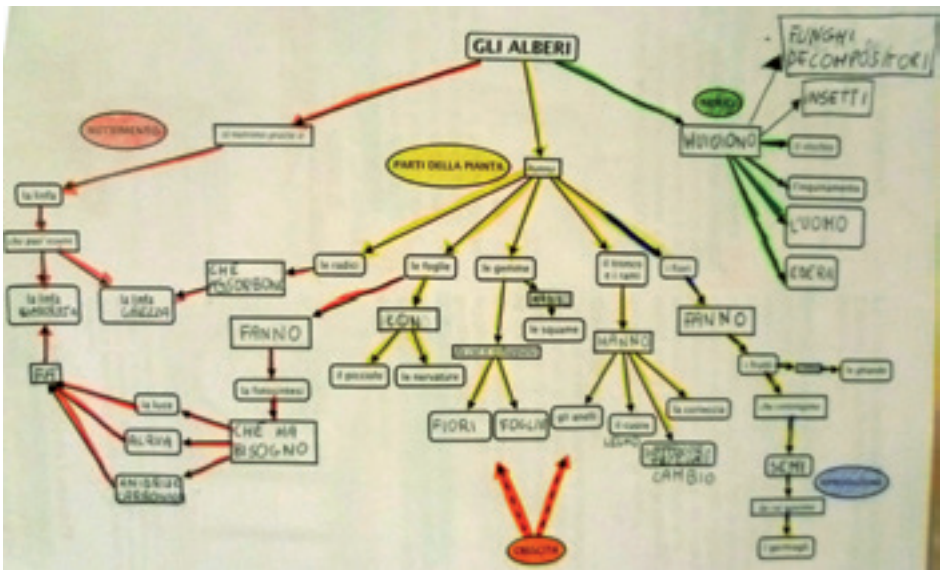
Le mappe sono ottimi strumenti per guidare la scoperta dell'azienda sia per gli insegnanti, (i fari della progettazione dell'azione didattica), ma anche per gli alunni.

É infatti interessante chiedere ai bambini di costruire la loro mappa che potrà rivelare il loro percorso di scoperta e di organizzazione delle conoscenze.

3.1 Quale ruolo dell'insegnante? Quale ruolo dell'agricoltore?

All'interno di un rapporto così stretto tra scuola e fattoria diventa fondamentale concordare quale è il ruolo dell'insegnante e quale quello dell'agricoltore all'interno della azione didattica condivisa. Questo spazio di incontro va progettato non solo definendo cosa si andrà a fare, come spesso accade, ma anche cercando di immaginare le possibili modalità di interazione tra le diverse figure coinvolte.

Entrambe sono figure esperte: il docente in quanto responsabile educativo dei bambini conosce da più tempo e in modo diverso il vissuto della classe e di ogni singolo componente del gruppo, l'agricoltore in quanto competente in uno specifico settore del sapere e protagonista delle decisioni e delle scelte nella sua azienda agricola.



Mappa concettuale di un percorso didattico

Scheda: L'uso didattico delle mappe

Per descrivere cosa si intende per mappa concettuale, faremo riferimento alla definizione di Novak (Novak, 2001) che la delinea come:
– una rappresentazione della conoscenza
– uno strumento utile per far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere
– una rappresentazione della rete di informazioni riguardanti la struttura della conoscenza.

L'organizzazione delle mappe presenta alcuni aspetti costitutivi:
– i **concetti**: parole-chiave racchiuse in ovali non ripetibili nella mappa.
– le **relazioni**: linee che collegano i nodi e ne evidenziano la gerarchia, possono essere orientate, etichettate da parole-legame poste su di esse o colorate.

Le mappe possono essere:
– **cognitive**: soggettive, i nodi e le relazioni sono legati alle esperienze personali.
- **concettuali**: oggettive, ai nodi troviamo i concetti, le relazioni sono quelle della "scienza accreditata", della disciplina.

Attraverso la mappa l'insegnante può delineare il **percorso da seguire** per concordare e organizzare con gli studenti i significati per **identificare** le proprie conoscenze pregresse, conoscenze sbagliate, incomplete e le misconcezioni. Sono numerose le varianti possibili, la mappa può essere richiesta al singolo, se l'interesse dell'insegnante è quello di monitorare il percorso di ciascuno, oppure può essere costruita come mappa collettiva della classe dove l'apporto di ciascuno diventa funzionale al ragionamento comune.

La costruzione di mappe concettuali comporta vantaggi anche tra gli alunni, in quanto, risultano uno strumento per:
– collegare nuove e vecchie conoscenze
– **anticipare un'organizzazione di pensiero**
– **schematizzare** e rendere espliciti i significati nascosti dentro una rete di proposizioni
– mettere a fuoco le **idee chiave**
– **pianificare** le operazioni da compiere
– **sintetizzare** ciò che è stato imparato
– stimolare la **creatività**
– sfruttare la potenza della **memoria visiva**
– negoziare significati, se costruite da gruppi di studenti
– favorire la **discussione**

Un altro guadagno importante dato dal produrre una mappatura del pensiero è quello di stimolare e favorire un apprendimento di tipo metacognitivo, cioè di riflessione di processo sul modo di apprendere, su strategie e modalità applicate.

Un apprendimento di tipo metacognitivo è funzionale a produrre quello che Ausbel (Ausubel, 1998) definisce essere un apprendimento significativo, quindi maggiormente duraturo.

Barbara Balconi

Proprio perchè l'insegnante conosce i propri alunni e le loro esigenze, è importante che partecipi attivamente all'intervento dell'esperto, sia in fase di progettazione, sia durante l'intervento stesso.

È da evitare che si verifichi una situazione nella quale il docente si riduce al ruolo di osservatore o assistente passivo, ora defraudato dal proprio ruolo, ora finalmente alleggerito del proprio carico, ora lamentando la perdita di tempo, ora guardando con curiosità o apprezzamento superficiale, riversando a volte aspettative salvifiche o puramente di evasione nell'intervento dell'esterno (Guerra e Militello, 2011)

Essendo entrambe le figure adulte ed esperte è importante che insegnante ed agricoltore cerchino la modalità ottimale per mettere in campo le rispettive competenze, in modo da rendere l'incontro un'occasione di reale arricchimento per gli alunni, in primo luogo, ma anche per loro stessi.

È vitale che la progettazione dell'uscita venga concertata tra insegnante e agricoltore e che si accordino su esigenze e bisogni, risorse e opportunità, in una cornice di tipo collaborativo volta alla costruzione di un progetto comune. L'obiettivo è quello di evitare un'uscita improvvisata: la visita in fattoria non deve essere concepita secondo la logica della *one spot visit*, bensì come un'uscita che persegue obiettivi di apprendimento chiari e precisi e che è collegata al percorso didattico più ampio in modo sensato e comprensibile anche dai bambini.

L'agricoltore è esperto nel suo settore, ma necessita della collaborazione dell'insegnante perchè il suo sapere e le sue competenze diventino significative per quei determinati bambini. È in questo senso che la collaborazione diventa necessaria: l'esperto non conosce le esigenze degli alunni, il loro temperamento, il loro livello di apprendimento, solo l'insegnante può informarlo. Il docente deve dunque esplicitare le sue richieste all'esperto, tenendo conto dei bisogni dei propri allievi. L'operatore esterno raccoglierà le informazioni e le richieste fatte dall'insegnante e "tradurrà" il suo sapere a misura di bambino.

Un contatto iniziale tra agricoltore e docente può rappresentare una garanzia che venga dedicata un'attenzione particolare alla relazione con i bambini. Comporterà inoltre una condivisione del percorso e del contratto formativo e la possibilità di concordare a priori il tipo di attività, ma anche le tematiche curricolari e concetti da esplorare in azienda.

Questa **progettazione partecipata** può diventare per l'insegnante un'occasione per comprendere cos'è l'agricoltura attraverso le parole e l'esperienza dell'agricoltore, esperto del settore; come approfondito nel capitolo di Nigris, infatti, anche gli insegnanti sono soggetti a diversi stereotipi riguardanti il mondo rurale.

Per questo diventa fondamentale che docente e agricoltore siano i due soggetti della stessa progettazione, in quanto interlocutori tanto differenti, quanto indispensabili all'efficacia dell'intervento.

Per promuovere un rapporto integrato scuola-fattoria è indispensabile che insegnanti e agricoltori diventino, insieme, i protagonisti del processo: se la scuola inizia a pensarsi come aperta a esperienze di apprendimento nel territorio e la fattoria decide di intraprendere intenzionalmente un'attività con finalità formative ed educative, **i due soggetti sono complementari e funzionali** per realizzare le finalità da perseguire in ambito scolastico.

3.2 L'esperienza in fattoria: occasione di apprendimento significativo per alunni e insegnanti, sì ma come?

Come è già stato precisato, una delle condizioni fondamentali affinché questo avvenga è che l'uscita sia inserita all'interno di una progettazione curricolare "di senso" per insegnanti e alunni, dove si considera come obiettivo da perseguire "un apprendimento significativo che è alla base dell'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni e induce all'*empowerment* finalizzato all'impegno e alla responsabilità" (Novak, 1998).

All'interno di questo capitolo saranno presentate alcune delle possibili **strategie didattiche** che vanno in questa direzione, sperimentate in prima persona dagli insegnanti partecipanti alla sperimentazione pilota dal titolo " La scuola in campo".

L'iter progettuale di cui gli insegnanti si sono appropriati, anche grazie alla partecipazione alle sperimentazioni degli anni passati, risulta essere quello già delineato all'interno del capitolo di Nigris, ma anche all'interno del dossier dal titolo **"Cibo, cultura, identità. Possibili percorsi per la scuola primaria"**[1].

Il punto di partenza è quello di far emergere le conoscenze ingenue, gli stereotipi di bambini e insegnanti, questo ha il fine di promuovere un apprendimento significativo, così come sostiene Ausbel: "*Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento"(Ausubel, 1968).*

Una volta compreso il punto di partenza, il passaggio successivo è quello di allestire esperienze che coinvolgano totalmente i partecipanti dal punto di vista sensoriale, emotivo e socio-affettivo, inserendo elementi spiazzanti, in grado di creare un **conflitto socio-cognitivo** con quanto appreso o conosciuto precedentemente.

Come vedremo, negli esempi che seguono, all'interno di un percorso progettato con un agricoltore, i momenti di spiazzamento cognitivo potranno essere situati in punti diversi a seconda delle esigenze del gruppo classe.

Un gruppo di lavoro formato da insegnanti e agricoltori de "La scuola in campo"

[1] "Cibo, cultura e identità" scaricabile da www.agricoltura.regione.lombardia.it

Lo scopo di provocare un conflitto socio-cognitivo è quello di creare quella che Piaget definisce essere una ri-strutturazione delle conoscenze, producendo apprendimento e quindi cambiamento.

In questa fase, il decentramento rispetto al proprio punto di vista e lo spiazzamento rispetto ai modelli precedentemente acquisiti, possono aiutare ad innescare la riflessione e contribuire a costruire nuovi significati che mettano in luce aspetti fino a quel momento sconosciuti per rivedere e modificare le rappresentazioni e i modelli personali. Il ricercatore prima e l'insegnante poi, in questa fase, agiscono una pedagogia del contrabbandiere, basata non sul sovraccarico cognitivo, ma sulla promozione del pensiero divergente (Nigris, 2000).

L'assunto di base del percorso è che l'apprendimento sia concepito come un processo trasformativo, come sostiene Piaget, per ritrovare una nuova forma di adattamento è necessario passare da una ristrutturazione di schemi precedentemente costituiti (Dossier "Cibo, cultura, identità. Percorsi possibili per la scuola", p.46).

Il passaggio conclusivo è quello di formalizzare quanto scoperto di modo da renderlo un apprendimento stabile e spendibile in circostanze analoghe.

Dopo aver ripreso lo schema progettuale, verranno riportati alcuni esempi di azioni didattiche realizzate da insegnati e agricoltori partecipanti al corso pilota.

Le azioni saranno presentate seguendo una scansione temporale rispetto a quello che è stato progettato prima dell'uscita in azienda, quanto successo in fattoria e come si sono sistematizzate le conoscenze successivamente in classe[2].

3.3 Prima dell'esperienza in fattoria…

Diverse **azioni didattiche possono essere svolte in classe** per preparare i bambini all'uscita con l'intento fondamentale di creare un'aspettativa rispetto a quello che si andrà a vedere, alimentando curiosità e desiderio di scoperta, ma anche quello, come già accennato, di far emergere quali sono le conoscenze che i bambini possiedono o non possiedono riguardo il mondo rurale.

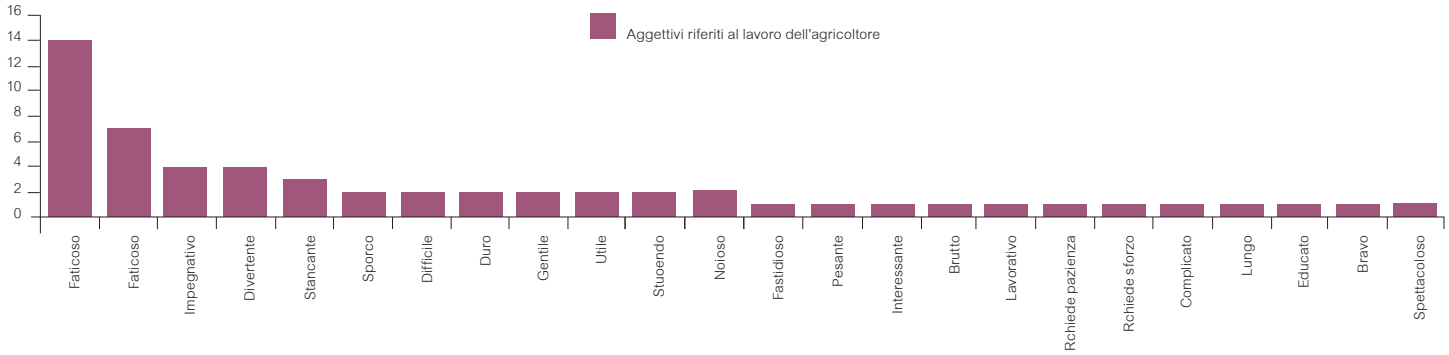
Prima di progettare il percorso di esplorazione degli allievi, è necessario per l'insegnante iniziare a ragionare sul suo percorso mentale di conoscenza, riflettendo sui suoi stereotipi riguardanti contenuti e tematiche da trattare, ma anche sugli obiettivi disciplinari da raggiungere e sulle modalità e le metodologie per perseguirli. Come abbiamo già suggerito, una mappa concettuale può risultare un buon organizzatore cognitivo per fissare i punti chiave dell'esplorazione.

A questo punto il docente può decidere di percorrere due strade: la prima è quella di considerare l'esperienza in fattoria didattica come incipit del percorso, diventa questo il luogo prioritario del conflitto-socio cognitivo da far sperimentare ai bambini, che verrà successivamente ripreso in classe; oppure può scegliere di avviare il percorso di scoperta in classe facendo emergere conoscenze ingenue e stereotipi.

Un incipit sperimentato in una classe è stato quello di far esplicitare, prima dell'esperienza in azienda, le rappresentazioni dei bambini riguardo la figura dell'agricoltore e della vita in azienda.

Come già citato all'interno del capitolo di Nigris, gli stereotipi di insegnanti e bambini sono numerosi e si manifestano in modi diversi a seconda della consegna che l'insegnante formula.

Per esempio, in questo caso, diviene interessante sottolineare come gli stereotipi si siano ridimensionati chiedendo ai bambini di **descrivere il lavoro del contadino con tre aggettivi**. Gli alunni hanno scelto aggettivi di natura contrastante.



[2] Lo schema riprende il modello "tradizionale" (unità di tre parti) ideato da Hooper-Greenhill e utilizzato nel Progetto EST (Educare alla scienza e alla tecnologia), Fondazione Cariplo, Milano, 2004-2005

Dal grafico si nota che compaiono diversi aggettivi negativi, ma è interessante sottolineare la presenza di aspetti positivi che nelle descrizioni della giornata tipo del contadino, riportate nel paragrafo precedente, non sono stati presi in considerazione: idea dell'attesa (''richiede pazienza"); idea del tempo (''lungo"); idea dell'utilità (''utile''); idea della complessità (''complicato", ''impegnativo", ''difficile"). Si può quindi affermare che la richiesta di scegliere tre aggettivi è stata ben pensata perché ha stimolato i bambini a ricercare e selezionare le caratteristiche più rilevanti della professione dell'agricoltore.

Questo esempio risulta essere molto efficace rispetto alla possibilità che ha un'insegnante di scoprire quali rappresentazioni hanno i suoi alunni riguardo il mondo agricolo cercando di andare oltre lo stereotipo.

L'obiettivo in questo caso è stato quello di portare gli alunni a superare l'idea arcaica di contadino per fare il posto a quella più complessa e attuale di agricoltore, o meglio, di imprenditore agricolo. Ma per raggiungere questo scopo era essenziale partire proprio dall'immagine del ''contadino col cappello di paglia", per poi fare il confronto tra quest'ultimo e gli agricoltori dei giorni nostri.

È solo partendo da quello che i bambini conoscono che si può costruire quello che Ausubel definisce un apprendimento significativo, il compito dell'insegnante diviene dunque quello di collegare le nuove informazioni ai concetti rilevanti già posseduti, preesistenti nella struttura cognitiva dei bambini.

Un'altra modalità utilizzata per indagare conoscenze ingenue dei bambini sulla figura dell'agricoltore è stato quella di progettare una discussione in classe, che problematizzasse la differenza tra contadino e fattore:

Elena: "Per me contadino è quello del mulino..."

Tirocinante[3]: "Spiegati meglio, cosa vuol dire quello del mulino?"

Elena: "Quello che controlla tutto il mulino, che gli sta dietro, ma è anche quello che cura la paglia. Il fattore cura invece gli animali secondo me."

Ambra: "Per me il contadino cura l'erba e i vegetali e il fattore si occupa di trattori e animali."

Fama: "Per me il fattore studia la terra."

Adam: "O forse guida i trattori."

Moustaphat: "Io credo che il contadino coltiva l'erba e il fattore guida i trattori."

Nancy: "Si... ok... ma il contadino coltiva anche i semi e cura l'erba, si occupa degli orti, fa crescere le piante e gli alberi."

Nella mente dei bambini, come vediamo, i ruoli e le professioni non sono così chiare, si fa riferimento a qualcosa di sentito, ma non di sperimentato, che quindi non ha un ancoraggio saldo nella loro esperienza.

Gli stereotipi, spesso causati da una non conoscenza, oppure dall'immaginario che i libri di testo e sussidiari suggeriscono, non si addensano solo sulla figura dell'agricoltore, ma anche sul funzionamento del mondo rurale.

Non a tutti i bambini è chiaro come mai le vacche producano latte, alcuni pensano che venga prodotto per fare un favore a chi le cura amorevolmente, altri, che le piante facciano frutti affinché l'uomo possa cibarsi.In ultimo, alcuni credono che l'uomo sia così potente da poter controllare qualsiasi cosa, inclusi i processi naturali orientandoli a suo vantaggio.

Proprio a proposito di quest'ultimo aspetto un'insegnante e la tirocinante hanno dovuto fronteggiare con gli alunni l'imprevisto di un maltempo prolungato in contrapposizione al desiderio ardente dei bambini di piantare delle erbe officinali nell'orto della scuola.

Riportiamo un breve stralcio di documentazione della tirocinante che ha progettato il percorso con l'insegnante, per mostrare come anche questo imprevisto si sia rivelato essere un'interessante occasione di autentico apprendimento per i bambini:

L'imprevisto del maltempo, che a primo impatto è parso come un ostacolo alla realizzazione degli obiettivi iniziali, è poi divenuto un interessante stimolo di riflessione, che ha portato a deviare il percorso e scegliere una traiettoria differente rispetto a quella iniziale, differente ma senz'altro più originale e significativa. Piantare nell'orto le erbe officinali, raccogliere poi i frutti e venderli sarebbe stato un lavoro interessante, ma poco originale, soprattutto per questi bambini che già seminavano con l'insegnante di agraria[4].

Si è pensato quindi di spostare l'attenzione su una riflessione profonda circa il complesso lavoro dell'agricoltore. D'altra parte l'obiettivo primario del percorso era proprio questo: sradicare gli stereotipi legati alla professione dell'agricoltore e far avvicinare gli alunni al complesso e affascinante mondo agricolo. Questi imprevisti sono calzati a pennello per l'obiettivo fissato. I bambini hanno avuto modo di comprendere che questo lavoro non è semplice, ma è condizionato da una molteplicità di fattori che lo rendono estremamente complesso. Essi hanno avuto inoltre la possibilità di riflettere sul tema dell'incontrollabilità della natura e di come quest'ultima tenga in scacco il lavoro dell'agricoltore.

L'imprevisto, ossia il maltempo, quindi, ha fatto prendere una strada nuova, che ha portato una ventata di novità aggiuntiva al lavoro. Il punto di interesse è divenuto

[3] È una studentessa del corso di laurea di Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Milano Bicocca e svolge l'attività di tirocinio diretto con dei bambini di una classe di scuola primaria e l'insegnante in servizio

[4] nella scuola primaria Rinnovata Pizzigoni di Milano ogni classe coltiva un piccolo orto con l'assistenza di un insegnante di agraria

quindi quello che potrebbe essere definito l'incognita del tempo, tempo inteso in molteplici significati: tempo di attesa, tempo meteorologico, tempo biologico, tempo dei bambini.

Un'altra possibilità dell'insegnante è quella di progettare con i bambini l'esplorazione dello spazio che si andrà a conoscere, cercando di capire quali sono le loro aspettative a riguardo.

Nel seguente esempio viene illustrato come docente e bambini, dopo aver parlato della fattoria didattica da visitare, abbiano concordato **ruoli e compiti da assumere**.

L'avere assegnato un compito ai bambini ha influenzato positivamente l'uscita didattica sia agli occhi dell'insegnante, che ha visto l'attenzione degli alunni più focalizzata ed orientata da una maggiore consapevolezza di quello che si andava a fare, ma anche dell'agricoltore, che ha così constatato la presenza di curiosità e un desiderio di scoperta più ampi nei bambini, a discapito di possibili distrazioni.

L'esplorazione dello spazio è stata tematizzata e sperimentata da una tirocinante all'interno di un altro percorso, in questo caso la richiesta che ha preceduto l'esperienza in fattoria, è stata quella di **provare ad indagare quale idea i bambini avessero degli spazi che avrebbero visitato**.

I bambini, avendo a disposizione un contesto di ascolto autentico, hanno espresso liberamente le loro idee sulla struttura della cascina disegnando tutto quello che il loro immaginario suggeriva. Successivamente, l'esperienza di spiazzamento in questo caso si è verificata al momento dell'uscita didattica, dove gli alunni hanno potuto verificare ciò che fino a quel momento costellava la loro mente, scontrandosi anche con qualcosa di molto diverso rispetto a quanto ipotizzato.

Un'occasione di questo tipo rappresenta un'occasione proficua di costruzione di un nuovo apprendimento.

Un'altra esperienza per promuovere l'emersione dell'immaginario legato al mondo rurale è stata quella di **creare un contatto tra agricoltore e bambini** prima dell'uscita vera e propria.

Questa attività è stata sviluppata in due differenti modalità: in un caso, partendo da una progettazione condivisa con l'insegnante, l'agricoltore ha fatto arrivare ai bambini **una e-mail**, presentandosi e attirando la curiosità dei bambini sul suo lavoro.

Nell'altro caso, l'agricoltore non si è solamente limitato a scrivere una mail di presentazione, ma ha stimolato la curiosità dei bambini facendo arrivare a scuola degli **oggetti tipici** della sua attività lavorativa.

L'obiettivo di entrambi i modi di procedere è stato quello di creare un primo contatto reale che potesse garantire ai bambini l'autenticità dell'esperienza di apprendimento, ma anche una prima condizione di spiazzamento cognitivo.

Riportiamo ora una mail scritta da un agricoltore alla classe:

Ciao, sono un agricoltore di quarant'anni. Potresti chiamarmi anche allevatore, infatti allevo circa un centinaio di bovine da latte, altrettante vitelle e manze e una ventina di manzi e tori destinati alla produzione di carne. Due volte al giorno provvedo alla mungitura delle vacche, non di tutte, ma solo di quelle che hanno già partorito. Ormai le operazioni di mungitura

DIVISIONE DEI COMPITI

DESCRIZIONI	FOTO	DISEGNI
Iris	Gabriele	Sebastiano
Emma	Bianca T.	Matteo S.
Marta		Luca
Bianca S.		Nicole

RACCOLTA	FROTTAGE	APPUNTI UDITIVI	APPUNTI OLFATTIVI	APPUNTI TATTILI E TERMICI
Shewet (Vegetali)	Fabio	Tommaso	Matteo F.	Valentina
Simone (Minerali)	Kevin			Claudia

Divisione dei compiti tra i bambini per l'esperienza in fattoria

avvengono in modo meccanizzato: le vacche passano da una sala di attesa alla sala della mungitura. Devo poi provvedere alla pulizia dei paddoks (recinti all'aperto) dove passeggiano i bovini già adulti; anche per quest'ultimo lavoro la stalla è munita di uno speciale macchinario, un nastro trasportatore che accumula tutto il letame in una letamaia, una vasca molto profonda in cui viene raccolto questo concime naturale che periodicamente distribuisco sui campi per fertilizzare il terreno. Con il trattore attraverso la corsia di alimentazione della stalla e provvedo a distribuire la razione quotidiana ai bovini: il mio carro miscelatore prepara la giusta quantità e composizione di cibo per le vacche, mischiando i vari cereali e foraggi, cioè gli ingredienti, come se fosse un frullatore da cucina. Spesso mi improvviso anche veterinario, quando devo curare le bestie malate con un'iniezione o una fasciatura, o quando devo assistere ad un parto difficile. In questa stagione il lavoro in campagna non è molto intenso: il frumento seminato in autunno e ormai germinato è in fase latente e riprenderà la sua crescita col tepore primaverile; nel mese di marzo inizierò i lavori di preparazione del terreno con il trattore e i vari macchinari agricoli (aratro, erpice, rullo e seminatrice) per la semina del mais. Impiego questo tempo meno impegnativo nei confronti della terra, dedicandomi alla manutenzione ed alla sistemazione dei macchinari agricoli come se fossi un meccanico. Potresti anche chiamarmi maestro contadino, infatti nella mia azienda ospito scolaresche, famiglie e gruppi per visite didattiche e giornate da trascorrere in fattoria, offrendo loro l'occasione di conoscere direttamente la realtà agricola dei giorni d'oggi, di scoprire l'origine di alcuni prodotti che si trovano sulla tavola e nelle nostre case (pane, polenta, latte e formaggi, burro, panna, lana, lino, frutta, uova, carne,...) e di sperimentare la loro trasformazione. Un piccolo museo che ho allestito nell'aula didattica, consente ai visitatori di riscoprire l'agricoltura di una volta: è possibile confrontare gli attrezzi agricoli utilizzati nel passato, nel lavoro manuale svolto con l'aiuto degli animali, con quelli attuali. Ora ti chiederai come posso fare ad occuparmi di tutto! Ad oggi io non mi ritengo infatti un semplice contadino, ma piuttosto un imprenditore agricolo poiché la mia azienda, come ti ho descritto, è multifunzionale, cioè sviluppa diversi aspetti nell'ambito agricolo e anche a livello burocratico, mi

La fattoria didattica nei disegni dei bambini

La fattoria didattica nei disegni dei bambini

trovo a gestire documenti, incartamenti, registri vari (anagrafe, registri dei farmaci e dei fitofarmaci) e pratiche da espletare presso diversi uffici: questi incarichi sono quelli che meno mi appassionano! Dedicherei invece tutta la mia giornata sul trattore e a contatto con gli animali! Alle mie dipendenze ho un operaio che mi aiuta in campagna e in stalla; mia moglie ed alcune insegnanti mi affiancano invece nelle attività didattiche. Hai capito bene: anch'io ho una famiglia e sono papà di tre figli! Il mio lavoro è molto impegnativo, ma riesco comunque a dedicare loro qualche breve periodo di vacanza, delegando il mio lavoro ai miei dipendenti e contando sull'aiuto di mio papà che, nonostante sia settantenne, contribuisce ancora nell'attività agricola. Sarei ben contento di incontrarti e di farti conoscere, insieme ai tuoi compagni, la realtà rurale in cui vivo: solo avvicinandoti direttamente ad una vera azienda agricola attiva, potrai capire gli effetti positivi e le ricadute negative sull'ambiente che ci circonda e imparare tanto, come se tu fossi a scuola, ma in modo più naturale, spontaneo, attivo, coinvolgente ed emozionante!

Con parole semplici l'agricoltore ha toccato nodi tematici essenziali della sua professione, che difficilmente il bambino avrebbe nominato, per tutte le ragioni ampiamente descritte.

L'agricoltore sceglie di porre l'accento su quei concetti che potrebbero essere nuovi per i bambini come la multifunzionalità dell'agricoltura e la multiformità della figura stessa dell'agricoltore (oltre ad essere agricoltore è imprenditore, allevatore, veterinario, meccanico, maestro, figlio, padre, marito). Nella lettera ha messo in luce il tema della tecnologia e quello della stagionalità.

Una descrizione di questo tipo, concreta e reale, comprensibile e accattivante, diventa un ottimo punto di partenza per una scoperta motivante e di senso per gli stessi bambini. Dopo la prima mail è iniziata una corrispondenza tra i bambini e l'agricoltore, e si è sviluppato un vero e proprio legame che si è dimostrato poi essere uno dei punti di forza dell'intero percorso didattico. Infatti, in molteplici occasioni, gli alunni hanno chiamato in causa l'agricoltore, in qualità di esperto per la risoluzione di alcuni quesiti scientifici.

Un punto fondamentale segnalato dall'insegnante e dalla tirocinante che hanno condotto l'esperienza è stato che anche i bambini poco propensi ad impegnarsi nelle attività didattiche hanno mostrato un maggiore coinvolgimento, motivazione e serietà nel lavoro.

Riportiamo ancora un'altra esperienza, concordata anche in questo caso tra agricoltore, tirocinante e insegnante, con l'obiettivo di creare uno spiazzamento nei bambini prima dell'uscita didattica con l'arrivo in classe di oggetti tipici del lavoro dell'agricoltore.

Viene qui riportato lo stralcio del diario di bordo dell'esperienza redatto dalla tirocinante:

M: "Ma che oggetti sono?"

Tirocinante: "Bella domanda, sono oggetti un po' particolari, vi chiedo innanzitutto di maneggiarli con cura. Ogni coppia avrà a disposizione un oggetto da esplorare, guardare, toccare e dovrà annotare sul foglio, dopo essersi confrontati con il proprio compagno, il nome dell'oggetto, a cosa serve e chi lo può utilizzare."

I bambini sono rimasti molto colpiti da questi oggetti: hanno dapprima esplorato liberamente il materiale a disposizione, toccando, annusando, provando a maneggiare questi "oggetti strani", per poi confrontarsi con i propri compagni. Ogni gruppo ha completato la tabella in assoluta libertà, senza alcun vincolo o imposizione: si sono sentiti liberi di assegnare un nome di fantasia agli oggetti, di ipotizzarne usi e funzioni, di immaginarne collocazione e proprietari.

Gli oggetti che più hanno colpito tutti i bambini, sono stati: "la monega" (erano molto attratti dalla cenere riposta all'interno, dalle stelle e dai buchi sul coperchio), la piuma di pavone e, immancabilmente, il cellulare. L'uovo di struzzo è stato un altro oggetto assai "gettonato": tutti i bambini si sono meravigliati di fronte ad un uovo così grande. Dopo aver terminato la fase di esplorazione personale e il confronto individuale, i bambini hanno provato a compilare un cartellone dal titolo "Alla scoperta degli oggetti misteriosi... Le nostre ipotesi". Utilizzare un cartellone, realizzato con i bambini, ha un'importante valenza documentativa poiché serve per fissare e tenere traccia del punto di inizio di tutto il percorso di scoperta:
Come si può notare dai cartelloni, molte cose hanno accomunato le due sezioni: la funzione del cartellino delle mucche, la fattura, il mattone; ma ciò che più mi ha sorpreso e emozionato è che tutti i bambini durante il circle-time hanno detto di aver scoperto il mittente della lettera.

Rachele (3^A): "Tutti questi oggetti si possono trovare nella fattoria."

Sueb (3^B): "Per me è un contadino."

Hiba (3^C): "Io credo che è un fattore, oppure si dice contadino?"

Secondo i bambini questa persona è un contadino o un fattore; per la maggior parte di loro è un uomo, non una donna. A questo punto i bambini rispondono all'agricoltore preparandosi all'incontro:

Ciao anonimo.

Ti ringraziamo per la bella sorpresa che ci hai fatto. Ci siamo divertiti molto.

Secondo noi tu sei un fattore o un contadino, ma non sappiamo bene la differenza fra i due termini. Ci aiuti a scoprirlo?

Secondo la maggior parte di noi tu sei un uomo. Abbiamo indovinato?

La chiave del trattore

La marca auricolare delle vacche

La corda

La fattura

La monega

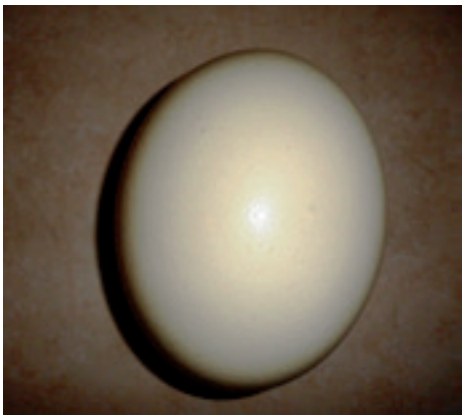
Il bullone

Il mattone

Il mantice

Il telefonino

La striglia



L'uovo di struzzo

Abbiamo formulato delle ipotesi sugli oggetti che ci hai dato. Ti mandiamo la foto del cartellone, dicci se abbiamo fatto giusto e qual è il tuo nome. Vogliamo anche sapere qual è il tuo nome, da dove vieni, dove vivi, se sei sposato, se hai dei figli, quanti anni hai.

Siamo dei bambini curiosi!

Grazie mille e a presto!

Dai tuoi bambini di 3^A

Ciao D...

Grazie per averci mandato questa lettera. È stato bello scoprire e giocare con gli oggetti. Secondo noi tu sei un maschio e fai il contadino. Abbiamo indovinato? Si o no?

Abbiamo scoperto che tutti questi oggetti sono della fattoria. Ma tu vivi in campagna?

Ti mandiamo la foto del nostro cartellone così ci puoi aiutare a capire la vera funzione degli oggetti.

Rispondici presto!

I bambini della 3^B

Con questo breve scambio di mail e con i successivi i bambini hanno manifestato dubbi e curiosità, anche non conoscenze all'esperto di riferimento.

L'utilizzo dell'oggetto come punto di partenza della scoperta ha perseguito l'obiettivo di allontanarsi da un insegnamento legato solo alla parola e all'ascolto del discente, e invece di permettere, come esplicita Franca Zuccoli, pasticciamenti, esplorazioni, consentendo ai bambini di «mettere le mani in pasta» (Zuccoli, 2010, p. 7), utilizzando quella che in più luoghi viene chiamata metodologia *hands-on*, una modalità operativa ormai reputata necessaria in moltissimi ambiti disciplinari.

Cartellone realizzato dai bambini sugli oggetti

Gli oggetti utilizzati nel percorso sono diventati, per l'agricoltore, l'insegnante e i bambini, depositari di idee, affetti, simboli, pensieri, emozioni e anche ricordi.

Numerosi pedagogisti quali Froebel, Rosa Agazzi, Maria Montessori, Pestalozzi hanno evidenziato il ruolo fondamentale che gli oggetti svolgono per produrre un apprendimento significativo del

bambino: le cose diventano il tramite per conoscere.

Gli oggetti diventano, all'interno del processo di insegnamento apprendimento a scuola e in fattoria, dei veri e propri mediatori didattici. Riprendendo un concetto di Damiano: sono il tramite tra soggetto e oggetto nella produzione di conoscenza, sostituiscono la realtà perché possa avvenire la conoscenza, ma non spodestandola, ma conservando lucidamente la consapevolezza che la realtà non è esauribile da parte dei segni, quali che essi siano.

Un mediatore didattico non è scelto casualmente, l'oggetto non è mai asettico e muto: così come ci richiama, ci affascina, è anche in grado di parlare d'altro, alludere, evocare, suggestionare. (Damiano, 1999, pp. 213-215). In questo caso tirocinante, agricoltore e docente hanno scelto di portare in classe oggetti *divertenti* e *interessanti*, ma anche *provocatori*, principalmente per due motivi: per dare concretezza ai bambini e per procurare momenti e situazioni di "squilibrio cognitivo".

Ma con quali motivazioni più profonde sono stati portati oggetti con tali caratteristiche?

– *Divertente* afferisce alla sfera della creatività: si è voluto intendere con questo termine il senso di "divergere" dalle vie normali, di scoprire quindi altri modi di porsi e guardare il mondo. La sfida di questo percorso (mettere i bambini in contatto con il mondo agricolo) si è concretizzata esplorando universi di senso nuovi e allettanti, tutto ciò non ha consentito ai bambini di cadere nella monotonia del "già visto" e "già sentito", ma ha permesso loro di mantenere sempre acceso l'interesse e l'entusiasmo.

– *Provocatorio* rimanda a un essere chiamato, a un essere spostato dal proprio luogo per andare verso "altro" e "altri", rimanda a un immergersi. Gli oggetti della Fattoria, e i saperi ad essi connessi, sono stati trasferiti dal loro contesto originario per entrare in relazione con un mondo nuovo, il mondo scolastico; sono diventati così oggetti vivi, poiché hanno spinto gli alunni a dare ascolto alla realtà, a farla "entrare" in loro, così da ossigenare un'interiorità altrimenti asfittica.

Gli oggetti hanno permesso di svelare una cultura, la cultura rurale, (in questo senso si sono mostrati oggetti formativi), di passare contenuti (hanno svelato i segreti della natura, raccontato storie). Gli oggetti hanno raccontato il lavoro del contadino, la sua **storia di vita**, la sua quotidianità, le relazioni che intrattiene con altre figure professionali. Le parole dell'esperto, durante gli scambi successivi hanno arricchito l'immaginario evocato dagli oggetti, rendendolo concreto e vitale:

"La spazzola per i cavalli, mi è stata regalata da un maneggio le cui iniziali del proprietario erano le lettere T/S che avete ritrovato incise, serve per spazzolare i cavalli... La corda la utilizziamo per legare gli animali quando dobbiamo spostarli, (diviene una cavezza); si usa anche per assemblare e legare: le cancellate dei recinti degli animali, le"balle" (cioè i rotoli) di fieno e di paglia. Il mattone è invece il materiale usato per costruire una parte dei muri della mia abitazione, una cascina ristrutturata. Ricordo però che quando ero piccolo mia nonna, la sera, inseriva il mattone nel forno della stufa a legna; quando ci recavamo a letto avvolgeva il mattone in un panno e lo infilavamo tra le coperte nel materasso di lana o in quello alto e sofficissimo di piuma d'oca."

Gli oggetti esprimono lo stretto legame tra i soggetti e il mondo sociale: essendo visti, uditi, toccati, pensati, condivisi e ricordati dai membri di quel mondo, diventano così *oggetti culturali*. E ciò è avvenuto proprio con gli oggetti della Fattoria: dopo averli esplorati, i bambini ne hanno assegnato un valore di ricordo, di memoria personale e collettiva. Essendo **gli oggetti dei condensatori di relazioni, in essi i bambini hanno letto relazioni tra storie, persone, luoghi, eventi, e anche esperienze** (a tal proposito, sono stati profondamente utili per ricollegare quanto fatto in classe e quanto esperito in Fattoria).

3.4 Quando si arriva in fattoria didattica...

Quanto descritto fino ad ora risulta essere un'ottima premessa alla realizzazione dell'uscita didattica in Fattoria.

All'interno di questa proposta l'uscita didattica si rivela essere un'esperienza ricca di stimoli significativi, in grado di offrire ai bambini la possibilità di conoscere il mondo dell'agricoltura e di farlo attraverso un approccio divergente, caratterizzato da molteplici sguardi e punti di vista.

Come afferma Bertacci, nella stagione della globalizzazione la scuola è chiamata a sviluppare attitudini complesse, tra cui la capacità di mettersi in relazione con il mondo e con le differenti culture e realtà che in esso convivono[5].

Un percorso centrato sulla riscoperta dell'ambiente si mostra in grado di integrare il sistema di valori, con il sistema delle discipline e con la scelta di metodi, approcci e strategie, tutti elementi indispensabili alla definizione di un progetto scolastico significativo, ricco e diversificato.

L'uscita didattica rappresenta un'occasione privilegiata di un approccio diretto ed esperienziale finalizzato alla conoscenza di saperi che coinvolgono l'individuo nella sua totalità, sul piano scientifico, personale, emotivo, sensoriale.

Il setting dell'uscita deve essere adeguato e orientato al dialogo, con l'obiettivo di giungere alla verbalizzazione delle scoperte, creando legami di significato, mettendo tutti gli elementi curricolari e tutte le scoperte sempre in relazione tra loro.

[5] Bertacci M., autrice citata in Roffia L. – Pendezza S. (a cura di), 2007, "Educare alla ruralità. Contenuti ed esperienze degli Uffici Scolastici Regionali dell'Abruzzo, Emilia Romagna, Lombardia, Molise, Piemonte, Puglia e Sicilia", pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Come sostiene Zanolin, "ogni uscita al di fuori delle mura della classe può essere, infatti, un'occasione per spingere gli studenti a misurarsi con esperienze che altrimenti non avrebbero modo di sperimentare"[6]. Per far questo gli alunni devono essere coinvolti totalmente, non percependo l'uscita didattica unicamente come occasione formativa, bensì anche, e soprattutto, come **un'opportunità per accrescere il proprio bagaglio di esperienze di vita**.

Quando si sperimenta un rapporto tra scuola e fattoria e i bambini mostrano un coinvolgimento non solo durante l'uscita, ma anche nella fase di progettazione e restituzione dell'esperienza, diventa chiaro come il portare una classe in fattoria non rappresenta solo un'opportunità per lavorare direttamente sul campo, ma anche quella di organizzare **un'esperienza multidisciplinare** nella quale sperimentare diversi strumenti e vari metodi di lavoro, una pratica che pone in contatto diretto gli alunni con la storia di chi vive in quel territorio, con le sue scelte di vita, con i suoi pensieri, dubbi, emozioni, difficoltà, una sorta di *scuola all'aria aperta*.

Pensare la Fattoria come il contesto in cui *si impara facendo* ha chiamato in causa la sinergia dei sensi, la collaborazione dei linguaggi, dove si impara facendo, agendo in prima persona, ma anche ascoltando, toccando esplorando, raccogliendo, cercando di connettere l'esperienza con il sapere più o meno formalizzato offerto dalla scuola.

L'esperienza in fattoria infatti offre la possibilità di attivare contemporaneamente tre sfere che, interagendo tra loro, rendono l'apprendimento *significativo*: la sfera cognitiva, quella emotivo-relazionale e quella psicomotoria. Solo da questa interazione, essenziale rispetto alla costruzione di senso, è stato possibile sviluppare nei bambini una conoscenza autentica e dunque spendibile su diversi fronti, da quello quotidiano a quello scolastico. L'esperienza in Fattoria è un frammento di vita, all'interno di un contesto da cui è impossibile prescindere, immerso in una complessità ambientale che va necessariamente percepita come condizione fondamentale per l'esplorazione del territorio stesso.

La cosa importante per chi "sbarca" in fattoria didattica è poter apprendere grazie all'unicità dell'esperienze vissute in quello specifico luogo, ambiente, territorio, che non potrebbero essere vissute altrove.

Anche nominando questo aspetto si evidenzia, ancora una volta l'importanza del contratto formativo tra agricoltore e insegnante.

Un sperimentazione del gruppo pilota è stata l'esplorazione dell'azienda agricola "Santa Maria" di Torlino Vimercati con una **caccia al tesoro**.

Patrizia, l'agricoltrice, ha individuato e fotografato alcuni particolari in zone diverse del suo orto botanico, legati alla terra, alle piante, ai cespugli.

L'attività progettata ha visto la distribuzione delle immagini alle coppie formate da un insegnante e un agricoltore, con la richiesta di ritrovare il particolare fotografato.

Ecco alcuni dei particolari fotografati da ricercare:

Lo scopo di un'attività di questo tipo è stato quello di incuriosire, di attivare una scoperta autonoma del luogo, sotto la guida dell'agricoltore che vive, abita, gestisce quel territorio.

L'esperienza con gli insegnanti è stata molto positiva, con i bambini l'effetto che può crearsi è un legame "affettivo" con il particolare scoperto che è alla base per fondare conoscenze più articolate della complessità del mondo rurale.

Una variabile interessante può essere quella di fotografare in diverse stagioni, per complicare la ricerca, iniziando così anche a riflettere su come e quanto incide il cambiamento stagionale sul paesaggio agricolo. Se la messa a fuoco fosse sul lavoro nei campi, allora piccoli particolari di strumenti e attrezzi, di campi coltivati o orti, possono essere elementi significativi per un altro tipo di visita tematica.

Dato un tempo per la ricerca, si ritorna poi tutti insieme sui luoghi individuati, qui si chiede come hanno fatto a riconoscere, e si inseriscono una serie di spiegazioni, sempre tramite una modalità interlocutoria, ponendo molte domande agli stessi ragazzi, e seguendo così il percorso tematico condiviso con gli insegnanti[7].

Riportiamo alcuni esempi di **esperienze uniche e significative** vissute in fattoria come ad esempio i laboratori didattici legati alla trasformazione e alla filiera dei prodotti (dal foraggio al formaggio; dall'uva al vino) approfonditi nel capitolo 7, che tematizza il rapporto tra l'esperienza in fattoria e contenuti disciplinari.

Inoltre si può far riferimento alle degustazioni con i bambini di alcuni prodotti tipici, che possono avvenire in azienda, come ad esempio è accaduto con il miele, come ha accennato Nigris, nel capitolo 2.

Riportiamo alcuni stralci del diario di bordo della tirocinante[8] per raccontare l'esperienza:

A partire dalla lettura di quanto avevamo raccolto nel cartellone, intitolato Il mondo delle api, abbiamo cercato di dare un ordine, sotto forma di elenco, a tutte le preconoscenze dei bambini, che sono state il punto di partenza per l'approfondimento dell'organizzazione del mondo delle api ma, più in generale e più approfonditamente, il mio obiettivo è stato quello di portare i bambini a riflettere sulla diversità di un unico prodotto, il miele, (preconoscenza dei

[6] Zanolin G., L'uscita didattica in ambiente naturale come occasione di scoperta culturale / G. Zanolin – In: L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici / [a cura di] T. Gilardi, P. Molinari. – Milano : Educatt, 2012. – ISBN 9788883119835. – pp. 159-168.

[7] La proposta è di F. Zuccoli, vedi paragrafo successivo

[6] Il tirocinante è uno studente del corso di laurea di Scienze della formazione primaria che svolge un' esperienza di tirocinio in una classe guidata dalla docente in servizio.

bambini emersa durante la discussione) proponendo loro varie ***degustazioni*** *con l'utilizzo di tutti i sensi, per domandarci successivamente quali sarebbero stati i motivi di tale diversità.*

Particolari nell'orto botanico della Cascina Santa Maria di Torlino Vimercati

Come mai le api producono diversi tipi di miele? Che relazione c'è con il territorio?

Quali sono le fasi di lavorazione prima che il miele arrivi sulla nostra tavola? Questo sono state le domande che hanno guidato la progettazione dell'esperienza.

L'incontro con l'apicoltore è iniziato proprio dal racconto da parte dei bambini di ciò che avevamo fatto insieme, delle loro preconoscenze e dei dubbi che erano emersi; a partire da questi è iniziata l'osservazione dei materiali che l'apicoltore aveva portato: un'arnia contenente favi (colmi di miele o viceversa), lo strumento utilizzato per spruzzare il fumo alle api, la maschera utilizzata dagli apicoltori e delle fotografie, immagini raffiguranti le api e le diverse tipologie di piante.

É stata proprio questa la risorsa aggiunta del confronto con l'esperto: poter avere il contatto diretto con il mondo,direbbe Rousseau, che scrive, infatti, che "l'esperienza diretta può diventare il modo per evitare di impartire nozioni lontane dal bambino e che egli non sentirà mai come proprie e cercare il modo di *far nascere in lui il gusto che gliele faccia amare e fornirgli i metodi per impararle, quando questo gusto sarà sviluppato […] un mezzo più sicuro di tutto ciò, e quello che si dimentica sempre, è il desiderio di imparare. […] l'interesse presente, ecco il grande incentivo, il solo che lo conduca con sicurezza e lontano. In altre parole, attraverso l'esperienza il bambino non solo verrà stimolato a conoscere ma anche verrà introdotto nel* ***metodo della ricerca****".*

Vorrei concludere questa riflessione riportando le parole pronunciate dalla mamma di una bambina proprio in occasione dell'incontro nella giornata di apertura del museo progettato con i bambini:

"Giulia non poteva neanche vedere il miele prima di questo percorso; ora mi ha chiesto di comprarle quello di acacia e lo mangia tutte le mattine a colazione".

In questo caso la frase finale riportata può essere considerata l'inizio di un cambiamento a seguito di una significativa esperienza di apprendimento in questo caso collettiva, che quindi ha coinvolto l'intero gruppo classe.

L'esperienza guidata dell'assaggio, come fase di un percorso di conoscenza, è stata quindi la condizione che ha concesso a diversi bambini di provare a mettersi in gioco, cambiando sul lungo periodo anche alcuni comportamenti alimentari.

Esattamente come Nigris ha già descritto all'interno del dossier didattico dal titolo "*Cibo, cultura, identità. Possibili percorsi per la scuola primaria" (Percorsi di educazione alimentare. Verso EXPO 2015. Regione Lombardia, 2011):* "Poiché è ampiamente provato che noi tutti tendiamo ad accettare e fare nostre le esperienze che corrispondono al nostro schema di riferimento, alle nostre rappresentazioni del mondo (scartando quelle che non vi si adeguano), se intendiamo proporre modelli alternativi (ad esempio relativi all›alimentazione e al rapporto col cibo), dobbiamo individuare strategie efficaci, in grado di accogliere il mondo esperienziale e di rappresentazioni dei soggetti a cui ci rivolgiamo, e al tempo stesso di interagire con le convinzioni di cui sono portatori, di interloquire o

addirittura mettere in discussione vecchi modelli di comportamento e gli schemi di significato ad essi sottesi, che sono stati precedentemente interiorizzati, o familiarizzati, radicati all›interno del gruppo a cui desideriamo appartenere.

Se intendiamo agire sui modelli mentali e sui comportamenti è necessario adottare un approccio di tipo esperienziale che aiuti i soggetti a rappresentare e interpretare il proprio mondo quotidiano".

Riguardo altre **esperienze significative di tipo sensorio-percettivo** da vivere unicamente in azienda ricordiamo anche la possibilità di toccare "cose", di annusare profumi, sconosciuti agli abitanti piccoli e grandi della città.

"Una corsa scalzi nel prato d'erba e nel terreno arato, annusare fiori profumatissimi come quello dei grappoli di robinia o di erbe dal profumo intenso, come la menta selvatica che cresce spontanea nei nostri campi di grano, ma anche l'odore sgradevole del letame, la puzza dei maiali, ascoltare i differenti versi di richiamo dei nostri animali per comunicarci qualcosa (lo starnazzare deciso delle oche, il ragliare assordante della dolcissima Paloma quando desidera attenzione), toccare per coglierne le differenti sensazioni e consistenze (ad esempio la morbidezza del vello della pecora, le soffice piume d' oca, la fragilità del guscio d'uovo)".

Lo stralcio qui riportato è una delle descrizione di un percorso didattico proposto da una delle fattorie didattiche partecipanti alla sperimentazione pilota dal titolo " La scuola in campo"; è chiaro come esperienze di questo tipo, caratterizzate dall'immersione totale dell'individuo nell'ambiente che lo circonda, possono provocare una serie di spiazzamenti non solo cognitivi, ma anche rispetto a percezioni, sensazioni corporee, come ampiamente descritto all'interno del capitolo di Nigris.

Assaggi di miele

Un'altra esperienza interessante per assecondare la naturale esigenza dei bambini di esplorare il mondo è proporre loro di raccogliere piccole cose, che molto spesso si concretizzano in tasche piene di piccoli oggetti e materiali trovati[8].

Si potrebbe dunque invitare i bambini, appena giunti in fattoria, ad andare a caccia di piccole cose da raccogliere. Per meglio predisporre questa attività si possono utilizzare delle **sacchette da esploratori** (per i piccoli da mettere a tracolla). Le richieste devono essere ben definite a seconda dello scopo e molto delimitato lo spazio in cui muoversi. Si può chiedere la raccolta di due o tre sassi diversi, per colore, forma e materiale, due o tre foglie cadute, anche qui precisando forma, consistenza, varietà, oppure pezzetti di legno, se si tratta di terra di tipologia diversa o di ghiaia, fornendo ai bambini un cucchiaio e un sacchettino di plastica trasparente. Il materiale recuperato, andrà poi portato all'interno della fattoria e qui si procederà ad osservare e a discuterne con l'agricoltore.

Un'altra possibile esplorazione da sperimentare in azienda potrebbe essere quella di andare "**A caccia di superfici**".

Armati di pastello a cera senza involucro, foglietti di carta (in ogni A4 si possono ottenere circa sei foglietti) e una sacchetta per contenere il tutto, si può chiedere ai bambini di cercare e raccogliere almeno cinque superfici diverse.

All'aperto le varie superfici andranno catturate con la tecnica del frottage, si tratterà di tronchi di alberi diversi, foglie cadute, muretti, ecc. Tornati all'interno della fattoria ogni foglietto andrà completato con il nome della cosa catturata, o il disegno. Inoltre si potrà chiedere ai bambini di raccontare quale superficie è risultata più sgradevole o più piacevole. Mentre i bambini effettuano il frottage possono essere fotografati con "l'oggetto" catturato. Anche in questo caso si tratta di un'esplorazione differente dalle altre, che mette in campo il tatto come elemento fondamentale nel processo di esplorazione e conoscenza[9].

Lo **stesso incontro con l'agricoltore** diviene un'esperienza unica, se si tratta di una agricoltrice donna, lo spiazzamento diventa ulteriormente significativo.

Il racconto della sua storia, di quali sono state le ragioni che lo hanno portato a fare questa professione possono essere la cornice di senso che rende accessibile l'esperienza dell'intera giornata anche agli occhi un po' increduli di bambini e insegnanti.

La stessa esperienza in fattoria didattica può essere concepita secondo **diversi format**, che possono rispondere a diverse esigenze e obiettivi dell'insegnante: come ad esempio progettare più uscite in fattoria, sfruttando le diverse stagioni.

A seguire verranno riportate delle riflessioni di tre insegnanti che hanno realizzato questa esperienza provando a visitare con i bambini la stessa fattoria didattica in inverno e in estate:

L'utilità di andare in azienda agricola in diverse stagioni a seguito della nostra esperienza è questa:

- *rilevare l'interesse dei bambini per una natura diversa*
- *la percezione dei colori e della luce e poter vedere come effettivamente cambiano*
- *percezioni olfattive insolite (muffe, terra, umidità)*
- *suoni diversi*
- *percezioni percettive rispetto all'ambiente*
- *l'inverno oltre gli stereotipi: quali sono gli indicatori percepiti delle stagioni?*
- *valorizzazione della vita anche in inverno (flora e fauna)*
- *paesaggio invernale*
- *possibilità di fare previsioni per i cambiamenti nella stagione successiva*
- *in inverno la possibilità di osservare piccoli fenomeni (microecosistemi, decompositori, tane vuote, umidità) senza distrattori*
- *raggio di visibilità diverso (senza foglie si vede più lontano)*
- *diversa modalità di riconoscimento degli alberi*
- *camminare su un terreno diverso (erba, fango, terra secca,)*

Questo consentirebbe, oltre a consolidare il rapporto tra agricoltori e bambini, anche di trasformare la classe in una ''comunità di discorso" nella quale gli studenti, confrontando le loro idee, co-costruiscono inediti spazi di pensiero anche rispetto ai diversi cambiamenti che si possono registrare in ambiente, territorio e paesaggio nelle diverse stagioni (Mortari, 2013).

3.5 Si torna in classe ...

Come è stato già anticipato, se l'esperienza in fattoria si inserisce all'interno di un percorso pensato e progettato con l'insegnante, non può non avere delle ricadute anche a posteriori sull'attività didattica della classe.

Il momento che segue l'esperienza in azienda può divenire occasione per l'insegnante per **formalizzare i saperi scoperti dai bambini**, per approfondire alcuni aspetti, per decidere come i bambini possano proseguire nel percorso.

Viene riportata a seguito la documentazione di alcune discussioni successive alla visita in azienda.

Nel primo esempio viene chiesto ai bambini cosa è piaciuto e cosa non è piaciuto dell'uscita, in modo da costruire con loro una sorta di bilancio dell'esperienza:

Non mi è piaciuto…

- stare in pullman,
- camminare troppo,
- camminare nel pantano,
- sporcizia,
- api,
- incisioni sugli alberi,
- schiuma nel bosco,
- freddo della ghiacciaia,
- inquinamento di oggetti buttati nel lago,
- vandalismo,
- sapere che la risorgiva era stata inquinata dai detersivi.

Oppure un altro percorso, proposto da un'insegnante, per sistematizzare le conoscenze apprese in uscita è stata la realizzazione di una guida turistica, creata con i bambini, per visitare il luogo dell'uscita:

CARATTERISTICHE DELLA NOSTRA GUIDA

- percorsi disegnati in modo comprensibile
- punti di riferimento chiari e visibili
- informazioni: durata dei percorsi
- segnalare le particolarità del posto: cose uniche da non perdere

FOTO

- paesaggi nella stagione più bella
- specifiche (funghi, piante, animali)
- Didascalie brevi e semplici

TESTI

- storia locale
- leggende
- descrizioni
- Sorprese
- come scriverle senza svelarle?
- Consigli per ogni stagione

USO DEI COLORI PER

- la cartina (simbologia e legenda),
- parole importanti,
- rendere più facili e interessanti le cose da capire

ARGOMENTI

- Percorsi
- sentieri
- Storia del luogo
- Le leggende
- Indovinelli
- Le regole
- come comportarsi
- I paesaggi
- La natura (animali, funghi, minerali, piante)
- Le cose fatte dall'uomo (ghiacciaia, lido, sentieri, chiesa...)
- Presentazione generale

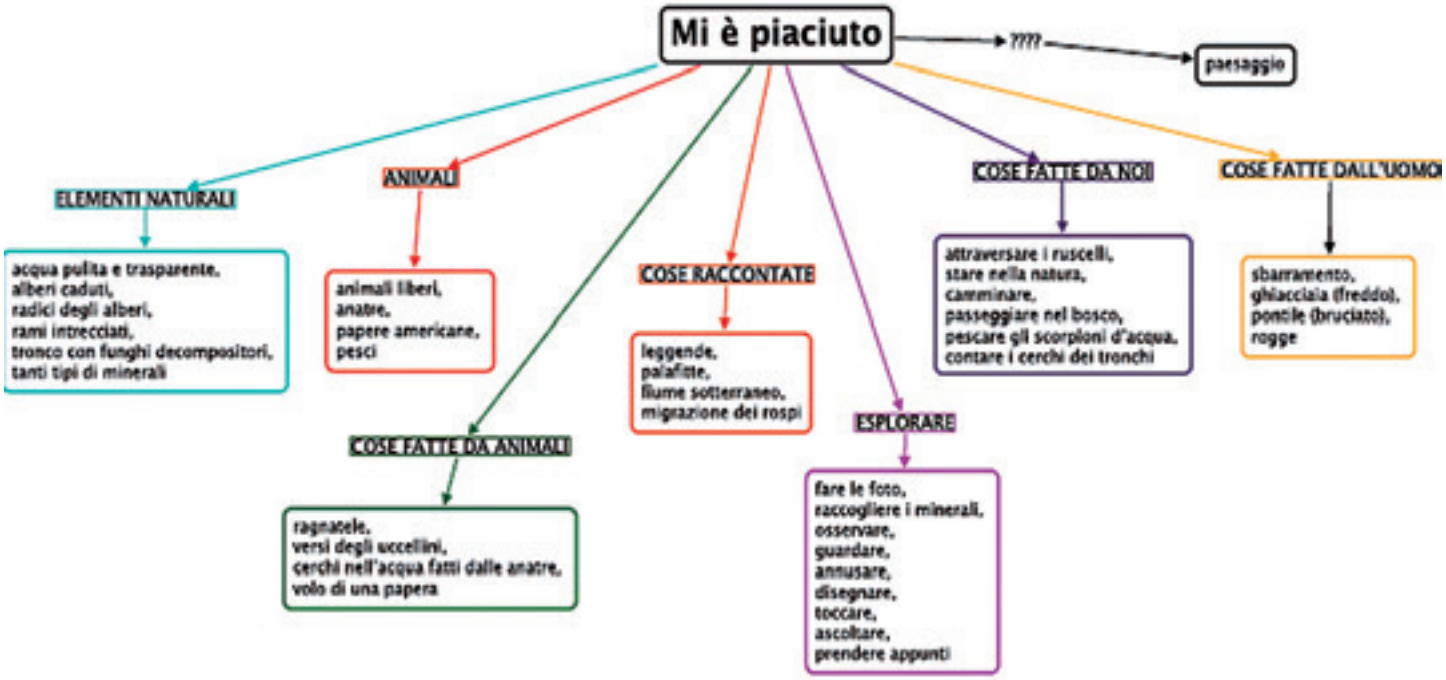
Questa attività oltre a rispondere all'obiettivo di formalizzare un'esplorazione maggiormente consapevole da parte dei bambini, li aiuta a familiarizzare con uno strumento, la guida turistica, utilizzabile nella vita di tutti i giorni.

Dall'analisi delle documentazioni dei diversi percorsi presentati e progettati da insegnanti e agricoltori, all'interno del gruppo pilota, possiamo concludere che un apprendimento pensato all'interno di un percorso didattico progettato da scuola e fattoria implica una serie di vantaggi:

1. Le conoscenze vengono **ricordate più a lungo, perché co-costruite all'interno di un percorso di senso.**

[8] *Che cosa sono le tasche rigonfie dei bambini? [...] Brandelli di mondo scelti, posseduti per conoscerlo meglio e imparare a orientarsi* in Zuccoli F., 2010, p.18. Su questo punto si veda l'episodio di Pippi Calzelunghe nel capitoletto "Pippi cerca-cose", in Lindgren A., 1998, p.16 la tematica del bambino raccoglitore.

[9] La proposta è di F. Zuccoli, vedi paragrafo successivo.



Le parole dei bambini dopo l'esperienza in fattoria

2. La classificazione delle informazioni aumenta la differenziazione dei concetti classificatori, rendendo più facile il successivo apprendimento di argomenti simili.

3. L'informazione appresa in modo significativo può essere applicata a un'ampia varietà di nuovi problemi e contesti, è possibile un'elevata generalizzazione delle conoscenze, e questa è una caratteristica indispensabile del pensiero creativo.

3.6 Se non si può esplorare una fattoria, che fare?

Invitare l'agricoltore a scuola.

L'esempio che viene riportato riguarda il percorso di una tirocinante, un'insegnante e un'agricoltrice che hanno dovuto scontrarsi con il limite di non poter andare in fattoria.

Dal momento che sono stati i bambini stessi a proporre di recarsi in fattoria sono stati spiegati agli studenti i motivi per cui non era possibile recarsi in azienda agricola. Tuttavia, è stato comunque comunicato che l'incontro con l'agricoltrice sarebbe avvenuto a scuola.

A questo punto è diventato vitale, nel percorso, progettare al meglio l'incontro con l'esperta.

L'incontro è avvenuto in aula. Prima del suo arrivo ai bambini è stato mostrato il filmato che l'agricoltrice aveva inviato qualche mese prima, sulle caratteristiche dell'azienda agricola "Le Cascine" di Lodi. E poi l'incontro. La tirocinante lo descrive come un momento carico di forti risvolti emotivi da parte dei bambini incantati dalla presenza dell'agricoltrice, dalle sue parole e dalla vista e dal profumo dei grandi mazzi di erbe aromatiche che l'agricoltrice aveva portato a scuola:

Nella prima parte dell'incontro gli alunni hanno ascoltato i racconti dell'esperta e hanno discusso insieme a lei su importanti tematiche legate al mondo della produzione agricola. Di seguito viene riportata la parte più interessante del protocollo.

Paola: Quest'anno è un anno nero, da cancellare dal calendario. Oggi è il 15 di maggio, piove.. Ieri c'era il sole ma il giorno prima? E il giorno prima ancora? Qui continua a piovere e sta arrivando sulla nostra terra una quantità d'acqua incredibile. I campi sono delle paludi. Io abito nella zona vicino a Lodi e di solito pianto il mais, ma quest'anno non siamo riusciti a seminarlo. I campi sono pieni di erbacce e sono talmente pieni d'acqua che non riusciamo ad entrare a togliere queste erbacce. Così queste crescono e non riusciamo a lavorare il terreno.

C.: Anch'io queste cose le ho viste perché anch'io abito in campagna, non lì a Lodi, ma comunque le ho viste.

Paola: E ma è un problema generale, di tutti.

Insegnante: Ci fa piacere che tu abbia esordito così perché anche noi abbiamo un problema analogo. Chi vuole spiegarlo a Paola?

C.: E.. Ci hanno rubato le piante! E poi c'è stato un tempo bruttissimo.

M.: Ha continuato a piovere e ora abbiamo poco tempo perché tra poco finisce la scuola.

Paola: Io vi ho portato alcune piante aromatiche che ho a casa, ma guardate, questa è l'unica pianta di timo che mi è rimasta. Ma guardate il rosmarino..

Ovviamente per crescere serve tempo... Il vostro anche se non ve l'avessero rubato non sarebbe mai cresciuto così. È una pianta alta così, un po' più di noi, ma da qui in giù è completamente secco. Io non sono sicura ragazzi che le foglie ce la facciano perché quando arriva il caldo la pianta si troverà con tutta la parte sotto morta. Ma come farà a sopravvivere? Questo è davvero un disastro! D'altra parte è così, il lavoro dell'agricoltore dipende dal tempo, dagli eventi atmosferici; guardate, sta già iniziando a piovere. Possiamo controllare alcune cose (ad esempio le piantine che avevo dato a Flora le avevo fatte crescere in una serra) ma gli eventi atmosferici non si possono controllare.

I bambini hanno avuto poi la possibilità di essere più operativi: hanno guardato, assaggiato, toccato le piantine portate dall'agricoltrice, se le sono strofinate sulla pelle e ne hanno annusato i profumi. Alcuni le hanno spezzettate e hanno costruito dei sacchettini profumati, altri hanno inserito le foglie nella bottiglietta d'acqua e si sono divertiti ad assaggiare lo strano preparato.

In un incontro come quello realizzato, in cui sono stati coinvolti da un lato i bambini e dall'altro la figura di un esperto, il ruolo determinante è stato svolto dall'agricoltrice.

L'incontro con l'esperto, come per esempio con Paola in questo caso, non deve in alcun modo concludersi dando delle risposte certe, ma deve incuriosire, interrogare, sviluppare nuove possibilità di conoscenza.

disegno di bambini dopo l'esperienza in fattoria didattica San Damiano, Cantù

L'appuntamento a scuola con l'esperta è stato a tutti gli effetti un incontro dotato di senso in quanto è stato il momento conclusivo di un percorso prolungato nel tempo che ha permesso una conoscenza reciproca autentica tra bambini, insegnante e agricoltrice.

Un'altra delle possibilità che ha la scuola per comprendere la complessità del mondo rurale è quella di progettare la realizzazione di un orto a scuola. Alcune documentazioni di percorsi analoghi sono presentate ed analizzate all'interno del capitolo 7, mentre per quanto riguarda alcuni riferimenti bibliografici fondamentali di alcuni pedagogisti riguardo il rapporto Scuola natura, si faccia riferimento al capitolo seguente.

Spazio per annotazioni

4. SCUOLA, NATURA E FATTORIA: UNA PROSPETTIVA DALLA STORIA DELLA PEDAGOGIA E DELLA DIDATTICA

di Franca Zuccoli

All'interno di un nuovo afflato che la scuola e i servizi educativi odierni mostrano nei confronti dell'ambiente e dell'inserimento di esperienze a contatto con la natura per i bambini, da sperimentare fin dalla più tenera età, figure come quelle di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), di Friedrich Fröbel (1782-1851), di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), tra gli altri, sono personalità essenziali a cui rifarsi per scoprire quali passaggi significativi risultano ancora attuali e quali invece vanno mutuati da altri autori o da differenti discipline.

Partendo da Jean-Jacques Rousseau e dal suo testo *Emilio o dell'educazione* viene fin da subito evidenziata l'importanza diretta di un contatto con le cose e un'immersione nella natura. Riportando l'attenzione su piedi, mani, occhi e sul loro potere di apprendimento, egli afferma a gran voce la negatività di uno studio solo libresco distanziato dalla realtà che ci circonda. *Poiché tutto ciò che penetra nell'intelletto dell'uomo vi giunge attraverso i sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva; essa costituisce la base della ragione intellettuale: i nostri primi maestri di filosofia sono i piedi, le mani, gli occhi. Sostituire tutto ciò con i libri, significa insegnare non già a ragionare, bensì a far uso della ragione altrui, a credere molto, e a non sapere niente*[1]. Questo risulta un primo passaggio necessario per consentire al mondo circostante, ed in particolare, a quello naturale di affermare il proprio valore educativo. Un'accezione differente è quella in cui Rousseau sottolinea, invece, le potenzialità del lavoro con la terra come veicolo per differenti apprendimenti, ne è un esempio il discorso sulla proprietà, che il pedagogista pensa di far sperimentare in diretta, facendo coltivare ad Emilio un piccolo appezzamento di terreno, in apparenza libero e abbandonato. Eccone un rapido stralcio: *Il fanciullo, vivendo in campagna, avrà presto qualche nozione dei lavori campestri [...]. Egli non avrà visto due volte coltivare un giardino, seminare, spuntare e crescere i legumi, che vorrà fare a sua volta da giardiniere. [...]. Si va tutti i giorni ad annaffiare le fave, le si vedono spuntare con degli impeti di gioia [...]. Un bel giorno egli arriva tutto affaccendato con l'innaffiatoio in mano. O spettacolo! o dolore! Tutte le fave divelte, il terreno è tutto sossopra, il luogo stesso non si riconosce più*[2]. La causa di questo disastro ben presto si scopre, il terreno non era in realtà libero, ma di proprietà del contadino Roberto, che ben prima vi aveva seminato i *poponi di Malta*, semi decisamente più pregiati delle fave messe nella terra dal fanciullo. Emilio impara così duramente la legge della proprietà, ma grazie al precettore arriva ad un nuovo accordo: a lui viene concesso un angolo del giardino, dove, con il beneplacito del contadino, potrà continuare a coltivare. Ecco dunque che il lavoro agricolo risulta per Rousseau un ottimo strumento per mettere in pratica una serie di insegnamenti, che altrimenti resterebbero astratti.

Se prendiamo invece Friedrich Fröbel, noto in particolare per i suoi doni, una strumentazione didattica, sviluppata in tutti i dettagli e articolata in modo da permettere al bambino della scuola dell'infanzia un percorso di apprendimento guidato, vediamo come egli abbia dedicato una parte rilevante dei suoi scritti anche alla proposta di coltivazioni da far curare direttamente ai bambini: piccoli orti, pezzetti di terra, piante, evidenziando il forte valore formativo ed educativo contenuto in queste semplici azioni. *È particolarmente importante in questa età lavorare il proprio giardino, lavorarlo in vista dei prodotti che esso darà. Poiché così l'uomo vede per la prima volta, in modo organico conforme alle leggi spirituali, e necessariamente condizionato, i frutti del suo lavoro, frutti che, per molti riguardi, benché sottomessi alle interne leggi della forza naturale, dipendono tuttavia anche dalla sua attività, dai caratteri della sua attività, dal modo con cui ha esercitato tale sua attività (*Fröbel, 1993, p.90). Nel Kindergarten era previsto un grande appezzamento verde suddiviso in piccole proprietà private dei singoli bambini, insieme a uno spazio comune, in cui potevano essere realizzati lavori più complessi condivisi con la classe. Se in alcuni casi non fosse stato possibile avere uno spazio esterno coltivabile a disposizione della scuola, il pedagogista non desisteva dal suo intento e suggeriva all'educatore di dare al bambino almeno *[...] alcune pianticelle entro cassette o vasi, ma non piante rare e difficili da curarsi, bensì pianticelle semplici e comuni, ricche di fiori e di foglie e facili da curare. Il bambino, il fanciullo che abbia avuto cura di un'altra vita esteriore alla sua, anche se di una specie inferiore, sarà più facilmente condotto ad avere cura ed attenzione della sua propria vita. (*Fröbel, 1993, p.91). L'acuta osservazione sulle potenzialità insite in questo contatto e in questo prendersi cura di forme viventi per il prosieguo della vita futura del bambino, è un elemento da tenere ben presente in tutti i percorsi progettati a partire dalla natura. Altro principio di assoluta modernità è il cogliere come fattore necessario alla vita stessa del fanciullo il confronto diretto con la natura e con il verde.

Un autore di diversa formazione, che si inserisce in questa panoramica valorizzando il rapporto con la natura, è sicuramente Rudolf Steiner, che molto si è occupato di educazione, oltre che di una visione umana complessiva. Si tratta di un approccio peculiare, che porta a riflettere sull'importanza di uno sviluppo umano globale collegato anche all'agricoltura, in particolare a quella biodinamica e

[1] Rousseau J.J. (1762), *Emilio o dell'educazione*, in *Opere*, Armando, Roma, 1989, pp.200-201
[2] Rousseau J.J. (1762), *Emilio o dell'educazione*, in *Opere*, Sansoni Editore, Firenze, 1972, pp.400-401

sul contatto primordiale con la terra. Sentiamo le sue parole, ad esempio sulla tematica della concimazione: *Se si vuol capire fino a che punto la terra e la pianta appartengono allo stesso genere di cose, bisogna sapere in che tipo di terreno va inserita ogni pianta; e solo se si considerano la terra e il mondo vegetale come una unità e si vede la terra come un organismo e la pianta come qualcosa che cresce in esso, solo allora si potrà sapere veramente qual è il modo migliore di concimare (*Steiner, 1924, p. 311). Queste riflessioni su un'unità complessiva e una corrispondenza costante tra l'essere umano e il ciclo vitale, all'interno di un discorso che si fa spirituale e di armonia universale, portano l'autore a progettare azioni didattiche anche con i bambini. *A questo punto ci si può domandare come sia possibile, rimanendo nel concreto, offrire agli allievi una visione d'insieme, sia pure a livello elementare. Uno dei sistemi possibili, indicato da Steiner, consiste nel tracciare una sorta di parallelo tra i gradini del regno vegetale (partendo dai funghi e descrivendo via via i licheni, le alghe, i muschi, l'equiseto, le felci e le fanerogame) e le fasi evolutive dell'infanzia. […] Secondo quanto Rudolf Steiner ha esposto nel seminario pedagogico del settembre 1919, non si tratta di un semplice gioco di analogie, bensì di un punto di vista istruttivo e stimolante, adatto ai ragazzi di questa età.*[3] Si tratta di un apporto specifico, che inserisce il pensiero educativo in una concezione globale intesa come pensiero sulla totalità dell'esistente, in cui l'aspetto naturale ritrova una sua preminenza.

Rivolgendoci ora a Giuseppina Pizzigoni, dopo questo brevissimo e certamente non esaustivo incontro con alcune figure fondamentali nel pensiero didattico e pedagogico, possiamo ora osservare una progettazione educativa che prevede al proprio interno la presenza della fattoria. Nel disegno della scuola[4], definito dalla pedagogista insieme all'ingegnere Emilio Valverti, un aspetto fondamentale diviene quello del contatto con la natura. Ognuna delle classi pensate nell'edificio di nuova costruzione ha un suo accesso diretto al giardino centrale, e in alcuni casi anche ai giardini esterni, grandi sono le vetrate posizionate lungo tutto il perimetro della scuola, in modo che i bambini possano sempre avere sott'occhio il giardino in tutta la sua ricchezza. *Il caseggiato deve essere provvisto di spogliatoi, di palestra bene arredata, di porticato aperto con pavimento battuto per le marce, di aule capaci, allietate da ampie finestre-porte dalle quali la luce entri a torrenti e i ragazzi possano uscire con frequenza e con sveltezza [...] (*Pizzigoni, (1922), 1956, p.33). Il progetto degli stessi spazi verdi è fortemente ponderato, in modo da avere piante, cespugli che garantiscano differenti fioriture e diversi paesaggi visivi durante tutto lo scorrere del tempo, e da ultimo la fattoria e tutti i lavori ad essa connessi, che rientrano pienamente nel programma scolastico, anzi sono il punto cardine del lavoro del bambino, scandito in modo differente a seconda dell'età. *La Scuola Rinnovata ha [...] fiori in giardino e ne tiene in classe; ed ha modo, dato il suo orario lungo e la sua ubicazione all'aperto, di assistere a tramonti meravigliosi, di provocare la considerazione attenta di foglie, d'insetti d'ogni specie (* Pizzigoni, (1922), 1956, p.46).

La sua idea di scuola nuova nasceva anche qui da un contatto prioritario con la natura oltre che con le costruzioni umane. *E così in una valle, in un prato, in riva a un lago, lungo i margini di un torrente, lungo le sponde di un fiume, in un campo, in un giardino è* scuola nuova[5]. *E così pure per le vie della città, in una piazza, in una chiesa, in un laboratorio, lungo il collettore della fognatura, in un luogo qualsiasi, pubblico o privato, è* scuola nuova *quando le cose e i fatti parlino e ammaestrino; quando il maestro si accontenti di fare una parte nuova per lui: quella cioè, di preparare i contatti delle cose e dei fatti con gli scolari suoi; di guidare l'osservazione dei piccoli [...].*[6]

Interessante la posizione del maestro, che diviene quella di un mediatore tra la realtà e il bambino, di una guida nella scelta degli ambienti da osservare, come pure nella stessa modalità con cui avvicinarsi ai vari aspetti. Non solo, dunque la fattoria come proposta didattica, ma tutto l'atteggiamento dei maestri e dei bambini nei confronti della realtà che li circonda deve diventare differente da quello previsto in una scuola canonica e trasmissiva come quella di quegli anni. Un lato di curiosità, scoperta, studio ripreso e poi riportato di nuovo in aula, per riflettere, elaborare, studiare, sempre in un costante contatto con la realtà. Un grande monito, necessario a questa nuova formulazione pedagogica, Giuseppina Pizzigoni l'aveva avuto alcuni decenni prima, nel 1907, andando a osservare all'estero le scuole nella natura. Era stata attirata da questa nuova proposta educativa, che sentiva fortemente legata al suo modo di intendere l'educazione, in cui aveva visto finalmente amplificato il contatto con la natura, ma grande era stata la sua delusione, quando terminati i giochi e le attività all'aria aperta, il lavoro nelle classi era risultato completamente aderente al più vecchio stile di insegnamento trasmissivo. *Nel 1907 mi recai in Isvizzera [...] per visitare qualcuna delle allora così dette "Les Écoles en plaine aire". Descritta quella Waldschule, che teneva i ragazzi all'aperto quasi tutto il giorno, ma che faceva scuola col metodo dei cartelloni di vecchia maniera (ricordo il cartellone rappresentante un'enorme margherita stinta dal tempo, mentre nei prati del parco le fresche margherite erano una festa per lo spirito!), io espressi il convincimento di poter fare molto meglio capovolgendo il metodo di far scuola, allora in uso.*[7]

Osservando quindi dopo alcuni anni, periodo in cui Pizzigoni aveva lavorato in fatiscenti capannoni (döcker) per proseguire nella propria sfida educativa, nel 1927 la costruzione tanto agognata di una nuova scuola[8], edificata dal nulla, ecco che ci si presenta come ricca di

[3] Carlgren, Klingborg, 2012, p. 158. L'età a cui si riferisce è oltre i nove anni.

[4] La scuola Rinnovata di Milano, nella sua sede attuale in via Castellino da Castello, 10 a Milano, è stata inaugurata il 30 ottobre 1927.

[5] Queste parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

[6] Pizzigoni G., (1922), 1956, pp.294-295. (Citazione tratta dal capitolo intitolato *Scuola nuova, Maestro nuovo, Scolaro nuovo*, pp.291-310)

[7] Pizzigoni G. (1922), 1956, p.336 (Nella sezione autobiografica *La storia della mia esperienza*, pp.313-350)

[8] La scuola Rinnovata di Milano è stata inaugurata il 30 ottobre 1927. Attualmente è l'unico esempio dell'applicazione del metodo ancora in funzione, si trova a Milano in via Castellino da Castello, n.10 e fa parte dell'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni. Nel passato, più precisamente negli anni Venti e Trenta del secolo scorso, sono state aperte altre scuole con questa impostazione metodologica a Belluno, Palermo, Ravenna, San Romano di Montopoli, ma nessuna di queste è più in funzione.

significato la scelta di avere una vera e propria fattoria, all'interno delle mura scolastiche.

Non solo una modalità per incrementare il contatto con la natura, necessario ad ogni bambino, non una semplice appendice ricca di attrattiva per la scuola, ma un'azione educativa che diventava in qualche modo il fulcro di un modo differente di fare scuola. Ecco allora le parole dirette della pedagogista: *[...] il fabbricato sia posto in mezzo a un terreno che offra il campo di gioco, il giardino e l'orto quali palestra di educazione fisica e di istruzione per tutte le conoscenze che ai fanciulli devono venire dallo studio della natura, e quali palestra di lavoro in quella parte che sarà coltivato dagli scolari. Il giardino abbia il pollaio, la conigliera, la vasca con i pesci, l'apiario, la gabbia con gli uccelli (*Pizzigoni, (1922), 1956, p.32). Poche pagine dopo Pizzigoni ribadisce l'importanza dell'orto, riflettendo su una circolare del Ministro Rava del 1907, che raccomandava l'istituzione di orticelli nelle scuole rurali, ma che in realtà era stata largamente disattesa. *Ma il campicello propugnato dal Baccelli per la scuola rurale ove si trova oggi? E perché non si è mai pensato alla sua utilità pratica nelle scuole di città?* (Pizzigoni, (1922), 1956, p.39). La centralità dell'orto viene sottolineata nei testi, rari[9], da lei scritti, non quindi intesa come elemento tipico solo delle scuole di campagna, esclusivamente pensata in funzione dell'apprendistato necessario al lavoro successivo, ma come una metodologia che catalizza moltissime discipline e permette di modificare il proprio collegamento con il sapere. *Dunque il nostro Programma consacra larga parte al lavoro della terra. Il ragazzo osserva nel campo sperimentale, lavorato dalla maestra a ciò abilitata, tutte le operazioni necessarie alla preparazione del terreno, e assiste alla crescita del* campionario, *dirò così, delle piante nostrane. Nel terreno assegnato ad ogni classe egli ripete le operazioni apprese e studia annualmente con qualche profondità lo sviluppo di quattro o cinque piante, scelte, s'intende, fra quelle delle famiglie più comuni. (*Pizzigoni, (1922), 1956, p.40). Nel testo *Le mie lezioni ai maestri d'Italia* Pizzigoni evidenzia ancora di più: *Il lavoro della terra fu da me introdotto nella Scuola sin dal 1911 ai fini di una cultura realistica: conoscere il terreno e i suoi prodotti attraverso il metodo dell'esperienza personale del ragazzo [...] il giardino-orto rende in educazione e in danaro; rende in quanto rafforza l'amore alla terra e promuove l'orientamento professionale in quel senso. È un centro di vita interessante, che il maestro deve sfruttare considerandolo centro di studio, coordinando intorno ad esso molte e varie lezioni di lingua, di aritmetica, di contabilità, di disegno, di morale, di religione (*Pizzigoni, (1922), 1956, p.111). Un ultimo aspetto da sottolineare era la necessità per la pedagogista di avere insegnanti competenti in modo specifico anche per il lavoro nell'orto, ribadendo così il valore di queste attività pratiche non intese quindi come semplici svaghi o passatempi, ma elementi che richiedevano sempre momenti di elaborazione teorica e di sistematizzazione del sapere, fatte dall'insegnante specialista insieme all'insegnante di classe. *Il lavoro della terra occupa due, tre ore settimanali [...]. è affidato sin dalla I classe elementare a maestre specializzate, perché io sono convinta che in un lavoro speciale il rendimento è più largo e più profondo se affidato a competenti (*Pizzigoni, (1922), 1956, p.111).

Dopo questa panoramica legata alla Rinnovata e al pensiero della sua pedagogista, è interessante riferirsi a proposte più moderne, avvicinandoci maggiormente ai nostri giorni. Si tratta di progetti di altri maestri ed educatori che hanno tenuto presente l'aspetto legato al mondo contadino. Tra questi progetti sicuramente significativi sono quello di Célestin Freinet, insieme a quello di Mario Lodi, riferendosi così anche al MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), che dal pensatore francese ebbe origine. Bisogna sottolineare come queste azioni didattiche facessero riferimento ad un mondo contadino in cui erano immerse quelle situazioni, per Freinet Saint Paul de Vence, mentre per Mario Lodi Vho e la bassa padana.

Si trattava di contesti in cui la presenza agricola erano elemento caratteristico e quotidiano della vita dei bambini di allora. A differenza di oggi, l'intento di questi educatori così speciali era se mai quello di rivendicare un valore all'azione degli adulti nelle campagne, alla cultura contadina espulsa dalla scuola insieme ai dialetti, nell'ottica di un'educazione nazionale astratta, in cui il mito delle città diveniva un riferimento ineludibile.

Cogliamo velocemente due esempi di alcune giornate scolastiche, proprie dei due diversi contesti. Ecco Freinet in un'aula: dal giornalino della classe *(*Freinet, 1967) che impresso dagli scolari veniva poi diffuso ad altre scuole tramite la corrispondenza interscolare, le frasi dei bambini ci raccontano di un mondo in cui la campagna e il suo ritmo sono fattori consueti: *les fraises sont mûres dans le jardin; mon petit frère jacques va les manger, jeannette 6 ans*[10]*; Notre Chèvre Fleurette était au champ. Je l'entendis pleurer. Vite je vais voir et je m'écrie: « Oh! Elle a trois petit biquetons!... » (F*reinet, 1967, p.16). O ancora legate all'osservazione di una gallina che avevano a scuola, che era improvvisamente scomparsa : *La gallina è nascosta per covare, non dobbiamo disturbarla; non appena i pulcini saranno nati, li andremo a vedere (*Freinet, 2002, p.230). Dopo pochi giorni, mentre annaffiavano le piante, ecco riapparire la gallina, che si muoveva molto velocemente verso lo stagno, da quel momento le ipotesi portano a formulare nuovi testi, più articolati, le osservazioni delle uova e della gallina, necessitano di disegni, arrivando a realizzare un album finale dedicato proprio a lei, che sarà

[9] Pochi i libri da lei redatti perché aveva preferito dedicarsi alla creazione e conduzione diretta di una scuola e alla diffusione del suo metodo.
[10] Freinet C. (par), 1967, tavola tra le pagine 32-33. Questa frase è tutta scritta in caratteri minuscoli.

come sempre stampato e spedito. *Ogni volta che un evento solleva l'entusiasmo della classe, ecco che prende l'avvio tutta una catena di attività, di osservazioni, di giochi, di nuove piste per le avventure interiori di ciascuno. Ogni volta, viviamo intensamente l'argomento trattato perché rappresenta un pezzetto della nostra vita* (Freinet, 2002, p. 231).

Ora diamo la parola a Mario Lodi, ecco la pagina del 18 ottobre 1972, intitolata: *Una brutta fine. Nella stalla di Begatti, dove lavora il papà di Antonella G., c'era una mucca che doveva fare il vitello. Venuto il tempo di partorire, era diventata gonfia, perdeva il latte dalle mammelle e le acque, ma non partoriva. E si gonfiava sempre di più. [...] Alla mattina il veterinario disse che era morta per emorragia interna durante le spinte. Il padrone voleva vendere la carne ma il veterinario disse di sotterrarla. Allora con la ruspa scavarono in un campo una buca profonda e vi buttarono la mucca. Vi misero sopra paglia e petrolio e la bruciarono.*[1]. Di questa pagina si sono inserite solo alcune parti meno cruente, il racconto entra, infatti, in dettagli accurati, che parlano di una vita contadina reale, lontanissima dalle traduzioni cinematografiche alla Walt Disney. Non solo questo episodio, ma molte altre vicende presenti nei testi di Lodi, come in quelli di Freinet descrivono esperienze di vita e di morte, di un tempo della natura, che i bambini, grazie a questi maestri speciali riescono a far conoscere all'interno dell'aula scolastica. Potremmo dire che in questo caso è la quotidianità della vita della fattoria ad entrare potentemente nel programma scolastico, vivificando così i testi di italiano, come pure gli stessi problemi di matematica, o le attività legate alle altre discipline. Questa realtà, insieme alle riflessioni degli alunni su moltissime tematiche sociali, non si fermano tra i banchi di scuola, ma superano la stessa classe grazie alla proposta dei giornalini scolastici, per essere diffuse con le spedizioni nelle varie scuole legate dalla corrispondenza, oppure distribuite nell'edicola dello stesso paese.

Dopo questa panoramica, sicuramente non esaustiva, la domanda che ci si può porre è: "Oggi quali proposte di un primo contatto con la natura, o di un lavoro agricolo più organizzato come quello degli orti o offerto dalle fattorie, possono essere presentate e soprattutto perché?" Attualmente, infatti, molte attenzioni del mondo educativo vedono la necessità di implementare il contatto tra bambini e natura, sentito come elemento assolutamente carente nella vita quotidiana di molti alunni. Questa è diventata una nuova frontiera pedagogica da tenere ben presente, cercando di colmare quell'assenza di natura, denominata in alcune ricerche *deficit di natura*[12], dovuta ad una vita cittadina dai tempi e dalle modalità stressanti, in cui la presenza di un elemento "naturale"[13] si rivela assolutamente carente. In un articolo del 2001 di William Crain, intitolato *How Nature Helps Children Develop*[14], che si richiama fortemente al pensiero di Maria Montessori[15], almeno tre sono gli aspetti che questo contatto con la natura, sperimentato in numerose ricerche citate, porta a sviluppare, consentendo ai bambini di effettuare esplorazioni libere negli spazi naturali: un differente potere di osservazione, un'arricchita voglia di costruire e di creare, una maggiore calma e senso di pace. La diversa modalità di osservazione viene colta dal maggior tempo che i bambini, senza alcuna costrizione, dedicano a guardare molti elementi, ad esempio: insetti, piante, terra, acqua, ecc. La voglia di costruzione si manifesta naturalmente, unendo elementi che vengono trovati, e in un secondo momento si sviluppa in composizioni poetiche e in pitture. Il senso di pace, invece, viene colto al termine di queste proposte, come contatto con il mondo che questo tempo dedicato, e queste esperienze fuori dalle mura, permettono di riottenere. Queste ipotesi sono state confermate da molte ricerche[16], tra cui qui si vuole evidenziare solo quella del 2012 di Corraliza, Collado e Bethelmy[17] realizzata in Spagna con 172 ragazzi dai dieci ai tredici anni, in quattro differenti scuole, che aveva abbinato il contesto naturale o non naturale, scolastico e di vita dei ragazzi alla capacità di fronteggiare gli stress, arrivando a confermare che una maggiore presenza del "naturale" moderava gli effetti negativi degli eventi stressanti. Tutto questo semplicemente per confermarci la validità o forse ancora meglio la necessità di proporre momenti e situazioni a contatto con la natura all'interno dei contesti scolastici, mettendo a tema questi percorsi nei nostri curricoli.

Prendendo ad esempio le esperienze di alcuni servizi educativi, documentate nel testo *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia* (Malavasi, 2013) possiamo individuare alcune azioni da compiere con i bambini, in cui l'esplorazione, la ricerca, l'osservazione, la sperimentazione divengono passaggi ineludibili. Si vedano ad esempio: l'attenzione ai particolari fatta con i bambini, con un continuo passaggio dal macro al micro (Malavasi, 2013, p. 30), il lavoro denominato in&out, in cui anche lo spazio interno della sezione, dei laboratori e degli atelier presenta possibilità di esplorazioni, sempre legate alla natura (Malavasi, 2013, p. 34), o ancora l'esperienza della raccolta, della costruzione e della collezione (Malavasi, 2013, p.80), oppure la creazione degli orti-installazioni. (Malavasi, 2013, pp. 92-93). Parlando in particolare degli orti, quattro divengono i prerequisiti per cui questa azione possa sviluppare a pieno tutte le proprie potenzialità: essere inserita coerentemente nella progettazione didattica, essere collegata a esperienze di costante conoscenza dell'ambiente esterno, essere intrecciata all'utilizzo di diversi linguaggi espressivi e di rappresentazione, non necessitare di particolari spazi o dotazioni e attrezzature, ma al contrario utilizzare quello che si può recuperare, avendo però a disposizione tempo e un buon progetto.

[11] Lodi M., 1974, pp.7-9. Di questa pagina sono stati inseriti solo alcuni dei brani meno sanguinosi, in molti passaggi si entra un dettaglio più cruento, che attesta però la realtà all'interno delle campagne, il contatto con animali, la vita e la morte come elementi del quotidiano. Anche questo autore, scomparso quest'anno, ci ha lasciato un ricordo indelebile di un modo diverso di fare scuola.

[12] Si tratta del *Nature Deficit Disorder* denominato da Louv nel 2005. Louv R., *The Last Child in the Woods. Saving our children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, Chapel Hill, NC, 2005.

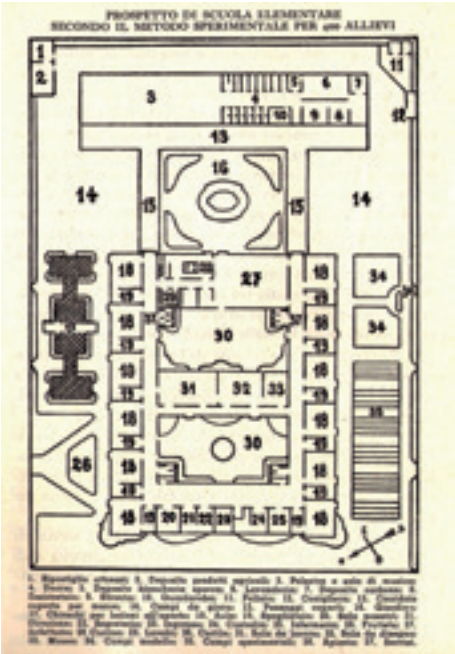
[13] L'utilizzo del termine "naturale" deve essere qui assunto non con una vera accezione scientifica, in quanto la natura di cui si parla in molte delle esperienze descritte è quella di una natura agricola, completamente ripensata dall'uomo, in questo "contaminata" dalla sua azione secolare e non selvaggia.

[14] Crain W., "How Nature Helps Children Develop" in *Montessori LIFE*, Summer 2001, pp.22-24.

[15] Purtroppo a questa grande pedagogista non siamo riusciti a dedicare spazio in questo contributo, anche lei indubbiamente si è occupata del legame con la natura.

[16] Non potendo qui menzionarle tutte si ricordano almeno: Korpela, Kytta & Hartig, 2002; Ordemir & Yilmaz, 2008; Taylor, Kuo &Sullivan, 2002; Wells, 2000; Wells &Evans, 2003; Wells &Lekies, 2006.

Altre esperienze, tra le altre, che risultano estremamente significative sono quelle realizzate da Gianfranco Zavalloni, che fin dal 1980 ha iniziato il suo percorso di maestro prima e di dirigente, poi con la costante presenza della terra coltivata da bambini e insegnanti, estendendo le sue proposte e arrivando così a creare una vera e propria Rete Italiana delle Scuole di Ecologia all'Aperto (RISEA) che ha come obiettivo la diffusione degli orti di pace[18], oppure lo sguardo internazionale di Anna Oliverio Ferraris che nel suo testo *A piedi nudi nel verde, giocare per imparare a vivere* (Oliverio Ferraris, 2011) ci parla di molti percorsi su queste tematiche realizzati in Danimarca, Inghilterra, Norvegia, che permettono di registrare ottime performance anche a livello cognitivo.



Pizzigoni G., (1922), Linee fondamentali e programmi e altri scritti, *La Scuola Editrice, Brescia, 1956, p.34.*

La prospettiva di queste proposte è molto differente da quelle dei pedagogisti precedentemente presentati, che proponevano ai bambini esperienze a volte nuove, a volte conosciute, ma appartenenti a contesti che erano del loro mondo.[19] Qui l'intento è di inserire un nuovo elemento che manca nell'universo infantile attuale: la natura, che per moltissimi bambini è relegata a quella dei parchi cittadini, degli angoli di alcuni cortili, delle gite domenicali o delle ferie, oppure diventa più facilmente la natura televisiva di cartoni animati e documentari, oltre a quella dei video giochi, della rete o vista nei telefonini. È una natura veloce, che non ha in sé il tempo della cura, della nascita, della crescita e della morte, della casualità o non totale prevedibilità e governabilità degli elementi che appartengono all'ambiente. Una natura ulteriormente addomesticata dall'uomo nel tentativo di controllarla fino alle conseguenze più estreme, un po' come le piantine in vendita nei supermercati sotto la luce neutra dei neon, destinate ad avere la loro apoteosi di crescita nel momento stesso della vendita. Una natura di cui non esiste un prima e un dopo, ma solo l'attimo del contatto consumistico. Proprio per questo, forse il deficit di natura dei bambini attuali non può essere colmato esclusivamente con contatti sporadici, usa e getta, come la visita soltanto di un giorno in fattoria, in cui la conoscenza avviene e si consuma nell'arco di quelle poche ore, ma con azioni che abbiano in sé un tempo più lungo e prevedano una cura, che dalla fattoria contaminino la scuola, come quelle raccontate in questo testo, e che dalla stessa scuola ritornino alla fattoria.

Un contatto che grazie alle nuove tecnologie, di cui tanto parliamo nei confronti dei nativi digitali (Ferri, 2011), possa completare una quotidianità e un ritmo delle cose che avvengono nello spazio conosciuto durante una visita, ma diverso e lontano dall'aula, e che anche nella stessa classe, con differenti strategie e con altre modalità, possano continuare. L'orto, quindi, in questa rapida panoramica risulta essere un modo per riprendere il tempo lento e responsabile della cura e della non determinazione, un tempo di osservazione, lavoro e attesa, di cui forse oggi più che nel passato c'è ancora davvero bisogno.

AMBIENTE

"Per ambiente adatto alla nuova scuola io intendo innanzi tutto un caseggiato semplice, che di per sé, nelle linee sue architettoniche, nel suo arredamento, valga a dare della casa dello studio un concetto severo e sereno, valga a facilitare ogni dovere scolastico e ad educare il senso estetico. [...]. (Pizzigoni, 1922, 1956, pp. 31-32).

[17] Corraliza J. A., Collado S. & Bethelmy L., "Nature as a Moderator of Stress in Urban Children", in *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 38, 2012, pp.253-263.

[18] Zavalloni G. (a cura di), 2010. Il tempo presente riferito a Zavalloni è motivato dal fatto che la sua azione continui a durare, benché lui ci abbia lasciato il 19 agosto 2012.

[19] La maggiore distanza da questo mondo contadino era quando la scuola era collocata in una grande città, come per Pizzigoni, ma anche in quel caso, gli orti nelle periferie erano un dato assolutamente familiare.

5. LA CASCINA

di Doris Valente

La Lombardia, la più importante area agricola del nostro paese e una delle più significative nell'Unione Europea, è ricca di terra coltivabile, di acqua (fiumi, canali, fontanili, marcite), di edifici che rappresentano un rilevante valore economico. La struttura del territorio e l'architettura degli edifici sono una fonte inesauribile di informazione e di conoscenza della vita della comunità rurale sia nelle funzioni produttive, sia in quelle abitative, del rapporto uomo natura, dell'agricoltura nella sua trasformazione nel corso dei secoli.

L'architettura rurale si caratterizza ancora oggi per la presenza della grande cascina isolata, con le abitazioni, i ricoveri, i fienili, le stalle.

L'insediamento nella cascina cosiddetta "a corte" ha origine nel XVI secolo e si è espanso nel corso del XVIII e del XIX secolo.

Secondo Anna Gastel (VicePresidente del Fai, Fondo Ambiente Italiano), le cascine sono "edifici funzionali all'attività produttiva, perfettamente inseriti e armonicamente compatibili con la campagna circostante; i fabbricati spesso disposti a formare un quadrato, racchiudono la grande aia, cuore dell'azienda e della vita della comunità, poi in lunga fila le abitazioni dei contadini semplici e disadorne, i grandi fienili dalle aeree pareti, in mattoni con disegno a "ricamo", le basse stalle dalle belle volte a vela, i portici per il ricovero delle macchine agricole, i silos dei foraggi e l'abitazione principale discretamente differenziata da un elemento decorativo sulla facciata e sul portone."[1]

La cascina è ancora oggi la più chiara espressione della vita contadina che porta in sé i segni delle vicende storiche passate e dell'evoluzione delle condizioni economiche e sociali delle campagne.

Il prototipo dell'architettura rurale lombarda è rappresentato dalla Cascina "Sforzesca" (1486), situata nella Valle del Ticino, a ridosso di Vigevano (PV). Fu Ludovico il Moro a dare avvio a questa grande opera, costruita nel XV secolo da Guglielmo Comino al centro di una tenuta di caccia e di territori molto produttivi[2].

La cascina, a pianta quadrata, è strutturata con quattro padiglioni rettangolari disposti agli angoli per le residenze e con edifici

Riprese aeree di campi e cascina in Lomellina (foto Progetti – Le terre delle cascine a Milano e in Lombardia, Celip, p. 117)

Risaie e boschi – Cascina Bosco Basso di Breme in Lomellina (PV) (foto Gusmeroli – Le terre delle cascine a Milano e in Lombardia, Celip, p. 9)

[1] A. Gastel, *L'altra Lombardia* in R. Cordani (a cura di), 2009, p.11

[2] E. Malara, *Ludovico il Moro e la Sforzesca in Lomellina. Terre d'acqua e di culture nuove* in R. Cordani (a cura di), 2009, p.32-33

utilizzati come stalle o depositi, nei segmenti che uniscono le torri. All'interno si trovavano una chiesa e altri nuclei rurali. Il progetto della rete di irrigazione fu concepito da Leonardo da Vinci. La Sforzesca fu, in ordine cronologico, la prima iniziativa di Ludovico il Moro a Vigevano che egli valorizzò in quanto centro dell'organizzazione della raccolta e della conservazione delle ricchissime derrate prodotte dal territorio oltre che sede della promozione di attività sperimentali di coltivazione e allevamento, tra cui il **gelso** e il **baco da seta**. Al suo interno erano presenti anche orti e giardini, resi possibili dalle opere di regolazione delle acque. Non c'era una residenza signorile come sarà spesso edificata nei modelli successivi. La **corte chiusa della Sforzesca** costituisce **un vero e proprio prototipo** per l'architettura rurale lombarda, per la regolarità dell'impianto e la rigorosa funzionalità.

La Cascina Sforzesca, nei pressi di Vigevano (PV) (Cordani R., 2009, Foto Heger, p.33)

La dimora contadina è nata come un unico blocco che funzionava sia da abitazione, sia per il ricovero del bestiame, separato ma non lontano dai locali di permanenza nella vita quotidiana, sia come luogo per la conservazione dei prodotti del raccolto dei campi. Il primo passo verso la specializzazione degli spazi è rappresentato dalla separazione della stalla dalla parte residenziale, che è posta, tuttavia, ad una certa vicinanza a causa dei rischi di furto degli animali. Quando l'azienda aumenta di dimensione, e con essa il numero dei capi di bestiame, diventa indispensabile allontanare le stalle, anche se non eccessivamente, per essere ancora controllabili dall'abitazione.

Le stalle erano collocate lontane dagli ingressi dell'azienda e più prossime alla dimora della famiglia contadina, i fienili, invece, erano più lontani dalle abitazioni per scongiurare i rischi d'incendio, spesso collocati o sopra le stalle o a lato dei magazzini e depositi.

La cucina, di fondamentale importanza perché punto di passaggio attorno a cui ruotavano tutti gli altri locali, era sempre collocata all'ingresso dell'abitazione, al pian terreno o al primo piano, a diretto contatto con l'esterno e protetta da una tettoia o da un porticato.

Un altro elemento della dimora rustica era la scala, che può essere interna o esterna all'edificio: se esterna, veniva posta sulla facciata o nelle sue vicinanze e poteva condurre ad un ballatoio o al loggiato da cui si accede nelle stanze da letto.

Nella cascina i fabbricati si disponevano intorno al perimetro dell'insediamento. La collocazione degli edifici dipendeva dalla posizione delle stalle che abitualmente avevano i lati maggiori orientati in posizione est ovest quando accolgono i bovini, e a nord sud se sono stalle degli

equini. Questo tipo di orientamento è diffuso in tutta la pianura lombarda.

L'esposizione migliore era riservata alla residenza padronale, che dominava il complesso della cascina ed era caratterizzata dalle maggiori dimensioni in pianta e in altezza rispetto agli altri edifici. Il numero dei locali era variabile ma sempre maggiore di quattro: generalmente cucina e sala sotto, stanze da letto sopra collegate tramite una scala interna in muratura. Al secondo piano era collocato invece il granaio, raggiungibile con scala interna in legno. Sul tetto, si stagliava la torretta con la campana che dettava i tempi di lavoro nei campi.

Le abitazioni dei salariati erano invece più essenziali rispetto a quelle padronali. Erano allineate a schiera lungo un lato della corte ed erano riconoscibili per i muri privi di tinteggiatura che, quando presente, era comunque di colore diverso rispetto a quella dell'abitazione padronale. Le unità erano composte da una cucina al pian terreno e dalla stanza al primo piano, comunicanti tramite una scala che si collegava al piano superiore mediante un ballatoio che copriva tutta la facciata del fabbricato. A volte le abitazioni dei dipendenti avevano un piccolo cortile, situato sul retro dell'edificio.

Un portone a due battenti dava l'accesso alla stalla e dal lato opposto c'era un'altra porta delle stesse dimensioni che generalmente conduceva fuori dalla corte e le finestre erano quadrate con imposte di ferro interne. Le scuderie dei cavalli avevano le stesse caratteristiche delle stalle per bovini ad eccezione della maggior ampiezza delle finestre. Sopra la stalla c'era il fienile con il lato verso la corte sempre aperto e quello esterno generalmente chiuso.

Esistevano fienili aperti su due o tre lati. Quando la facciata verso l'esterno era chiusa sui muri laterali erano presenti le "graticce", aperture in mattoni necessarie all'areazione del locale, disegnate ad arco a tutto sesto o ad ogiva che, oltre ad avere funzioni di conservazione del fieno essiccato, costituivano l'elemento decorativo architettonico di maggior pregio.

Il porticato era il prolungamento del tetto della stalla sostenuto da grosse colonne in mattoni a sezione quadrata ed utilizzato per il deposito dei macchinari, degli attrezzi e del fieno. Questo spazio era molto importante perché consentiva di svolgere lavori all'aperto pur essendo al riparo dalle intemperie.

I rustici adibiti a depositi attrezzi o a magazzini erano collocati sul lato più lungo della corte, opposto alla stalla, quelli destinati a porcilaie o pollaio erano posti negli spazi privi di costruzioni.

La porcilaia era rivolta verso i campi, per non creare ai residenti disturbi determinati dagli odori sgradevoli che diffonde nell'aria.

La cappella non era sempre presente, e di solito era situata vicino all'ingresso o sulla strada perché aperta anche ai non residenti nella cascina.

Il ballatoio degli edifici rurali percorreva le facciate delle abitazioni dei salariati e collegava le stanze da letto al primo piano.

5.1 Spunti e suggerimenti per possibili percorsi didattici in cascina.

Per quanto riguarda la prospettiva didattica, recarsi in cascina (per insegnanti, per bambini) è un'esperienza autentica che può diventare il primo passo per comprendere l'azienda come sistema di produzione agricolo nella sua complessità e nella sua sostenibilità. Tale sfida può essere giocata solo in una dimensione didattica progettuale con la partecipazione, consapevole e collaborativa, dei soggetti protagonisti dei processi (agricoltori, insegnanti, bambini) come accennato nel capitolo 3.

Si tratta di prefigurare dei percorsi didattici che siano in grado di trasformare le rappresentazioni ingenue degli insegnanti e dei bambini in rappresentazioni più vicine alla complessità del reale. Le esperienze dovrebbero aiutare i bambini ad entrare in contatto con la concreta attività di chi gestisce l'azienda nei suoi mille aspetti e risvolti concernenti i diversi approcci conoscitivi: quello agro-eco-biologico, quello economico-aziendale, quello legato alla memoria storica, alla tradizione e alla grafia del luogo. In relazione ai tre ambiti di riferimento appena definiti individuiamo alcuni aspetti caratterizzanti:

- le scelte produttive, il tipo di agricoltura, la multifunzionalità, la rotazione delle colture, la collocazione delle siepi, degli alberi, il rapporto con l'acqua, l'irrigazione, la fertilizzazione dei terreni, l'uso della tecnologia e delle macchine, l'organizzazione del lavoro;

- i rapporti con la comunità locale e il tessuto territoriale, le reti di collegamento con la città, con i consumatori, con le istituzioni, con i mercati e le reti distributive,

- il rapporto con le tradizioni, con la memoria storica, con il presente in relazione al passato, con la trasformazione del territorio, dell'ambiente.

Con il gruppo degli insegnanti e degli agricoltori partecipanti alla ricerca-formazione sono state sperimentate numerose giornate in cascina. Nel corso della visita con gli insegnanti e gli agricoltori, ed anche con i bambini, la cascina può diventare un oggetto didattico molto interessante da esplorare.

Proviamo a pensare ad alcune domande che potrebbero guidare insegnanti e bambini nella scoperta di questo mondo ricco di storia e di storie. Tra i temi che potrebbero accompagnare la visita del luogo, scegliamo la struttura architettonica della cascina, l'articolazione degli spazi, le funzioni che svolge e la storia che la caratterizza come base per formulare, a titolo di pura esemplificazione, alcune

domande che potrebbero accompagnare la riflessione sulla cascina che intreccia la memoria storica con il presente.

Un primo insieme di domande potrebbero riguardare l'aspetto architettonico: Come si può leggere la costruzione? Di quali edifici è composta? Come sono disposti? Gli edifici sono tutti dello stesso periodo? Oppure c'è un nucleo più antico? Come si è modificata la cascina nel tempo e per quali ragioni?

Un altro gruppo di domande può riguardare la funzione abitativa della cascina ora e nel passato. A quando risale la costruzione del primo nucleo della cascina destinata ad abitazione, tenendo presente che oltre che abitazione per le persone, è rifugio per animali, è deposito di risorse come il fieno, i prodotti della terra e gli strumenti di lavoro? C'è uno spazio residenziale? Chi abitava negli spazi residenziali, il proprietario, il fattore, i dipendenti, i braccianti, altri? Oggi ci abita ancora qualcuno, chi? In quali parti?

Se si vogliono esplorare gli aspetti della vita materiale le domande sono davvero numerose: Che cosa si fa in cascina? Che cosa si produceva nel passato e oggi? Con quali metodi? Con quali risorse umane? Con quali strumenti (tecniche produttive)? Quali sono e sono state nel tempo le funzioni dei diversi edifici? Come è organizzato lo spazio dentro la cascina e intorno ad essa? Come si pone la cascina nel territorio circostante? Da dove viene l'acqua (per irrigare, per bere, per cucinare)? Come si arriva alla cascina? (strade, canali).

A questo proposito, riportiamo una discussione iniziale avvenuta in fattoria, che offre uno spunto molto chiaro di come si possa scoprire la **storia della cascina**:

Tirocinante: "Ma cosa sarà l'aia?"

E.: "Dove ci passano le galline..."

Agricoltrice: "E dove è? Bambini muovete i piedi... L'aia è sotto di noi! Questa si chiama aia... Qui si mettevano i chicchi di mais e delle pannocchie per farli essiccare e poi si raccoglievano e si mettevano nei depositi che poi andremo a vedere. Ma adesso non ci mettiamo più a far essiccare i chicchi sull'aia, lo si faceva una volta... Vediamo chi è riuscito a fotografare una chiesetta..."

H.: "Io, c'è anche una campana!"

Agricoltrice: "Esatto, a cosa serve oppure a cosa serviva in passato secondo voi?"

A.: "Ad avvisare quando c'era un incendio!"

E."O quando nasceva un bambino..."

A.: "O un animale..."

Agricoltrice: "O un animale, esatto... Quando infatti nasceva un animale e i contadini stavano lavorando nei campi lontano dalla fattoria, non c'era il cellulare come oggi, ma rintoccavano la campana così gli squilli richiamavano tutti."

H.: "E il temporale?"

Agricoltrice: "Sì, anche con il temporale, veniva suonata per richiedere una protezione speciale, per fare in modo che il temporale non distruggesse tutto il nostro raccolto, tutte le piantine nei nostri campi. Ora la campana non si usa quasi più."

Tirocinante: "Ma sapete perché abbiamo guardato questa cascina?"

Tutti: "Nooo!"

Tirocinante: "Perché Vania sapeva benissimo che noi in classe abbiamo ipotizzato gli spazi di questa cascina... Ma questa parte mancava! E poi perché se voi in futuro avrete la possibilità di visitare altre cascine non solo in provincia di Bergamo, ma anche di Cremona, Lodi, Milano, altre cascine nella bassa Lombardia, troverete che assomigliano proprio a questa. In mezzo c'è l'aia e intorno ci sono tutte le costruzioni disposte come? Come cerchio?"

Tutti: "Noooo!"

N.: "Quadrato!"

Tirocinante: "Sì, o anche rettangolare."

Il racconto della storia di vita dell'agricoltore consente a insegnanti e bambini di apprendere e di comprendere la storia del luogo, la funzione degli spazi, le ragioni fondanti di alcune scelte, elementi indispensabili al fine di far avvicinare alla complessità del mondo rurale e di chi lo abita.

Questi percorsi peraltro risultano convergenti con le *Indicazioni Nazionali* quando fanno riferimento a "linee formative orizzontali" per una "nuova cittadinanza" e alla necessità di un'attenta collaborazione tra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educativo. Tra questi rientrano in modo specifico le fattorie didattiche. L' approccio suggerito è che qualsiasi iniziativa parta da una progettazione compartecipata tra i soggetti coinvolti che valorizzino quanto affermato ancora dalle *Indicazioni Nazionali*:

- la memoria storica attraverso la ricerca di segni leggibili che aiutino alla comprensione del presente,

- il paesaggio come elemento di cura del territorio e come spazio organizzato e modificato dalle attività umane.

- la conoscenza dell'ambiente attraverso un approccio percettivo e con l'osservazione diretta degli elementi caratterizzanti.

Come abbiamo analizzato nella parte precedente, la valenza didattica della visita alla cascina si aggancia alla "memoria storica", in una dimensione estetico percettiva.

Ad un primo esame delle attività produttive e in relazione ai diversi soggetti che hanno

vissuto in quei luoghi, oggi la cascina non si struttura più come una volta, non è più abitata in tutte le sue parti. Se guardiamo più ampiamente all'azienda e alla sua multifunzionalità un insegnante che intenda avviare un percorso didattico in collaborazione con una fattoria didattica si interrogherà su quali sono gli elementi dell'azienda agricola che possono avvicinare i bambini al mondo della produzione agricola, aiutandoli a comprendere attività e funzioni in modo accessibile attraverso gli edifici e la sua struttura (abitazioni, stalle, depositi, fienili, porticati, l'aia). Le domande riportate come traccia e tante altre che possono nascere dai bambini stessi costituiscono una buona guida alla comprensione della cascina e dell'azienda agricola in essa situata.

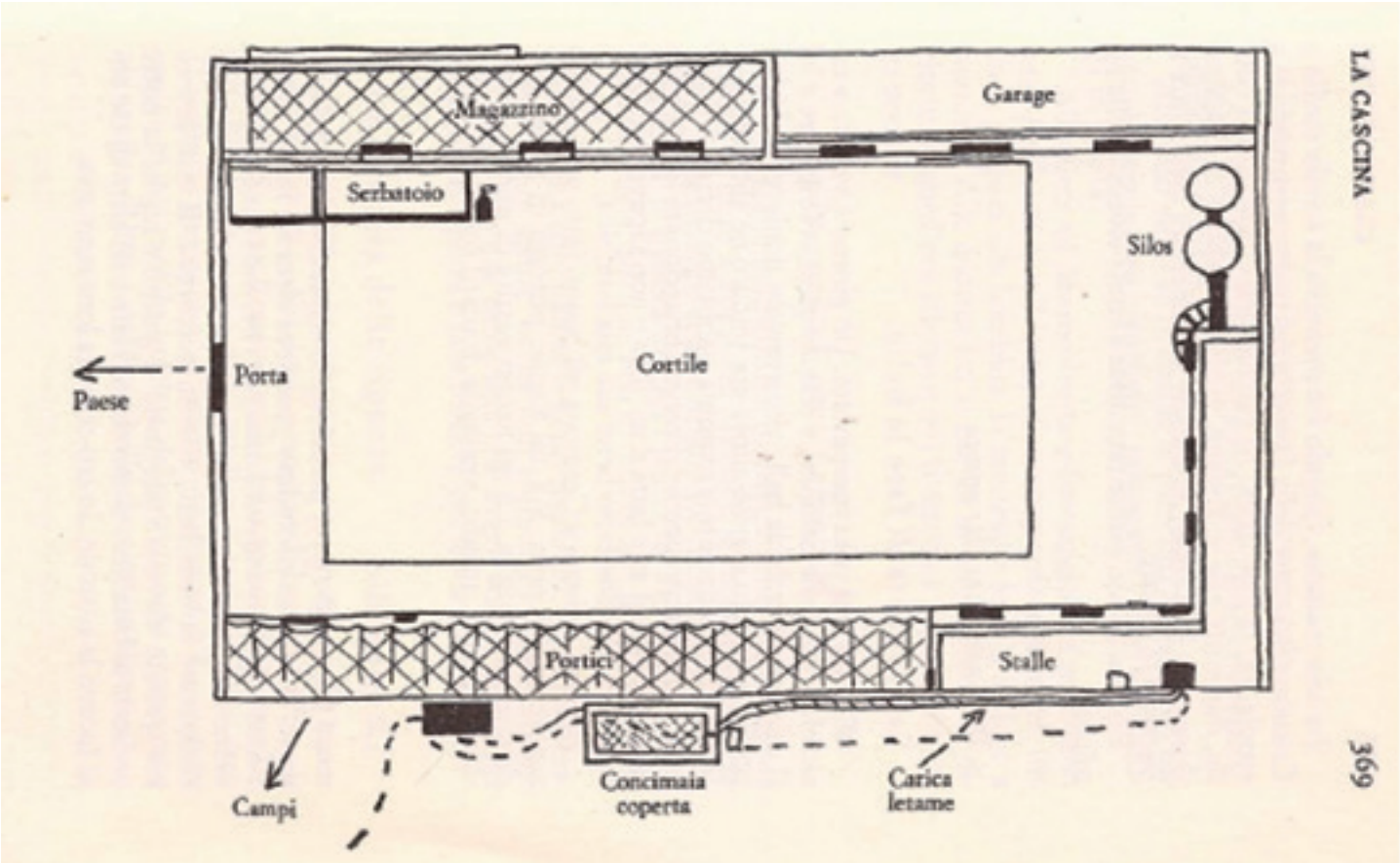
Come stimolo alla preparazione di percorsi didattici da avviare in collaborazione tra scuola e fattorie, suggeriamo la lettura del capitolo "La cascina" di Mario Lodi (Lodi, 2007, pp. 351- 382), che racconta la magnifica esperienza dei bambini che scoprono la complessità del mondo che si nasconde nella cascina "Falchetto", detta "el calderon", l'unica grande cascina all'interno del paese.

La ricerca sulla grande cascina è un lavoro lungo e articolato, "le cui linee metodologiche risalgono alla prima classe " (Lodi, 2007, p. 350, nota 1), quando nei bambini dovevano ancora emergere le capacità osservative, creative e logiche. Nei cinque anni di scuola il mondo della cascina sarà prevalente, coinvolgerà tutte le materie scolastiche e darà origine a molti articoli nel giornalino scolastico che verrà condiviso con i bambini di altre scuole.

Le attività, gli strumenti, le metodologie seguite nel percorso di studio ideato da Mario Lodi sulla cascina possono essere utilissimi spunti di riferimento, naturalmente con le necessarie attenzioni che impongono la diversità del contesto temporale e territoriale di quella situazione e tenendo presente che qualsiasi lavoro didattico richiede una specifica contestualizzazione.

Il passato che ritorna

Se la fattoria dispone di foto di archivio, dei nonni, dei bisnonni oppure di coloro che abitavano in quegli spazi in epoche precedenti potrebbe essere organizzata una sorta di caccia al tesoro[3]. Si preparano



Piantina della cascina Falchetto, detta " El Calderon" (Lodi M., 1970, p. 369)

delle copie di alcune foto tratte dall'archivio, rispettandone i colori e le dimensioni. A gruppi di 3-4 bambini si distribuiscono le foto chiedendo loro di ritrovare nella realtà attuale della fattoria gli spazi/i luoghi rappresentati nelle immagini. Individuati i luoghi, i bambini dovranno ricostruire che cosa si faceva in quel posto ai tempi della foto confrontandolo con quello che si fa attualmente. Per poter capire la storia di quel paesaggio e le sue trasformazioni, la testimonianza diretta degli agricoltori diventa una fonte preziosa accanto a quella iconografica. Inoltre, se nell'azienda si trovano degli oggetti che appartenevano a quel passato, potrà essere chiesto ai bambini di indovinare a che cosa servivano e chi li usava. Scelto un oggetto ritenuto interessante, si può chiedere ai bambini di disegnarlo e di creare una specie di carta d'identità dello stesso, composta da disegno, nome, funzione, tipologia di persona che lo utilizzava, se attualmente è ancora in uso o se è stato sostituito da altri strumenti più innovativi e, in questo caso, da quali.

Un esempio di azienda agricola nella quale è possibile sviluppare un percorso di questo tipo è l'azienda "Le Cascine", situata a Terranova dei Passerini nel Lodigiano, una tipica cascina lombarda a corte chiusa perfettamente conservata, proprietà di famiglia da otto generazioni. Notevole è l'archivio dei documenti di famiglia, riconosciuto di interesse storico dal ministero per i beni culturali[4].

Lo schema qui a fianco vuole evidenziare la varietà dei nuclei tematici che potrebbero essere messi a fuoco in ipotetici percorsi didattici con i bambini a partire dai loro bisogni e dalle loro rappresentazioni ingenue del mondo rurale.

5.2 Visite in cascina con gli insegnanti.

A titolo di esempio, illustriamo la visita alla cascina, sede dell'azienda agricola "L'Aia"[5], situata a Cassinetta di Lugagnano (PV), che il gruppo di insegnanti e di fattori didattici, partecipanti alla ricerca-formazione, ha effettuato con la titolare, l'imprenditrice agricola Anna (anch'essa membro del gruppo).

Dal 2012 l'azienda agricola è certificata per la coltivazione biologica ed ha aderito all'iniziativa della "filiera del pane" del DESR.[6] La produzione principale è cerealicola secondo i metodi

Azienda agricola "Le Cascine" Terranova dei Passerini (Lodi) (alcuni nuclei tematici collegabili all'azienda agricola)

[3] La proposta è di F. Zuccoli, vedi capitolo seguente
[4] www.agriturismolecascine.it
[5] www.agriturismoaia.it
[6] "Filiera del pane" del DESR (Distretto di Economia Solidale Rurale), http://www.desrparcosudmilano.it

dell'agricoltura ecocompatibile. Sono stati seminati, a livello sperimentale, undici grani antichi di frumento. La produzione agricola segue il ritmo delle stagioni ed è fatta in modo naturale senza l'uso di sostanze chimiche, utilizzando la rotazione delle coltivazioni, le consociazioni dei vegetali, la lotta biologica, la pacciamatura e i macerati di erbe come metodi di prevenzione e difesa dei prodotti. Dal 2007 sono reintrodotti i fiordalisi nei campi di grano, oltre ai papaveri e alle camomille già presenti.

In pieno inverno, in una giornata di sole, Anna ha accolto il gruppo nell'antico casale, luogo centrale dell'azienda multifunzionale che, nel totale rispetto dell'equilibrio ambientale, ospita i visitatori e i bambini delle scuole essendo sia agriturismo, sia fattoria didattica.

Anna ha raccontato al gruppo la sua storia e la storia della sua azienda che è situata nel centro storico del paese, un tipico comune lombardo di origine romana, in un complesso di edifici a più corti, denominato Cascina dei Piatti (dal nome dei primi proprietari del 1500), lungo la sponda del Naviglio Grande, alla confluenza del Parco del Ticino con il Parco Sud Milano.

La cascina è stata proprietà della famiglia milanese di Gaetano Negri, terzo sindaco di Milano (dal 1884 al 1889), i cui eredi nel 1966 cedettero i terreni ed i fabbricati agricoli alla famiglia di Anna, già affittuaria dal 1927, mantenendo solamente la proprietà della villa a fianco della cascina. Nell'area ci sono ville e palazzi settecenteschi sorti come luogo di villeggiatura.

Coerentemente con l'approccio pedagogico-didattico della ricerca (vedi Dossier "Cibo, cultura Identità. Possibili percorsi per la scuola primaria", p. 7), il percorso proposto è stato condotto a partire dalla cascina attraverso i campi, costeggiando il fontanile fino al Naviglio Grande e alla villa residenziale, confinante con la cascina.

Papaveri e fiordalisi - Azienda agricola L'Aia, Cassinetta di Lugagnano (Mi)

Nel racconto della sua azienda, Anna pone l'attenzione su aspetti significativi del sistema produttivo, quali, ad esempio, la trasformazione dell'azienda in azienda biologica, le coltivazioni dei grani antichi, gli alberi, i fontanili, i canali e le reti di collegamento. Sui terreni si coltivano cereali, frutta e verdura seguendo i principi dell'agricoltura biologica. È presente un frutteto con antiche varietà di alberi quali nespoli, cotogni, ponciri e azzeruoli. Inoltre, a ridosso della cascina, viene coltivato un orto di piante officinali.

Per la conservazione e la protezione del paesaggio sono state adottate misure agroambientali, sono stati recuperati i fontanili per l'irrigazione a scorrimento, si sono mantenute siepi preesistenti e se ne sono create di nuove (cornioli, biancospini, prugnoli e sambuchi).

Un gruppo si misura nel riconoscimento degli alberi in base agli scarsi indizi che la stagione invernale offre e scopre di non riconoscere quasi nessun albero che viene nominato da Anna, come per esempio*, la moracea, che ha sostituito i gelsi, pianta in estinzione.*

Si incontrano i campi dei grani antichi. Ne sono coltivati 11 (innallettabile, asita, gentil rosso, verna, orso, marzuolo, terminillo, gamba di ferro, frassineto, andriolo, senator cappelli), in forma sperimentale con l'Università di agraria di Milano (gli studenti ne monitorano la crescita), attività il cui impulso è nato dal Distretto di Economia Solidale Rurale (DESR) che ha iniziato con la filiera del pane, coinvolgendo alcuni agricoltori della zona che producono cereali, un mulino che macina ancora a pietra, dei panificatori che hanno riscoperto dei lieviti prodotti da vegetali diversi (alcuni dalle bucce d'uva; o lieviti madre o biga a seconda dei casi).

I prodotti sono venduti direttamente (i cereali biologici, le farine – di grano tenero, integrali o semintegrali, di mais, semintegrale degli 11 grani antichi, la frutta e la verdura di stagione, le erbe aromatiche, officinali e spontanee –

Mais - Azienda agricola L'Aia, Cassinetta di Lugagnano (Mi)

menta, origano, melissa, malva, perilla, pepe dei monaci, rosmarino, limoncina, nepetella, salvia, lavanda, etc., tisane raccolte a mano ed essiccate lentamente – camomilla, malva, menta, rosmarino, salvia, melissa).

Un altro dei punti di attenzione sottolineato da Anna è stato il racconto del sistema delle acque in una prospettiva storica e nella sua configurazione attuale.

In particolare, sono stati osservati i fontanili – *straordinarie opere dell'uomo costruite dal '700 in avanti – che caratterizzano molte zone della campagna circostante, rivestendo un ruolo fondamentale per l'agricoltura. L'acqua dei fontanili ha una caratteristica molto interessante: oltre ad essere molto pulita ha una temperatura costante, è sempre in corrente, quindi d'inverno non gela quando la temperatura scende. Avendo l'acqua qualche grado in più ed essendo sempre in movimento per la struttura del terreno in pendenza, permette la crescita e il taglio dell'erba più volte all'anno."*

Una parte della visita si è svolta lungo il Naviglio Grande, che ha rappresentato la principale via di comunicazione con la città, oltre ad essere una fonte di approvvigionamento dell'acqua per l'irrigazione.

La visita ha fatto emergere una rappresentazione concreta del sistema agricolo molto diversa dagli stereotipi correnti.

Il percorso che Anna ha proposto al gruppo, partendo dalla cascina, ha attraversato lo spazio tra le stalle, gli orti, i campi e si è articolato tra le rogge e i fontanili, per arrivare al Naviglio e alla villa padronale, allo scopo di osservare i segni del passato nel paesaggio del presente, i particolari, di scoprire la diversità degli arbusti, degli alberi (pioppo, salice, gelso) e le loro funzioni, di comprendere la complessità del sistema produttivo,

Grani antichi - Azienda agricola L'Aia, Cassinetta di Lugagnano (Mi)

Fontanile - Azienda agricola L'Aia, Cassinetta di Lugagnano (Mi)

nelle sue radici storiche e nel presente e la sapiente trasformazione degli edifici e del territorio, i segni dell'antico sistema di utilizzo delle acque ancora oggi in funzione, ovvero il sistema di irrigazione che viene dal Medioevo (i fontanili), la costruzione dei canali (il Naviglio) e il sistema di trasporto da e verso la città (l'uso della corrente e dei cavalli per il traino controcorrente).

Un percorso emozionante che ha permesso di osservare il mondo agricolo, di scoprire l'impronta del lavoro e dell'attività economica, i saperi dell'agricoltore e delle scienze agrarie, le ricadute delle scelte scientifiche e tecnologiche del singolo agricoltore e della società sul territorio.

In cascina, rompendo gli stereotipi e recuperando lo sguardo di un bambino che non conosce ma che ha il desiderio di capire, è emersa una nuova apertura verso il mondo rurale, la diversità del paesaggio in base alla stagione e alla variabilità delle coltivazioni.

La visita in azienda, l'essere fisicamente in quel luogo, con la mente e con i sensi, essere nei campi, osservare gli alberi, l'acqua, gli edifici, le macchine, parlare con chi gestisce l'azienda, con chi ci lavora, ci abita, ha rappresentato un'occasione insostituibile per entrare in contatto con il mondo agricolo e per capirne la complessità, sperimentando insieme agli altri un autentico percorso di conoscenza.

Questo percorso vissuto con gli insegnanti e gli agricoltori – fattori didattici –, può essere ripensato e riproposto ai bambini, mantenendo la stessa impostazione, ma organizzandolo in base all'età, alla classe di appartenenza, al taglio curricolare che l'insegnante, in accordo con l'agricoltore, deciderà di dare.

Campo coltivato - Azienda agricola L'Aia, Cassinetta di Lugagnano (Mi)

6. PAESAGGIO: ENTRARE A PICCOLI PASSI

PERCORSI ESTETICI NELLA NATURA, TRA FATTORIE E ORTI

di Franca Zuccoli

Il vero viaggio di scoperta
non consiste nel cercare nuove terre
ma nell'avere nuovi occhi
Marcel Proust
À la recherche du temps perdu

Il paesaggio muta [...] in relazione al punto di vista, all'ottica disciplinare in cui ci si colloca; da nozione a concetto, a categoria sia dello spirito che della realtà, per cogliere e interpretare ciò che appare ma continuamente cambia e sfugge.[1] Quando affrontiamo la tematica del paesaggio[2] dobbiamo sempre tenere conto, come ci suggerisce la citazione messa come monito nelle prime righe, che abbiamo bisogno di definire il punto di vista con cui vogliamo trattare questo argomento. Nel caso del presente intervento si tratta di riflessioni e di suggestioni che vogliono approfondire la tematica di un'educazione allo sguardo[3], non slegata da azioni pratiche da compiere in contemporanea. *Il vedere viene prima delle parole. Il bambino guarda e riconosce prima di essere in grado di parlare. Il vedere, tuttavia, viene prima delle parole anche in un altro senso. È il vedere che determina il nostro posto all'interno del mondo che ci circonda; quel mondo può essere spiegato a parole, ma le parole non possono annullare il fatto che ne siamo circondati. Il rapporto fra ciò che vediamo e ciò che sappiamo non è mai definito una volta per tutte* (Berger, 1988, pp.28-29). Tra gli obiettivi delle esperienze proposte vi è proprio quello di promuovere una maggiore consapevolezza dei bambini nei confronti del mondo circostante, in questo scritto riferito ad un particolare tipo di paesaggio, quello delle fattorie e della campagna. Piccole azioni, sollecitazioni mirate, tra gioco e riflessione, che tentano di modificare l'appropriazione veloce, che del mondo viene fatta dallo sguardo, ritrovando una lentezza, che necessariamente deve passare dai particolari. *La ricerca dei dettagli affina lo sguardo, alimenta e attiva gli altri sensi affinché gli stessi particolari non possano sfuggire e possano essere assunti come elementi di gioco, di progetto, di ricerca* (Malavasi, 2013, p.30). E ancora: *molti bambini, forse perché loro stessi piccoli e più vicini di noi al suolo, notano e godono le cose piccole e poco appariscenti. Cominciando così, è facile condividere con loro le bellezze che usualmente ci sfuggono perché guardiamo troppo in fretta e vediamo il tutto, non i particolari. Una parte delle opere d'arte più squisite della natura sono in miniatura, come lo sa chiunque abbia guardato con la lente d'ingrandimento un fiocco di neve [...]* (Carson, 1956, p.76). Il titolo, *Entrare a piccoli passi,* si spiega così nel recupero di un tempo diverso per osservare, che corrisponde ad un esercizio, un esserci pienamente in quella circostanza, senza lasciarsi distrarre da continue interferenze, interruzioni, che non ci permettono di entrare con tutti i nostri sensi nelle varie situazioni. In questo agile kit sono la terra, la fattoria che diventano il nostro paesaggio da osservare, e la campagna, soprattutto per i molti bambini che vengono dalle città, necessita di un'attenzione mirata, una cura che nascendo in primo luogo nello sguardo, può estendersi anche nelle azioni che lì si andranno a compiere. Un ulteriore passaggio necessario diviene quello di illustrare fin da subito cosa intendiamo dire quando parliamo di estetica, qui non intesa in quanto disciplina riferita esclusivamente ad un'idea stereotipata di bello, ma usando direttamente le parole di Marco Dallari *[...] chiarisco subito, per sgomberare il campo da equivoci sgradevoli e rappresentazioni fuorvianti, come l'esperienza estetica incontra la categoria della bellezza ma non se ne identifica: Baumgarten conia il termine* aesthetica *dalla radice* aisth *e dal verbo* aisthanomai *che vuol dire "rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi".*[4] Rivolgendoci direttamente a Alexander Gottlieb Baumgarten e ai Prolegomeni ne abbiamo conferma *1. L'ESTETICA (ovvero teoria delle arti liberali, gnoseologia inferiore, arte del pensare bello, arte dell'analogo della ragione) è la scienza della conoscenza sensitiva* (Baumgarten, (1750), 1992, p.17). È dunque in questa accezione che useremo il termine estetica, una modalità per entrare in contatto con tutti i sensi, senza dimenticarci del corpo nella sua complessità, con tutto quello che è di fronte a noi, in questo caso per sostare e muoverci con una maggiore consapevolezza nei vari ambienti, nella natura e all'interno di quegli spazi che l'agricoltura e il lavoro nei campi hanno nei secoli disegnato. Ritornando alla natura, in una dimensione meno agricola, osserviamo grazie a un brano di George Santayana, come metterci in contatto e riflettere sul paesaggio, inteso da lui in senso più naturale, dunque con meno interventi umani. Questa natura, che ci si porge nella sua completa indeterminazione e completezza, richiama il *cogliere e interpretare ciò che appare ma continuamente cambia e sfugge*[5] della citazione in apertura:

Il paesaggio naturale è un oggetto indeterminato; quasi sempre contiene una diversità sufficiente a permettere all'occhio umano una grande libertà di scelta, sottolineando e raggruppando i suoi elementi, insieme alla sua ricchezza in suggestioni e in stimoli emozionali. Un paesaggio per essere davvero visto deve essere composto e per essere apprezzato e amato deve essere interpretato e intriso di un sentire morale. [...] Allora noi sentiamo che il paesaggio è stupendo. Il bosco, i campi, l'intero ambiente selvaggio o rurale, risultano in questo modo pieni di partecipazione e di divertimento. [...] Questa è una bellezza che dipende

[1] Schiaffonati F., "Introduzione", in Caroli F., Daverio P., Vassali S., 2013, pp.7-13, p.8.
[2] Sulla tematica del paesaggio si vedano anche almeno: Ferrari C., Pezzi G., Paesaggio Ambiente, spazio, luogo, memoria, Diabasis, Reggio Emilia, 2012., Donadieu P., Küster H., Milani R., La cultura del paesaggio in Europa tra storia, arte e natura. Manuale di teoria e pratica, Casa Editrice Leo S. Olschki, Firenze, 2008.
[3] Su questo tema in ambito artistico vedi, tra gli altri: Vismara G. (a cura di), 2010.
[4] Dallari M., "L'arte per i bambini", in Francucci C., Vassalli P., 2005, pp. 17-25, p.18
[5] Schiaffonati F., "Introduzione", in Caroli F., Daverio P., Vassali S, 2013, pp.7-13, p.8.

dalla fantasia, dall'immaginazione e dall'emozione oggettivata. Il paesaggio naturale complesso non può essere goduto in nessun altro modo. Non ha una reale unità e perciò richiede di avere una forma o un altro strumento fornito dalla fantasia; ciò può essere realizzato facilmente, nel senso che molte forme sono possibili, e i costanti cambiamenti degli oggetti proposti offrono multiple suggestioni agli occhi.[6] Da queste osservazione si intuisce come sia necessario un lavoro da compiere per approfondire la percezione, poiché il paesaggio naturale si presenta come indeterminato e promiscuo, nella sua accezione di complesso, per apprezzarlo e conoscerlo bisogna comporlo, collegando questo sguardo ad una parte di noi, alle ricchezza delle sensazioni personali, della fantasia e delle emozioni. Su questo punto va aperta una piccola digressione: nel tempo il concetto di paesaggio è fortemente mutato, se fino ad alcuni decenni fa l'espressione paesaggio corrispondeva quasi esclusivamente alle bellezze naturali, attualmente il suo significato si è di molto ampliato, superando l'esclusiva dimensione estetica verso un concetto più vasto di bene ambientale. *Quando si parla di paesaggio risulta spesso difficile cogliere il significato profondo che possiede questo termine. Il suo peso deriva da una storia lunga più di 3000 anni. Dalle mappe dei Camuni che manifestano una indubbia capacità nel riconoscere e rappresentare il paesaggio, il concetto supera la fase, pur importante, estetico-percettiva e si sviluppa attraverso un percorso in cui si riempie di significati e di complessità.*[7] La scelta, compiuta dai legislatori, di ampliare la rete di interpretazioni, oltrepassando l'unicità di un approccio estetico, ha colto pienamente le modifiche culturali profonde vissute dalla società, permettendo di tutelare giuridicamente molti più spazi, che una limitazione avrebbe categoricamente escluso, come ben evidenziato nel preambolo della Convenzione europea del Paesaggio (Firenze, 20/10/2000): *Riconoscendo che il paesaggio è in ogni luogo un elemento importante della qualità della vita delle popolazioni: nelle aree urbane e nelle campagne, nei territori degradati, come in quelli di grande qualità, nelle zone considerate eccezionali, come in quelle della vita quotidiana*[8]. Ecco quindi che si è giunti ad una formulazione che accoglie il paesaggio alla stessa stregua di un bene culturale, e che in questa visione lo conosce, studia, protegge, entrando con esso in una relazione dialogica."*Landscape" means an area, as perceived by people, whose character is the result of the action and interaction of natural and/or human factors*[9] che nella traduzione ufficiale in italiano diventa: *"Paesaggio" designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni*[10].

Ma se si è tolta l'esclusività della dimensione estetica, limitata alla bellezza naturale, in questa attribuzione di significato alla locuzione paesaggio, non per questo si deve dimenticare il necessario passaggio attraverso la fruizione sensoriale/estetica nell'entrare a contatto con questi ambienti, necessario ancora di più per bambini e ragazzi abituati da una società imperniata sul consumo e sulla fretta a non soffermarsi quasi mai sui particolari che il mondo ci porge. *E l'azione del vedere si associa all'azione del conoscere, non in una successione ma nella simultaneità, dal momento che vista e conoscenza nelle antiche lingue sono sinonimi. Il greco* eidenai *(osservare) tiene in sé il senso del "conoscere", come il latino* videre (Goldin, *Storia del paesaggio,* 2013, p.18). Questo modalità di osservazione attenta, curiosa, legata alla scoperta consente che la relazione tra noi e il paesaggio alimenti una crescita complessiva, non solo valorizzando in modo esclusivo l'aspetto cognitivo-razionale, ma inglobando gli aspetti sensoriali, emozionali e personali di ogni persona che in questo rapporto viene coinvolta.

Il lavoro con il paesaggio mette, infatti, noi adulti e i bambini in una posizione di dialogo come ben descritto da Benedetta Castiglioni. *Una questione nodale è relativa alla* funzione dialogica *del paesaggio, nello sviluppo della dialettica tra identità e diversità-alterità. Quando ci relazioniamo con il paesaggio, da un lato riscopriamo il nostro ruolo di abitanti di un luogo, custodi di un patrimonio, testimoni di una cultura e responsabili per il futuro del luogo stesso; dall'altro lato, sperimentiamo il nostro desiderio di possedere nuovi luoghi, anche se per il breve periodo di un viaggio o di un'escursione. Da un punto di vista pedagogico, inoltre, l'identità è definita in termini di soggettività, intimità e intersoggettività: vale la pena di sottolineare che tutte e tre queste modalità possono essere associate al rapporto con il paesaggio. Inoltre, la diade identità/diversità non è separabile, così come nei confronti del paesaggio non si possono disgiungere il desiderio di radicamento e il desiderio di "scoperta".*[10] Ci possono essere, secondo l'autrice, in questo rapporto tre ulteriori funzioni del paesaggio in un contesto pedagogico che possono essere approfondite: una funzione ermeneutica di scoperta e lettura del paesaggio secondo una via sensoriale e/o una via cognitiva; una funzione pragmatica, in cui si manifesta l'applicazione e la progettualità e dove può essere considerata la gestione responsabile dei cambiamenti, in una dimensione etica; una funzione sociale in cui si sottolinea l'appartenenza comunitaria, insieme alla promozione delle identità.

È soprattutto nella prima funzione che collochiamo le proposte qui di seguito presentate, in parte realizzate nei vari incontri di ricerca formazione con insegnanti e fattori, in parte progettate per successive sperimentazioni. Con questo tentativo ci si vuole allontanare dalla visita usa e getta, compiuta nell'arco di una giornata, in cui a partire dalla discesa dal pullman si realizzano esclusivamente una serie di azioni a grande gruppo, totalmente corali, dove lo sguardo rivolto alla campagna

[6] Santanayana G. (1896), 1955, pp. 133-134. Per un approfondimento si guardi anche Milani R., 2001.
[7] Dichiarazione di Riccardo Santolini, presidente della Società Italiana di Ecologia del Paesaggio nella prefazione del testo di Ferrari C., Pezzi G., 2012, p.7.
[8] Convenzione europea del Paesaggio (CEP), Firenze, 20 ottobre 2000, reperibile digitando su un qualsiasi motore di ricerca "convenzione europea del paesaggio", p.1.
[9] Convenzione europea del Paesaggio (CEP), Firenze, 20 ottobre 2000, versione ufficiale in inglese del Consiglio d'Europa, Articolo 1, p.2
[10] La traduzione del testo è stata curata da Manuel R. Guido e Daniela Sandroni dell'Ufficio Centrale per i Beni Ambientali e Paesaggistici.

si fa superficiale e collettivo e la terra rimane quasi come uno sfondo, un pretesto senza significato. Una visita che sembra appartenere più alla dimensione consumistica della città, che si trasferisce e occupa il nuovo spazio, piuttosto che alla ricerca di un reale contatto con le realtà delle fattorie. Nasce da qui, infatti, l'idea che, per poter approfondire il contatto con il paesaggio, debbano fin da subito essere predisposte una serie di esperienze concrete significative in cui avvengano degli avvicinamenti, a piccoli passi, con il mondo che si squaderna di fronte agli occhi dei bambini. Sono piccole azioni in cui l'essere in questi paesaggi avviene in una costante interazione tra il ruolo di spettatore e quello di attore, e dove questi incipit sono poi da riprendere nella visione adulta di un modello sistemico, dove l'input percettivo, sensoriale può essere successivamente allargato e approfondito, a seconda dell'età dei gruppi scolastici, ricevendo apporti e contributi dai saperi esperienziali dei fattori e dai contenuti delle varie discipline coinvolte. Dopo momenti di gioco, in cui la libertà e la gioia di essere arrivati in un nuovo luogo, come quello della fattoria didattica, possono avere un proprio spazio[11], ecco che le esperienze qui suggerite vanno nella direzione dell'isolamento delle varie specificità osservate, richiamando così i suggerimenti imprescindibili di Maria Montessori (Montessori M., 1970, p.109) che ci parla di discriminazione e isolamento di un'unica qualità, o le parole di George Santayana, che ci suggerisce un gioco e un'alternanza tra comporre, scomporre e ricomporre. Ovviamente, lavorando all'interno di un sistema così complesso come è quello di un paesaggio, entrare a ricercare un singolo particolare non vuole intendersi come un atto di eccessiva banalizzazione, si tratta, al contrario, del tentativo di afferrare una piccola parte, di soffermarsi con cura su alcuni aspetti, per portarli così all'evidenza, rendendo significativo il percorso dall'interno e costruendo un rapporto più personale con l'ambiente che ci circonda. Frammentare le azioni in alcune necessariamente individuali, in altre da realizzare in coppie o a gruppi, tenendo sempre presente l'attenzione di fare delle restituzioni e delle riprese poi alla classe intera, consente proprio di uscire dalla logica della "gita" fatta tutta e sempre con il gruppo nel suo complesso, in cui si parla ad una collettività indefinita, poco conosciuta dall'operatore della fattoria, e in cui l'apporto del singolo sembra sempre sfuggire. Sulla numerosità dei gruppi da organizzare[11] bisogna tenere conto di alcune variabili fondamentali: il tempo a disposizione, che in queste visite è sempre ridotto, la facilità dalla comunicazione, la realizzabilità della proposta, calibrata sulle competenze delle classi. Ovviamente gruppi di più piccole dimensioni (tre o quattro ragazzi al massimo) tendono a favorire lo scambio delle informazioni e la possibilità di una tempistica più ristretta, come pure il fatto che con questi numeri tutti possono riuscire ad avere la possibilità di esprimersi oltre ad essere incaricati di un compito specifico, che dà una valorizzazione ad ogni apporto. Un dato da non sottovalutare, per la riuscita della proposta, è quello della familiarità delle classi con queste metodologie. Altro elemento caratteristico di queste piccole esperienze sta nel valore affidato alla grafica, come strumento che testimonia l'elaborazione del pensiero[12], quasi tutti questi disegni si consiglia di farli con un pennarellino nero, per permettere di non concentrarsi sull'oggettualità della resa. Le rappresentazioni richieste sono pensate per favorire una maggiore attenzione visiva, insieme a un tempo prolungato di ricerca dello sguardo, si tratta di elaborazioni grafiche non finalizzate a concludersi in un disegno, da fruire come termine della proposta, ma che divengono momento di riflessione e fotografia di una parte di pensiero nel suo farsi, al di là delle proprie capacità di resa realistica. Sono elementi per fissare maggiormente l'attenzione su angoli di paesaggio, condensati in momenti e richieste specifiche, che prevedono sempre un dopo, cioè un ritornarci e riflettere nuovamente. Molto importante è anche la dimensione del foglio, nella sperimentazione fatta sono stati proposti piccoli *cahiers de voyage*, quadernini artigianali con poche pagine, realizzate con materiali di recupero, che alla base avevano un cartoncino, per consentire di poter disegnare agevolmente anche all'esterno senza la necessità di un appoggio. Anche sul *cahiers/carnet de voyage* è utile aprire una piccola digressione, si tratta di una documentazione che data ormai alcuni secoli, che ha affiancato molto spesso gli uomini colti nei loro vagabondaggi per il mondo, in cui rapidi schizzi si affiancavano a scritti descrittivi e autobiografici, anche se non si limitavano esclusivamente a questi, e la compresenza di più generi, letterari e figurativi risultava una commistione ideale per questo strumento.

Ecco allora un piccolo elenco di esperienze, che vengono qui proposte non come modelli di attività, ma come spunti per nuove azioni, da progettarsi in modo autonomo con una maggior aderenza rispetto alla propria realtà agricola. Una caratteristica comune a tutte queste azioni è l'estrema facilità e semplicità, non si tratta di progetti complessi, ma piccoli passi molto elementari, che possono sembrare anche un po' banali, da fare però sempre in aderenza con la campagna e la terra. Il filo conduttore, infatti, di questi suggerimenti è il tentativo di riannodare con vari strumenti ed azioni quel filo che per molti bambini, puri cittadini, si è molto allentato (Louv, 2005), e provare allora mettendo le mani in pasta, disegnando, osservando, fotografando, discutendo, ascoltando i fattori, scrivendo, lavorando a contatto con la natura, a riallacciare un primo contatto, che se ampliato attraverso nuove esperienze che possono continuare anche nelle aule scolastiche, o con azioni fatte anche con la famiglia, divengano un modo nuovo di mettere a tema la campagna.

6.1 Disegnare a memoria ... disegnare a contatto con la realtà

Dopo una prima accoglienza in fattoria si può chiedere a bambini e adulti di chiudere gli occhi per alcuni istanti e di ricordare il paesaggio appena visto, con due possibili modalità di presentazione: si può anticipare la richiesta di osservare già in viaggio, oppure può essere la richiesta di una rappresentazione non domandata preventivamente, quasi imprevista, che viene fatta al momento dell'arrivo. Il disegno, come

[10] Castiglioni B., 2010, p.28. Su questi aspetti si veda anche Zanato Orlandini O., "Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale", in Castiglioni B., Celi M. e Gamberoni E., (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità,* Atti del convegno del 24 Marzo 2006, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna, 2007, pp.39-50.

[11] Ci si riferisce al contributo di Elisabetta Nigris, contenuto in questo dossier, p. 21 nota 3 Su questo tema in ambito artistico vedi, tra gli altri: Vismara G. (a cura di), 2010.

[12] Per approfondire questo punto si veda il contributo di Silvia Cristina Negri, "Imparare insieme" in Nigris E., Negri S. C., Zuccoli F. (a cura di), 2009, pp.209-247.

[12] Su questo argomento si veda: Cavallini I., Giudici C. (a cura di), 2009, oltre a Zoccatelli B., Tamanini C., Dallabona C.,. 2008.

molti di quelli suggeriti, va realizzato con un pennarellino nero, sottile, si tratterà di semplici linee tracciate su un piccolo foglio.

La prima variante di questa attività è stata sperimentata da insegnanti e agricoltori partecipanti alla ricerca-azione, durante la visita alla cascina "Santa Maria" di Torlino Vimercati.

È stato interessante verificare come lo stesso paesaggio sia stato colto in modo molto diverso dai partecipanti. Significativo, risulta inoltre, evidenziare la pluralità di sguardi, di particolari individuati, di punti di attenzione che emergono nel gruppo.

Se si vuole essere più definiti nella consegna, si può, invece, individuare uno degli ambienti esterni in cui i bambini sono transitati, per arrivare all'interno della fattoria, chiedendo che sia quello il paesaggio da rappresentare. In un secondo momento, uscendo nella campagna con il *cahier de voyage* tra le mani, nello stesso luogo indicato della consegna, si chiederà di osservare con attenzione tutto l'ambiente, notando i particolari che sono sfuggiti nel ricordo, verificando quello che in un disegno a memoria sicuramente si sarà perso. Si può chiedere in questo caso di arricchire, con un pennarellino di un altro colore o una matita, dei particolari che nella prima esecuzione, dopo un ulteriore sguardo, sono risultati mancanti. Un'altra domanda può essere quella di scrivere e condividere con gli altri anche una sola parola, un dettaglio, scoperto nella seconda visione. L'avvio di questo lavoro permette fin da subito di aguzzare la vista, facendo cogliere quanti aspetti in una visione veloce, come quella a cui siamo abituati costantemente, sfuggano alla nostra attenzione. Questa azione minima consente anche di soffermarsi sulla necessità di un tempo non fuggevole per osservare e per poi davvero scoprire e riflettere. Il risultato grafico, come per tutte le proposte qui scritte, non è quello che interessa, anzi si può parlare agevolmente di schizzi, o piccole annotazioni grafiche. Riprendendo così una famosa frase di Rodin *Je ne crée pas, je vois et, c'est parce que je vois que je suis capable de faire* (trad: Non creo, vedo ed è perché vedo che sono capace di fare).

Pluralità di sguardi nei disegni di agricoltori e insegnanti - Cascina Santa Maria di Torlino Vimercati (Cr)

6.2 Disegnare "en plein air"

Le esperienze di pittura e di disegno all'aria aperta possono essere fruttuosamente introdotte da brevi letture di singoli brani, in cui l'attenzione di alcuni pittori, che dichiaratamente si occupavano di ritrarre la natura, solitamente *en plein air*, si manifesta in modo molto dettagliato nell'osservazione puntuale dei particolari, della tessitura dei cespugli e delle fronde, della contrapposizione delle luci e delle ombre, della scoperta delle variazioni dei colori. Se ne citano qui a titolo esemplificativo alcuni brani, che ci consentono di avvicinarci al disegno inteso come *stenografia della natura,* come mirabilmente annota Van Gogh. Utile anche per i ragazzi più grandi la fotografia del pittore in questione, meglio se è ritratto mentre dipinge all'aperto. Una possibilità, declinata per i bambini più piccoli, può essere sempre quella di disegnare all'aperto, utilizzando solo una frase di qualche pittore, presentato anche con una fotografia mentre dipinge all'aperto, in questo caso il repertorio fotografico di Monet può risultare molto interessante.

A partire dalla lettura dei brani di artisti, si può proprio consegnare un foglio in forma di lettera da far leggere ai singoli gruppi, preso il *cahier de voyage,* si esce poi nella campagna, meglio se in un piccolo bosco o in un luogo con più alberi e cespugli, e qui si chiede individualmente in silenzio di percorrerlo, osservando attentamente tutti gli angoli, e poi si domanda di individuarne uno in cui collocarsi. Una prima richiesta sarà quella di sedersi, di chiudere gli occhi e di ascoltare i suoni e annusare gli odori, all'apertura degli occhi si domanderà di guardare in alto il cielo e poi proseguire con una visione a 360° tutto attorno a sé. Si chiederà poi di individuare un

solo punto di vista, e di iniziare a disegnare. Il tutto deve essere fatto senza fretta, ma con un tempo lento, alzando lo sguardo, ascoltando i rumori della natura, e continuando a disegnare. Bisogna chiarire che non importa la resa grafica, si può scegliere di fare alcuni segni solamente. Alla fine del lavoro si chiede di scrivere almeno tre parole, non andando oltre le dieci (si può chiedere di pensarle legate agli altri sensi: tatto, udito, odorato, senza tener conto della vista, già esplorata grazie al disegno.).

Ecco qui di seguito tre brani, riferiti al rapporto con la natura, tra i moltissimi che su questo argomento si possono trovare nei suoi scritti, questi sono tratti dalle lettere di Vincent Van Gogh. Nel primo ci parla di *stenografia* della natura, nel secondo consiglia l'uso della penna a fianco ai colori ad olio per meglio raffigurare e cogliere i particolari, nel terzo ci racconta delle attese e delle durezze nel confronto con la natura. Sono piccoli testi di grande respiro che a titolo di esempio possono introdurre l'attività di disegno en plein air.

Vincent Van Gogh 228. L'Aja, fine agosto 1882.

[...] Ieri, verso sera, nei boschi ero intento a dipingere un terreno leggermente digradante, coperto di foglie di faggio secche, quasi polverizzate. Il terreno era di un colore rosso bruno, in alcuni tratti più chiaro e più scuro in altri, e queste sfumature erano maggiormente accentuate dalle ombre degli alberi che le striavano di strisce più o meno cupe, a volte nitide, a volte semisfocate. Il problema consisteva – e l'ho trovato molto difficile – nell'ottenere la giusta intensità di colore, nel rendere la forza, l'enorme compattezza, di quel terreno; e solo dipingendo mi sono accorto di quanta luce c'è ancora nel crepuscolo. Io dovevo cercare di conservarla, quella luce, rendendo al tempo stesso lo scintillio e la profondità di tutta quella gamma di colori.

[...] Mi sono sistemato con un foglio bianco davanti al punto che colpisce la mia attenzione, guardo quello che ho dinanzi agli occhi, e mi dico: questo foglio deve diventare qualcosa; torno a casa insoddisfatto, lo metto da parte, e quando mi sono un po' riposato vado a guardarlo in preda a un'angoscia indefinibile. Sono sempre insoddisfatto, perché ho ancora troppo nitido nella mente il ricordo di quello stupendo angolo di natura per essere contento, ma questo non m'impedisce di ritrovare nella mia opera un'eco di ciò che mi aveva colpito, e mi accorgo che la natura mi ha detto qualcosa, mi ha parlato, e io ho trascritto in stenografia le sue parole. (Leocaldano, 2002, p.6).

Disegno del bosco - Cascina Santa Maria di Torlino Vimercati (Cr)

Vincent Van Gogh Drenthe, 22 settembre 1883 circa.

[...] Ho fatto alcuni studi della brughiera che ti manderò quando saranno asciutti ed ho anche iniziato degli acquerelli. Ho pure dato inizio a dei disegni a penna, al solo scopo di farne dei dipinti, perché a penna posso chiarire i dettagli che non è possibile rendere negli studi a olio ed è consigliabile fare due studi, uno unicamente per delineare la composizione e l'altro a olio per il colore. Vale a dire che, se è possibile e se le circostanze lo permettono, è questo il modo di mettere del vigore negli studi a olio che farò in seguito (Van Gogh, p.144).

Disegno del bosco - Cascina Santa Maria di Torlino Vimercati (Cr)

Vincent Van Gogh Drenthe, 29 ottobre – 15 novembre 1883 circa.

[...] In breve le questioni d'arte diventano tanto importanti che quel che la gente ne dice sembra un gracchiar di cornacchie. Ti resta la

*brughiera, ascolti la voce silente della natura e a volte la natura ti sembrerà un poco meno ostile, finché non ti diviene amica. Allora anche il tuo lavoro sarà colmo di bellezza e di calma. La natura però richiede che a lei ci si dedichi, pretende un certo periodo di lotta (*Van Gogh, 2003, p.179).

Dopo la lettura del primo brano di Van Gogh proposto è stato chiesto ai partecipanti del corso pilota di realizzare una *stenografia* del bosco della fattoria didattica "Santa Maria":

Come si può vedere dai due disegni le rappresentazioni sono divergenti sia per il particolare messo a fuoco (l'albero in un disegno), sia per il gioco della luce che filtra tra gli alberi.

Dopo una prima fase di esplorazione del luogo attraverso il disegno, l'agricoltrice ha fornito al gruppo alcune informazioni e spiegazioni sulla coltivazione del bosco che hanno permesso di aprire nuovi orizzonti più scientifici integrando la prima percezione del paesaggio più di tipo estetico emotivo.

Le due proposte didattiche che seguono possono essere sviluppi successivi alla vista in fattoria per approfondire e tematizzare l'approccio al paesaggio in una prospettiva storica e artistica:

6.3 Dalla mappa di Bedolina

Dopo aver esplorato il paesaggio, con varie azioni, al ritorno all'interno della fattoria viene proposta a ogni coppia una riproduzione della mappa di Bedolina, chiedendo ai ragazzi di osservarla attentamente e di scrivere su un post-it l'ipotesi su questa raffigurazione. Le domande possono essere: che cos'è? Che cosa rappresenta? Ognuno scrive individualmente la propria ipotesi, poi la deve confrontare con il compagno, al termine si deve condividere in coppia una sola tesi. Dopo la scoperta del fatto che sia una mappa, si passa a far osservare i vari particolari o indizi, la figura umana, i punti, dando una serie di indicazioni legate anche al tempo storico, a seconda delle capacità e competenze dei bambini. Superata la fase di conoscenza si chiede ai ragazzi di uscire e di riosservare il paesaggio della fattoria a 360° cercando di tracciare individualmente sul proprio *cahier de voyage* una mappa, se possibile immaginata dall'alto, un po' come la mappa di Bedolina. Al ritorno si possono confrontare i lavori con la riproduzione di una mappa del luogo (magari catastale) per cogliere tutte le tipologie di elementi che si sono conosciuti durante la giornata in fattoria.

Incisioni rupestri dei Camuni

Mappa di Bedolina

6.4 Un quadro tira l'altro

Questa azione non deve essere fatta appena arrivati, ma dopo aver vissuto una serie di esperienze all'esterno, in modo da aver già visto, agito e magari anche disegnato e solo in un secondo momento passare a questa fruizione partecipata. Importante è anche il fatto di non avere un solo pittore come riferimento, ma un'offerta plurima. In questo caso il suggerimento è quello di osservare tante immagini di quadri, tutti legati alla tematica del paesaggio, la scelta si può orientare verso periodi storici molto diversi, con un excursus temporale notevole e si rivolge a modalità di raffigurazione che spaziano dal realismo, in alcuni casi estremamente descrittivo, fino alle sperimentazioni più vicine ai nostri tempi. Queste immagini è meglio stamparle su un cartoncino di uno stesso formato e disporle a terra con i bambini seduti in cerchio chiedendo di scegliere due immagini a testa, una che piace e una che non piace, chiedendo di spiegare poi agli altri uno di questi quadri e il perché della scelta. Un'altra variante, con i bambini dai sei anni in su, può essere quella di dire solo il quadro che non piace, motivando il perché, e chiedendo ai compagni chi vuole essere "l'avvocato difensore" del quadro che non piace. In questo caso si possono approfondire così anche gusti personali a volte non esplicitati, predilezione per contorni netti, o passaggi sfumati, colori più o meno violenti, oppure stili come figurativo o astratto. Molto interessante chiedere di trovare delle immagini simili a quanto hanno visto dal vero, oppure far disporre secondo loro in ordine cronologico le rappresentazioni. A partire dal quadro si può chiedere di disegnare solo una cosa che può a loro parere essere aggiunta, oppure un particolare del quadro che li ha interessati, oppure una "cosa" completamente diversa che l'osservazione del quadro ha fatto nascere. Ecco una serie di quadri.

Maestro Venceslao, Ciclo dei dodici mesi, *affreschi della Torre - Castello del Buonconsiglio, Trento, 1390-1400 circa*

Miniatura tratta dal Tacuinum sanitatis *di Vienna, 1450 circa*

Giotto, Il dono del mantello, *affresco, 1295-99, Basilica Superiore, Assisi*

Spazio per annotazioni

Benozzo Gozzoli, La veglia dei Pastori, *affresco del 1460 circa, Cappella dei Magi, Firenze*

Vincent Van Gogh, Campo di grano con falciatore, *Saint-Rémy, 1889, Amsterdam, Fondazione Vincent Van Gogh*

Spiral Jetty, Robert Smithson, 1970, Great Salt Lake, *Utah (Usa)*

6.5 Perdere tempo

Terminata questa serie di proposte, si vuole qui chiudere semplicemente ricordando come tutte queste azioni siano dei semplici suggerimenti, non da adottare come ricette o modelli, ma da intendere con un'accezione più ampia di ricerche ed esplorazioni, una curiosità che prevede il rispetto per la natura ed una tensione che non si placa, come ci ricorda Ronco: *Una curiosità infinita mi spinge sempre a cercare, coltivare nuove piante, ma non solo. Il prezzo che si paga è abbastanza alto: una irrequietezza che spinge sempre avanti (…) Ho avuto una scuola contadina e questa durava ben più dei cinque anni necessari per prendere una laurea e si imparava non per aver studiato o visto ma per aver fatto (*Ronco, 2012, p.8). Riprendendo, in questa linea, le parole dello stesso Marcel Jousse: *Ciò che so l'ho imparato acchiappando le rane negli stagni della Sarthe, andando a pascolare con la mia capretta lungo le aiuole, andando ad acchiappare le cavallette nelle campagne della Sarthe. Perché sono andato a guardare come interagiscono tutte le cose, ciò mi ha dato anche la grande curiosità di guardare in che modo funziona l'essere umano nella Vita, in che modo egli monta le prassie di fronte alle interazioni del reale (*Jousse, Colimberti, 2012, p. 37).

Tutto questo per sottolineare, a partire dalle proposte formulate, intese come suggestioni e possibilità di esplorazione, che è necessario anche trovare del tempo da "perdere", per non farci vivere l'esperienza della natura e della campagna, con quei ritmi e quella frenesia che le città ci impongono, e per sapere poi ritrovare anche nei piccoli spazi all'aperto delle nostre scuole, questo contatto perché *in giardino esiste l'ozio fecondo. Si può perdere tempo a guardare una formica che lavora, una lucertola che scappa, sentire il calore di pietre riscaldate dal sole, toccare la terra che diventa fango sotto la pioggia e polvere sotto il sole, in giardino lo sguardo si allarga all'infinito ed all'infinitesimo. Sono sprazzi contemplativi, attimi fuggenti, punti fermi per vivere (*Ritscher, 2002, p.15).

Spazio per annotazioni

7. L'AZIENDA COME ECOSISTEMA

Paola Catalani
e Monica Zanon

I bambini di oggi hanno sempre meno la possibilità di entrare in contatto con piante e animali, di studiarne relazioni e caratteristiche, di osservarli per tempi distesi, come è stato descritto in precedenza da E. Nigris e F. Zuccoli. È quindi importante creare dei momenti, delle occasioni per far vivere ai piccoli il contatto in prima persona con gli esseri viventi, di stupirsi del bello, di guardare con occhi nuovi ciò che magari hanno sempre visto di sfuggita. È necessario perciò favorire un contesto educativo dove i bambini possano "vivere" i grandi temi delle scienze come la diversità, i cicli, le trasformazioni di individui, di specie, di ambienti, le relazioni tra i diversi componenti dell'ambiente. Le conoscenze acquisite in prima persona, diventano uno strumento importante per la costruzione, nel tempo, di atteggiamenti di rispetto verso l'Ambiente e le forme di vita che vi abitano. Una vera e propria cultura della sostenibilità.

In tutti i percorsi realizzati dalle classi delle scuole pilota, la scelta della visita in azienda è stata l'opportunità per avere questo contatto diretto e vero con il mondo rurale, l'occasione per far diventare gli alunni protagonisti attivi nella costruzione del sapere.

Tutto ciò è in linea con le ultime Indicazioni Nazionali, dove si legge "*L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi(…) ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia", " Le esperienze concrete siano realizzate … in spazi adatti: … spazi naturali o ambienti raggiungibili facilmente." "mantenendo un costante riferimento alla realtà, imperniando le attività didattiche sulla scelta di casi emblematici quali l'osservazione diretta di un organismo o di un micro-ambiente"* e infine sottolineano l'importanza che la scuola *"fin dai primi anni promuova un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento."*

7.1 L'azienda: un sistema di relazioni

L'ecosistema naturale e l'azienda agricola presentano molte analogie, per cui venire in contatto diretto con un sistema agricolo permette ai bambini di conoscere la complessità della natura.

Come l'ecosistema cosiddetto naturale, anche l'azienda agricola è collocata in un certo luogo, un ambiente fisico naturale, caratterizzato sia dagli organismi viventi, come le piante e gli animali (gli elementi biotici), sia dai fattori abiotici, come il suolo, l'acqua, l'aria, la luce e l'insieme dei fattori climatici, che agiscono su tutte le componenti presenti.

Come in tutti gli ecosistemi, anche nell'azienda serve considerare il flusso di energia e materia che è presente: la produzione agricola sfrutta le risorse del terreno e il sole perché le piante possano crescere, svilupparsi e produrre i propri frutti, il raccolto diventa alimento per l'uomo e gli animali, i consumatori. Attraverso gli scambi trofici tra i diversi organismi si può schematizzare la rete alimentare esistente, più complessa e stabile negli ecosistemi naturali, meno in quelli artificiali dove la biodiversità è minore e le relazioni e il controllo tra le diverse componenti sono garantiti dagli interventi dell'agricoltore.

La rete di relazioni tra gli organismi presenti in un terreno incolto sarà più fitta rispetto a quella di un giardino o di un campo agricolo che ospita un numero minore di specie. Entrambi, salvo rare eccezioni, sono soggetti ad interferenze da parte dell'uomo. La biodiversità è favorita dall'esistenza di un ecosistema complesso e stabile in cui siano presenti un gran numero di specie che, in relazione tra loro, permettono di mantenere un equilibrio tra le diverse popolazioni presenti (Lapadula M., Ronzoni S., Spigarolo R., Bocchi S., 2012).

7.2 La progettazione didattica

La collaborazione tra le fattorie didattiche e la scuola, sperimentata all'interno del corso pilota, ha permesso di focalizzare come la visita delle classi all'azienda agricola possa diventare un' occasione per far emergere e incominciare ad affrontare sul campo, alcuni concetti trasversali, che le Indicazioni Nazionali chiamano *organizzatori cognitivi* quali equilibro, competizione, adattamento, energia, ciclo, flusso, trasformazione, che attraversano l'intero curricolo, pur trattati in modo adeguato all'età.

I percorsi didattici in ambito biologico si sviluppano intorno a concetti, alcuni generali, altri più specifici, che comprendono quelli analizzati in precedenza: fattori biotici, abiotici, fattori limitanti, reti e piramidi alimentari, ciclo della materia, ciclo vitale, organismi detritivori e decompositori, biodiversità, competizione, adattamento, …

Anche in questo caso i concetti sono gli stessi a qualunque età si lavori, cambia il livello di dettaglio e di approfondimento del tema, il grado di formalizzazione del sapere (De Vecchi).

La visita della classe in azienda può diventare così un'occasione per vivere un'esperienza reale, genuina, complessa ed articolata, in grado di coinvolgere adulti e bambini, di indurli a

porsi domande e a cercare attivamente risposte adeguate.

L'attività è ancor più efficace se, come dice Guidoni (Alfieri F., Arcà M., Guidoni P., 2000), "spiazza", manda in crisi i ragazzi che si chiedono: *"mi aspettavo un altro risultato! Perché le cose sono andate diversamente?"*

In questo modo le domande assumono un ruolo cruciale nella costruzione della conoscenza e il compito degli adulti diventa quello di seguire il filo dei loro ragionamenti, di comprenderli e guidarli nel percorso di costruzione della conoscenza individuale.

La visita in azienda non può esaurire il percorso di esperienza e conoscenza, come già evidenziato nel capitolo precedente da B. Balconi, il docente ha la funzione di facilitare l'integrazione e il collegamento di quanto il bambino già sa con le nuove acquisizioni, guidando e sostenendo la costruzione individuale dei saperi prima e dopo l'uscita sul campo.

Ad esempio, nella visita all'azienda un importante spunto di riflessione viene dall'analisi delle differenze tra un ecosistema naturale e uno artificiale come quello agricolo. Nel primo l'equilibrio tra le diverse componenti sarà maggiore, infatti un campo coltivato abbandonato a se stesso viene invaso da quelle che chiamiamo erbacce, piante selvatiche con grandi capacità di adattamento che competono con le piante seminate per le risorse disponibili, in genere con maggiore successo. Anche le popolazioni animali colonizzeranno lo spazio disponibile e ne sfrutteranno le risorse in competizione tra loro. L'apparente disordine di un campo abbandonato è indice della graduale costituzione di un maggior equilibrio tra le popolazioni rispetto all'ordine della monocoltura di un campo agricolo.

L'attività didattica presso l'azienda agricola, come vedremo negli esempi successivi, ha permesso alle classi del progetto pilota di affrontare numerose tematiche, anche in un'ottica di trasversalità e di percorsi interdisciplinari e di far sperimentare ai bambini alcune delle procedure tipiche delle scienze sperimentali. Le diverse discipline sono differenti in contenuti e metodi, ma almeno a livello elementare, sono accomunate da approcci di indagine per scoperta, utili per conoscere il mondo e fondamentali nella pratica didattica: osservare, descrivere (con parole, disegni,…), classificare, interpretare per fare ipotesi, costruire modelli.

7.3 Dalle Indicazioni Nazionali all'esperienza nelle classi

Perché scegliere di fare attività didattica in fattoria è ben chiarito dall'esperienza della scuola primaria di Mezzago. Per loro, l'azienda agricola è diventata per alcuni giorni *l'altra scuola*.

È diventata l'occasione per conoscere e *vivere* il paesaggio agricolo vicino alla scuola, un luogo di apprendimento diverso dal solito, un ambiente reale, dove fare esperienze concrete e uniche.

Come è stato approfondito in precedenza da B. Balconi, è fondamentale che docente e agricoltore, entrambi esperti nel proprio campo, mettano in comune le rispettive competenze, condividano le proprie esperienze, giungano ad una concertazione di ruoli e costruiscano quell'alleanza pedagogica che permetterà all'esperienza in fattoria di essere garanzia di reale arricchimento per gli alunni. Questo è stato l'obiettivo raggiunto dai docenti delle scuole pilota e le aziende agricole che hanno partecipato al progetto, come si evince dai numerosi esempi apportati da B. Balconi, capitolo 3.

Cartellone dei bambini

Laboratorio nei campi

In questo laboratorio ci ha accompagnato Giuseppe, che è anche il proprietario dell'azienda.

Ecco che cosa abbiamo imparato da GIUSEPPE:
• Le colture più sono varie più sono sane
• I campi coltivati con il sistema della rotazione non si impoveriscono
• Lo stagno è molto importante perché aiuta l'equilibrio biologico di tutta la zona
• La Siepe protegge dal vento e ospita molti animali utili, ecco perché i campi di Giuseppe sono circondati da siepi. La prima cosa che Giuseppe fa per convertire un campo in agricoltura BIOLOGICA è piantare intorno al terreno le siepi.

I bambini raccontano cosa hanno imparato da Giuseppe

Per far costruire competenze ai bambini, tutte le scuole pilota hanno realizzato attività legate ai tre ambiti presenti nelle *Indicazioni Nazionali*:

- Esplorare e descrivere oggetti e materiali e trasformazioni
- Osservare e sperimentare sul campo
- L'uomo, i viventi e l'ambiente

Tipicamente le scienze partono dall'osservazione di un fatto, un oggetto o un organismo, o di un fenomeno: *"Scavando abbiamo osservato che nel terreno ci sono molti lombrichi e alcuni sono anche molto lunghi!"*

L'osservazione porta a domande e la curiosità induce a cercare risposte a diversi gradi di approfondimento, che l'insegnante modula in maniera adeguata alla propria classe: " *I lombrichi sono molto importanti perché, scavando piccoli tunnel sotterranei, smuovono la terra e l'aiutano ad ossigenarla."*

L'intervento dell'esperto si è inserito armonicamente nell'attività di apprendimento della classe e ha risposto in maniera modulata alle richieste di chiarimento e alla voglia di sapere dei bambini.

Lo stare in fattoria ha così permesso ai bambini di perseguire molti di quegli obiettivi di apprendimento che nelle Indicazioni Nazionali sono previsti per le scienze al termine della classe terza e quinta della scuola primaria.

Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze si legge:

"L'alunno esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.

Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali.

Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli.

Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.

Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e apparati, ne riconosce e descrive il funzionamento, utilizzando modelli intuitivi ed ha cura della sua salute.

Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale."

È importante che l'osservazione sia fatta sia a occhio nudo, sia con l'uso di strumenti, ma anche utilizzando tutti i sensi. Ad esempio, la sensazione del lombrico che striscia solleticando il palmo della mano, la temperatura diversa dalla nostra, il corpo molle e delicato e il suo odore di terra aiutano a comprendere le caratteristiche dell'animale. La conoscenza deve avere, soprattutto in questa fascia d'età, una base esperienziale imprescindibile perché l'apprendimento sia significativo e si colleghi quindi alla rete di conoscenze pregresse del bambino.

La visita in azienda permette ai bambini di entrare in contatto con tutto il proprio essere in una esperienza di tipo senso percettivo e risponde ai loro bisogni di muoversi, giocare, esplorare, farsi domande e cercare risposte.

La ricognizione alla scoperta di un ambiente fatta in silenzio, magari anche




I bambini assaggiano diversi tipi di pane

I bambini usano tutti i canali percettivi e comunicativi

ad occhi bendati, permette di cogliere diversi aspetti percettivi che arrivano ai nostri sensi senza farsi sovrastare dagli stimoli visivi; porre più attenzione a suoni, rumori, odori che si colgono muovendosi nello spazio intorno permette di meravigliarsi di e cogliere nuovi aspetti e particolari.

Come si intuisce nell'attività che segue, la descrizione di quello che è stato colto può avvenire in diversi modi, sfruttando diversi codici comunicativi, ognuno con le sue caratteristiche e peculiarità. Sarà il docente che sceglierà quelli più adatti alla propria classe e la descrizione sarà tanto più ricca, quanti più numerosi saranno i canali utilizzati.

All'osservazione è legata un'altra procedura tipica delle scienze, la **classificazione**.

Nelle Indicazioni Nazionali si legge che un obiettivo d'apprendimento significativo è " *Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà".* e di seguito passare all'eventuale denominazione.

Dare un nome agli oggetti/fenomeni permette di raggrupparli in un'unica categoria, aiuta a riconoscerli *"a volo"*. come dice C. Longo (Longo C., 1998), "*…troppi nomi sviluppano la mania del collezionista pignolo, ma senza alcun nome ti trovi disarmato di fronte alla realtà…"* infatti *"conoscere un numero ragionevole di nomi rende più facile una certa familiarità con la natura…*ma non siano *mai nomi vuoti, non servono a nulla. Un nome deve essere sempre accompagnato da un'immagine mentale."*

L'uscita in azienda, sicuramente, permette di "attaccare" i nomi alle cose, di dare senso alle parole.

Permette di classificare ciò che si vede (sassi, erbe, lombrichi…):

- **sul campo** attraverso la raccolta, la fotografia, la mappa, il disegno (schizzi, frottage)
- ma anche **in classe**: attraverso la descrizione, la preparazione di un erbario o un disegno (pianta, particolari, interpretazioni varie).

Come descritto da F. Zuccoli, capitolo 4, sottolineiamo l'importanza del disegno, che necessita di una cura particolare nello sguardo, costringe ad osservare

I bambini fanno esperienze dirette

I bambini fanno esperienze dirette

I bambini fanno esperienze dirette

L'orto

meglio di quanto occorra per descrivere a parole o per lo meno in modo diverso.

Esplorare, osservare, descrivere e classificare permettono di cogliere lo sviluppo di un fenomeno nel tempo, ordinare le idee prendendo il tempo per stare ad aspettare ciò che succederà. Nelle Indicazioni Nazionali si legge: *"osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali, realizzando allevamenti in classe di piccoli animali, semine in terrari e orti, ecc. … con osservazioni frequenti e regolari, a occhio nudo o con appropriati strumenti, con i compagni e autonomamente, di una porzione di ambiente vicino per individuare gli elementi che lo caratterizzano e i loro cambiamenti nel tempo."*

A partire dall'esperienza in azienda, si può portare i bambini a parlare di cicli biologici, a scoprire e riconoscere il ciclo vitale, stagionale, annuale, … a*"individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali."*

Ad esempio, i bambini, attraverso un'esperienza di semina su terreni differenti, imparano a stare nel tempo dei fenomeni e sperimentano il valore dell'attesa. Costruiscono con gradualità il concetto di ciclo a partire da un'esperienza vera e concreta, vissuta e non mediata da parole o immagini. A partire dalla stessa esperienza costruiscono anche l'idea

di competizione tra individui della stessa specie e tra specie diverse per lo spazio, la luce, i nutrienti....

La visita in azienda può offrire anche spunti imprevisti, come la preparazione delle talee o, il ritrovamento di alcune uova di rana, l'occasione per parlare della differenza tra riproduzione sessuata e asessuata.

In altre situazioni le esperienze di coltivazioni e allevamenti hanno permesso di osservare sul campo ed incominciare a parlare di temi attuali come la **biodiversità**, a partire dalle caratteristiche di animali e piante.

I bambini scoprono anche l'imprevedibilità dei fenomeni naturali: "*È stata la primavera più fredda e piovosa degli ultimi venti anni. Non è stata l'acqua a preoccupare i bambini ma la mancanza di sole e di calore, che ha ostacolato e ritardato la nascita delle piantine, nonostante la semina di un seme di tipo "precoce" (vedi figura).*

Altre classi hanno imparato a riconoscere sul campo i fattori necessari per la vita di un organismo, e la relazione tra le diverse popolazioni che determinano l'aspetto di una comunità biologica. Il fare esperienza di natura permette anche di capire che i fattori ambientali devono rimanere entro **limiti di tolleranza** che variano da specie a specie e da luogo a luogo.

Osservando la complessità del reale si capisce che l'ecosistema si mantiene solo se il rapporto tra le diverse componenti biotiche (produttori, consumatori e decompositori) è equilibrato e si scopre che le relazioni alimentari tra gli organismi non sono quasi mai lineari, ma somigliano a **reti** intricate.

Realizzare allevamenti in classe di piccoli animali, semine in terrari o orti, ecc, come suggerito dalle Indicazioni Nazionali, permette di comprendere che la vita di ogni organismo è in **relazione/equilibrio** con altre e differenti forme di vita, oltre che con gli elementi dell'ambiente.

Si giunge persino a comprendere che all'interno di un ecosistema c'è una continua **circolazione di materia** tra mondo vivente e non vivente e che gli animali non sono necessari a mantenere il ciclo, mentre le piante sono indispensabili.

Si può osservare dal vivo questa trasformazione della materia facendo il compost, come è stato realizzato da una delle scuole del progetto pilota.

Dall'esperienza concreta nascono aspettative, ipotesi, previsioni e l'osservazione nel tempo permette di verifica in prima persona ciò che accade, come si legge nell'esperienza proposta.

I bambini scoprono l'imprevedibilità dei fenomeni naturali: la pioggia

La rete alimentare di un prato secondo i bambini

In questo modo si possono osservare e interpretare diversi tipi di **trasformazioni** ad opera del sole, dell'acqua o di altri agenti atmosferici che si sviluppano su **tempi** lineari (passato, presente, futuro) o ciclici (ciclo vitale o stagionale). Nella maggior parte dei casi la trasformazione porta a modificare le caratteristiche fisiche o chimiche della materia.

L'azienda offre spesso la possibilità di fare esperienza diretta di molte trasformazioni come macinare, impastare, pigiare, filtrare, travasare, sciogliere, lievitare, fermentare, cuocere, cagliare. In ogni caso serve chiedersi *"Cosa cambia? Cosa non cambia*?", come si vede nelle attività realizzate che proponiamo di seguito.

La preparazione di infusi, pane, burro o formaggio permette agli alunni di fare esperienze concrete di **trasformazioni** e di ricostruire la filiera di alcuni prodotti alimentari noti ai ragazzi (vedi figura).

Ecco perché l'azienda agricola è il luogo ideale dove fare esperienza di trasformazioni fisiche e chimiche e comprendere le caratteristiche degli stati della materia e dei passaggi di stato, la differenza tra miscele eterogenee, soluzioni e le tecniche per fare separazioni, ma anche per introdurre le trasformazioni delle sostanze che compongono i materiali come avviene durante la combustione, la cottura o altre trasformazioni chimiche ad opera di microrganismi come i lieviti.

La visita in azienda, come si vede nelle attività proposte ad alcune classi delle scuole pilota, può aiutare i bambini a comprendere la differenza esistente tra le trasformazioni reversibili (passaggi di stato, soluzioni) e irreversibili (frantumazioni, cotture, impasti), I ragazzi osservano o sperimentano davvero la "fatica" del lavoro manuale e comprendono meglio i vantaggi della meccanizzazione.

I bambini preparano un infuso per fare esperienza sulle trasformazioni chimico fisiche

Inoltre si può condividere ciò che si raccoglie e cucinare insieme. Gli aspetti scientifici si accompagnano così a quelli educativi, la convivialità del momento del pasto.

L'uscita sul campo permette inoltre di "*proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo*[1].

I bambini sono stati aiutati a riflettere

I bambini fanno esperienze dirette

I bambini osservano

sul lavoro dell'agricoltore e sul sistema di produzione nella sua complessità e sostenibilità, e ad avvicinarsi a problemi attuali e complessi come l'agricoltura biologica.

In azienda è quindi possibile gettare le basi per la costruzione di futuri cittadini, responsabili verso l'ambiente, e promuovere nei bambini comportamenti consapevoli e responsabili verso l'ambiente e il territorio.

L'esperienza diretta fa sì che gli alunni, partendo dalle nuove conoscenze apprese, acquisiscano una mentalità meno consumista e più rispettosa dell'ambiente.

In azienda i bambini hanno la possibilità di fare esperienza concreta di preparazione di cibi e assaggio di nuovi sapori; di apprendere le **proprietà nutritive** di erbe spontanee e dei frutti dell'orto.

Partendo dall'assaggio e dalla preparazioni dei cibi offerti in fattoria i bambini hanno quindi la possibilità di *"osservare e prestare attenzione al funzionamento del proprio corpo (fame, sete, dolore, movimento, freddo e caldo, ecc.) per riconoscerlo come organismo complesso, proponendo modelli elementari del suo funzionamento.*

Avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio", come si legge nelle Indicazioni Nazionali.

Per la classe pilota, le esperienze vissute in fattoria sono state uno spunto per porsi domande e fare riflessioni sulla salute e sul significato di una sana alimentazione, ma anche per approfondire e scoprire nuovi argomenti.

[1] Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Cartelloni dei bambini

Cartelloni dei bambini

Dal compito speciale di un alunno

Ognuno di noi può essere un "consumattore" e fare qualcosa per portare un contributo che, per quanto apparentemente limitato, sommato agli sforzi di altri cittadini motivati può generare risultati consistenti.

In che modo? Modificando, ove possibile, il proprio stile di vita!
A partire da alcuni piccoli gesti quotidiani di consumo, come:
• Fare una lista della spesa per acquistare solo ciò di cui si ha realmente bisogno.
• Per fare la spesa, portare una borsa da casa.
• Comprare ciò che si è sicuri di consumare prima della data di scadenza per evitare sprechi.
• Imparare a confrontare i prodotti, leggendo sempre l'etichetta.
• Scegliere, quando possibile, prodotti ecosostenibili garantiti da marchi ecologici.
• Fare attenzione alla presenza di una certificazione etica e preferirla. • Preferire alimenti freschi, di stagione, di origine locale e, quando disponibili, da agricoltura biologica.
• Scegliere prodotti con un imballaggio ridotto e quando possibile riutilizzarlo.
• Usare i detersivi con parsimonia.
• Dividere correttamente i rifiuti da imballaggio per una nuova vita.

Cartellone dei bambini

Cartellone dei bambini

I prodotti dell'orto dei bambini

I bambini fanno esperienze dirette

Assaggi di miele

Cartelloni di bambini

I bambini fanno esperienze dirette

I bambini fanno esperienze dirette

I bambini fanno esperienze dirette

La visita in azienda è infine la situazione ottimale *per "riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri"*ed è il luogo ideale dove fare l'esperienza del *prendersi cura.*

Dare da mangiare agli animali, abbeverarli o innaffiare le piante dell'orto o estirpare le erbacce, sono piccoli gesti che portano i bambini a comprendere che il rispetto e la tutela che dobbiamo agli altri esseri viventi vengono a porsi sullo stesso piano del rispetto e della cura che pretendiamo per noi.

SCHEDE DI APPROFONDIMENTO

Le schede contenute in questa sezione sono state redatte da esperti del settore che hanno contribuito con seminari alla formazione del gruppo pilota costituito da insegnanti e agricoltori.

1. L'AZIENDA AGRARIA CONTEMPORANEA

di Stefano Bocchi, Università degli Studi di Milano

Noi tutti utilizziamo il vocabolo *azienda* per indicare entità molto diverse tra loro: la FIAT (azienda industriale) è ben diversa dalla Granarolo (azienda agro-industriale), diversa ancora rispetto alla Rai (Azienda di Servizi). L'azienda, in termini generali, è un organismo economico che viene gestito per raggiungere un determinato scopo, in un particolare settore delle attività umane[1].

Nell'*azienda agraria* vengono svolti i processi produttivi, vale a dire attività di produzione, di conservazione, di trasformazione di beni agricoli destinati ad un auto-consumo o al mercato. A seconda del tipo di attività svolta dall'impresa viene definito il suo indirizzo produttivo, che può essere specializzato (risicolo, orticolo, zootecnico) oppure diversificato. La combinazione di tutti i processi produttivi dell'azienda, ottenuti con le coltivazioni e con gli allevamenti, determina il cosiddetto ordinamento produttivo.

L'azienda agraria viene a volte confusa con la cascina, che invece indica l'insediamento agricolo, vale a dire solo l'insieme fisico dei fabbricati (non si considerano le colture, gli allevamenti, i macchinari ecc.). La cascina lombarda, ancora oggi, indica l'insieme dei fabbricati raccolti intorno al cortile; il nome deriva dal fatto che l'edificio di esercizio ritenuto più importante per l'economia aziendale fosse la stalla, chiamata, in passato, *cassina*).

L'azienda è gestita dall'imprenditore che è "colui che esercita professionalmente un'attività economica organizzata al fine della produzione e dello scambio di beni o di servizi" (art. 2082, codice civile). L'imprenditore agricolo è colui che svolge un'attività di coltivazione del fondo (i campi, i pascoli), di selvicoltura (i boschi), di allevamento di animali e attività connesse (art. 2135, codice civile).

Vengono distinte le imprese individuali, con unica figura gestionale, da quelle collettive (insieme di figure che vengono individuate come società). Sono definite imprese coltivatrici o contadine quelle in cui il lavoro manuale è fornito dall'imprenditore o dai componenti della famiglia; sono invece imprese capitalistiche quelle che si avvalgono di lavoro manuale esterno. L'imprenditore può essere proprietario o affittuario. L'agricoltura italiana è ancora strutturata su aziende di tipo individuale o famigliare (forma giuridica), la conduzione diretta è la forma di conduzione più diffusa[2].

Al di là delle mere definizioni e a differenza dalle aziende di tipo industriale, l'azienda agraria, assume una sua particolare connotazione in base alla quale Francesco Crescini, nel 1953, la paragona ad una cellula vivente. Scriveva Francesco Crescini:

"L'azienda agraria, nella sua intima attività e nei suoi rapporti col mondo esterno, è stata paragonata a quel complesso biologico, ancora lungi dall'essere conosciuto pienamente, che è la cellula vivente. A somiglianza di questa unità – che assorbe, assimila, traspira e respira (consuma) – l'azienda agraria agisce per la propria vita e per quella dei suoi componenti attraverso il contributo di capitali, di lavoro (intellettuale e materiale) di mezzi diversi di produzione, di trasformazione e di consumo (animali, macchine, concimi, sementi, latte, carne, cereali, foraggi ecc.). Come la cellula, che più spesso non vive isolatamente ma in reciprocità di scambi colle altre cellule che compongono tessuti e organi, l'azienda agraria si collega col mondo per così dire esterno ad essa, in rapporti di reciproco scambio con l'umana società. A differenza della aziende a carattere tipicamente industriale, l'agricoltura opera nell'orbita di fattori dominabili (piante, animali e, in parte, il terreno) e non dominabili (clima), pur avendo in comune – i due tipi di impresa – non pochi fattori di ordine politico, sociale ed economico".

In questa affascinante definizione dell'agronomo Crescini, risulta evidente che, a differenza dalle altre tipologie di aziende, l'azienda agraria deve tenere conto, oltre che dei fattori relativi al mercato e al quadro normativo vigente, anche dei caratteri pedo-climatici dell'area ove opera, che ne determinano in modo ineludibile le scelte produttive. Si parla, infatti, di vocazionalità, per indicare la sua caratterizzazione in base agli elementi fisici e ambientali, che inducono le aziende a modellarsi, adeguarsi valorizzando le proprietà dei terreni e del clima ove esse si collocano: si tratta di *sapere scegliere* colture e allevamenti in grado di produrre, in modo sostenibile, nei diversi contesti geografici.

Un altro *tipo di scelta* riguarda la collocazione sul mercato dei propri prodotti e servizi: l'azienda deve valutare se è opportuno rivolgersi ai mercati locali o sovralocali (globali, internazionali), così come l'azienda deve tener conto del quadro normativo che le pone limiti e vincoli, ma le offre opportunità, le indica strategie.

L'azienda agraria può essere dunque studiata come un sistema sociale e tecnico, nel quale le persone si organizzano, fanno ricorso a risorse umane e tecniche per valorizzare il territorio dove operano : in altre parole, il luogo delle scelte, operate in base agli obiettivi produttivi, economici ma anche sociali e culturali e politici.

Infatti, l'azienda può intensificare le proprie produzioni, ricorrendo a livelli crescenti di fattori produttivi come concimi, antiparassitari, carburanti ecc. in modo da aumentare le rese unitarie, cercando di avvicinarsi alle rese massime potenziali o quelle realizzabili con la migliore agrotecnica. La tensione verso crescenti livelli produttivi può determinare logiche di specializzazione produttiva, fino a giungere a praticare monocolture (una sola coltura, in purezza, su tutta l'azienda) al fine di raggiungere i migliori risultati economici.

L'azienda può operare scelte diametralmente opposte come la rotazione delle coltivazioni,

[1] Per il nostro codice civile, l'azienda è un "complesso di beni organizzati dall'imprenditore per l'esercizio dell'impresa" (art. 2555, c.c.), e quindi è il mezzo nelle mani di chi organizza i beni, in base alle risorse disponibili, per raggiungere un suo prestabilito fine, riconducibile alla produzione di beni e servizi.

[2] In Italia, sono attive circa 1.600.000 aziende agrarie: il loro numero è fortemente diminuito negli ultimi 10 anni, con un ritmo negativo di circa 200 aziende al giorno. Il processo ha investito soprattutto le aziende di piccole dimensioni, parte dei loro terreni sono stati acquisiti da aziende agrarie già esistenti. L'agricoltura italiana è strutturata su aziende di tipo individuale o famigliare (forma giuridica), la conduzione diretta è la forma di conduzione più diffusa. L'attuale dimensione media delle aziende italiane (ISTAT, 2010) è pari a 7,9 ha, e ciò implica la necessità, da parte delle aziende stesse, di cercare e definire processi e strutture di aggregazione (ad esempio i recenti distretti agricoli) per poter affrontare adeguatamente le dinamiche di mercato e ottenere migliori risultati economici.

la fertilizzazione organica dei terreni, l'uso di speciali macchine agricole, puntando alla produzione di alimenti di elevata qualità, secondo le regole dell'agricoltura biologica.

In sintesi, l'azienda individua il proprio ordinamento produttivo secondo convenienze e strategie; stabilisce il proprio livello di intensificazione e specializzazione, determina il sistema di produzione aziendale, differenziandosi in azienda *convenzionale, biologica o integrata*.

Con l'espressione anglosassone *organic farming* (agricoltura biologica) il termine *organico* non è tanto riferito alla tipologia di fattori produttivi utilizzati (es. fertilizzanti organici rispetto a quelli di sintesi industriale), quanto al fatto che l'azienda agraria è pensata come un organismo complesso, vivente, inserito nel sistema ecologico più ampio, del quale deve rispettare la ciclicità, i flussi, gli equilibri e dove tutti i componenti interagiscono per creare un insieme coerente, autoregolato e resiliente.

Nello specifico, però, l'agricoltura biologica è un sistema produttivo regolamentato (Reg. UE 834/2007), mentre l'agricoltura cosiddetta convenzionale non ha particolari norme o regolamenti di riferimento, definisce le proprie scelte tecniche in base a strategie spesso rivolte alla valorizzazione di prodotti standardizzati. L'agricoltura integrata si pone l'obiettivo di ridurre significativamente gli impatti sull'ambiente con un più efficiente uso dei fattori produttivi, con la valorizzazione delle produzioni e lo sviluppo rurale.

Più in generale, secondo il nuovo paradigma agro-ecologico, l'azienda agraria viene definita come un agro-ecosistema, di cui si studiano la struttura, le funzioni, le dinamiche, analizzando con particolare attenzione tutte le relazioni che esistono tra diversi comparti produttivi, come le colture e l'allevamento, e l'ambiente ove queste sono collocate (caratteristiche chimico-fisiche e biologiche di aria, acqua, suolo, ecc.) senza dimenticare l'aspetto gestionale, le scelte dell'agricoltore a sua volta influenzate dalle condizioni socio-economiche nelle quali si trova ad operare e senza sottovalutare i flussi di capitale, energia, materia e informazione che attraversano l'intero sistema. Con l'approccio sistemico, è superato uno sguardo troppo specialistico con il quale si tende ad isolare una singola attività produttiva per studiarne, in modo riduzionista, i dettagli interni; è invece proposta una metodica di analisi che parta da un quadro complessivo e integrato, in grado di evidenziare le relazioni, i flussi, i cicli che caratterizzano il comportamento del sistema stesso (fisico, ambientale, economico, socio-politico, culturale) e che quindi permetta di trovare soluzioni di ottimizzazione nella gestione delle risorse sulla scala territoriale.

L'agricoltura, infatti, rimane la più complessa e diffusa forma d'insediamento e fruizione del territorio. Alla complessità e diversità delle strutture corrisponde una complessità e pluralità di funzioni. L'azienda agraria può essere multifunzionale ed offrire un ampio ventaglio di servizi ricollegabili in almeno uno dei seguenti quattro ambiti fondamentali:

a) fornitura di beni e servizi (cibo e fibre, carburanti, risorse genetiche, farmaci, risorse territoriali, paesaggistiche, ornamentali, ricreative);

b) regolazione dei cicli degli elementi fisico-naturali (ad esempio il controllo del ciclo dell'azoto, fosforo, potassio, carbonio, micro-elementi vari, nel terreno): gli agroecosistemi influiscono sulla qualità dell'aria, sul clima alle diverse scale, sul ciclo dell'acqua, sul suolo; fungono da filtro nei confronti di inquinanti e impurità; proteggono da processi dannosi per l'uomo);

c) fornitura di servizi di carattere più ampio, in termini benefici materiali e non materiali di tipo culturale, spirituale, ricreativo.

d) fornitura dei cosiddetti servizi di supporto: utilizzo di tecniche agronomiche come la letamazione dei terreni, equilibrate pratiche irrigue o le rotazioni agrarie, che producono benefici ambientali per tutti, migliorando la qualità dei suoli, delle acque e dell'atmosfera).

Non è quasi mai possibile studiare e isolare le singole tipologie di tali servizi, è necessario invece studiare con approccio agro-ecologico, nel suo insieme, il sistema agrario per potenziarne la multifunzionalità e assicurare alle prossime generazioni, grazie all'agricoltura, un ambiente ancora ricco di risorse, produttivo e capace di sostenere la vita nella sua pienezza e complessità.

D'altra parte le aziende possono rivolgersi ai mercati per garantirsi la propria sopravvivenza, differenziando la propria offerta di beni e servizi, integrando il proprio reddito grazie a diverse attività. Il numero crescente degli agriturismi, ma anche la recente nascita delle fattorie didattiche costituiscono un esempio di questa differenziazione.

Tutto quanto abbiamo detto finora, ci mostra come l'azienda agraria possa essere considerata un sistema dinamico perché le sue condizioni variano continuamente. Per questa ragione oggi si tende a considerare l'impresa agraria come un *sistema di conoscenza* che tende a produrre nuove conoscenze, la cui vera ricchezza consiste nel sapere incorporato e accumulato nel tempo (*local knowledge*) e in quello degli individui che vi lavorano; costituisce un sapere accumulato e incorporato anche l'immagine dell'azienda stessa che si costruisce al suo interno e viene comunicata all'esterno, i valori che essa diffonde, in altre parole gli elementi tangibili e intangibili.

Quell' "*immenso deposito di fatiche*", di cui parlava Carlo Cattaneo relativamente all'attività agraria della pianura lombarda, conserva oggi un forte significato, considerato che è l'azienda agraria che può assicurare una manutenzione e una continua valorizzazione del territorio che abita.

È spesso la strategia di molte aziende di piccola o media dimensione, a conduzione famigliare, che, rispetto a quelle più grandi a di più alto impegno di capitali, mira a valorizzare il lavoro, in rapporto al territorio circostante, differenziando le attività (vedi anche schede di approfondimento seguenti a cura di Dario Olivero e Antonio Longo).

2. LA FIGURA DEL CONTADINO FRA PASSATO, PRESENTE E FUTURO

di Dario Olivero, Cascina Isola Maria, Albairate (Mi)

Il mio intervento[1] sarà diviso in due parti, la prima di carattere generale e la seconda sulla mia storia aziendale. Tengo a precisare che le considerazioni che svilupperò non hanno le caratteristiche di un approfondimento scientifico, ma sono il frutto della mia esperienza lavorativa e professionale.

Prenderò in considerazione l'evoluzione della figura dell'agricoltore, compito non facile perché si tratta non di una figura unitaria e omogenea, ma diversificata a seconda dei tipi di agricoltura cui si fa riferimento.

Oggi, nella società italiana, la componente agricola rappresenta il 3% della forza lavoro, cento anni fa era il 70%. Si è contemporaneamente determinato un cambiamento del concetto di produzione: cento anni fa la valenza culturale della società era agricola, oggi siamo in una società di servizi.

Nel contempo, si stanno cercando disperatamente alcuni elementi riunificanti, tipici della cultura contadina, e fondamentali per tutti

a) La salvaguardia del territorio (finalmente ci si sta accorgendo che il processo di cementificazione non ci porta da nessuna parte). L'abbandono dei terreni agricoli pone problemi estremamente complessi per la preservazione del territorio (gli esempi sono sotto gli occhi di tutti).

b) La ridefinizione dei rapporti socio-culturali tra i modelli di vita della campagna e i modelli di consumo della città (c'è la necessità di andare oltre la frattura città campagna ancora fortemente presenti nella società di oggi).

Entrando nel merito del tema, mi soffermerò prima sulle diverse tipologie di agricoltura, per poi esaminare le figure degli agricoltori.

Individuo tre tipi di agricoltura.

1. L'agricoltura che si rivolge al mercato, che produce beni alimentari primari che vanno all'industria alimentare (le grandi produzioni di latte, di carne, di cereali, ortofrutticola) e che sono messi sul mercato di consumo da terzi (non dai produttori). Grandi volumi a bassi prezzi, con livelli qualitativi in alcune parti del mondo anche molto elevati perché ci sono strutture di controllo (per esempio, l'Unione Europea garantisce la sicurezza alimentare al massimo livello, perché il sistema dei controlli comunitari è alto e non è possibile mettersi a produrre qualcosa che non abbia degli standard qualitativi alti, intesi come standard di sicurezza alimentare). Diverso è il caso di alcuni paesi esportatori emergenti (come per esempio, la Cina) dove gli standard di qualità e di sicurezza non sono sempre previsti per legge e comportano rigorosi controlli da parte del paese importatore.

2. Piccola azienda agricola: l'azienda famigliare che, dagli anni '60 agli anni duemila, ha tentato disperatamente di essere quella che produce beni per l' industria alimentare, quella che con orgoglio ha accettato e promosso la figura dell'imprenditore agricolo. A causa dei costi di produzione elevatissimi, delle difficoltà del rapporto con l'industria, della poca forza contrattuale, queste aziende hanno una grossissima difficoltà a mantenere i livelli di reddito per giustificare la loro sopravvivenza. In questo senso i dati degli ultimi due censimenti (quello dal 1990 al 2000 e quello dal 2000 al 2010) sono particolarmente significativi: nel primo, 1990-2000, è scomparso il 47% della titolarità delle aziende (ciò significa che il 47% delle aziende presenti nel 1990, non ci sono più nel 2000), a cui non è corrisposta una diminuzione della superficie coltivata o dei capi di bestiame allevati: ciò significa che c'è stato un processo di ingrandimento delle aziende sopravvissute. Questo processo non si è arrestato dal 2000 al 2010, ma ha subito una ridimensionamento nei volumi (-17%).

3."NO FOOD": ovvero quella che non produce cibo, ma energia. È diffusa in tutto il mondo, in USA e Sud America, in particolare. In Europa si sta diffondendo anche grazie agli incentivi energetici dell'EU. Ci sono nazioni che comprano terreni in Africa per destinarli a produzione di colture NO FOOD. Intorno a questa forma di agricoltura si stanno creando una serie di problemi veramente grossi, la cui portata non è ancora del tutto compresa e valutata con attenzione. Ne cito una: togliendo commodities (derrate alimentari all'ingrosso) dai mercati FOOD, ovvero diminuendo le quantità, si è assistito ad un aumento dei prezzi (se da 100 di FOOD si passa a 80, con una diminuzione di 20, il prezzo dell'80 cresce con conseguente disagio notevolissimo per la popolazione; a titolo di esempio cito l'Egitto dove non si produce cibo). Un altro problema è lo spropositato aumento dell'uso della chimica per incrementare la produzione (c'è una relazione diretta tra la produzione energetica e l'uso della chimica nella produzione FOOD). Questo sviluppo della produzione NO FOOD ha favorito la produzione OGM, dove ne è consentito l'uso (Sud America, Argentina, Brasile, Uruguay, Paraguay, USA,..). Un terzo elemento, particolarmente pesante in Italia, è la diffusione della monocultura: per produrre energia da biomasse, si coltivano mais o sorgo a discapito del paesaggio e della biodiversità. Un ultimo problema è legato agli incentivi che creano una pressione enorme sugli affitti agrari. Un agricoltore come me che ha un

[1] Dario Olivero è imprenditore agricolo e titolare della Cascina Isola Maria di Albairate (MI).

terzo delle proprie terre coltivate in affitto e fino a ieri pagava 30 € la pertica, oggi deve confrontarsi con il suo vicino che offre 90€ la pertica per affittare gli stessi terreni per produzione NO FOOD.

Tutto questo provoca degli enormi scompensi sul mercato.

La piccola azienda familiare e la multifunzionalità

Mi soffermo sul secondo tipo di "agricoltura", quella della piccola azienda famigliare come la mia. Che tipo di problemi hanno oggi queste aziende che resistono all'impatto dei mercati e delle trasformazioni in atto?

Sono aziende che hanno immaginato di rapportarsi alla realtà in modo diverso, sono aziende che si pongono a 360° con il territorio, con il consumatore, con il potenziale utente di servizi.

A produrre solo latte, o solo cereali non sopravvivo, mi devo inventare qualcosa d'altro. Che cosa mi invento? Questo fenomeno si chiama multifunzionalità: è stato introdotto un concetto che va ben al di là della produzione del singolo bene alimentare; ovvero una produzione di servizi orientati ai cittadini e alla società in generale in grado di dare importanti integrazioni di reddito agli agricoltori. Le aree di intervento sono quelle della protezione del territorio, della valorizzazione del paesaggio, della trasformazione dei prodotti, della vendita dei prodotti ad un mercato locale, della fornitura di servizi come le fattorie didattiche, dei servizi culturali, dei servizi turistici (ristorazione, ospitalità) e via di seguito. Queste opportunità usate in modo corretto e diffuso hanno fatto sì che questo tipo di aziende sopravvivesse ed entrasse in relazione con un interlocutore importante: i cittadini che vivono in città nella quale hanno cominciato a porsi il problema di come si vive, di come si consuma, della qualità dei rapporti sociali ed hanno posto il problema di come relazionarsi con il territorio circostante (non con l'azienda NO FOOD, non con la grande azienda che produce per il mercato, ma con quel secondo tipo di aziende agricole, piccole a conduzione famigliare). A sostegno della multifunzionalità ci sono supporti normativi.

Dai dati trimestrali dell'ISTAT di giugno 2013 rileviamo che l'occupazione nell'industria si è contratta del 3,7% e nei servizi dell'1,8%, l'occupazione in agricoltura invece è cresciuta del 4,5%, a causa sia del trend anticrisi del settore, sia per l'aumento di piccoli imprenditori espulsi da altri settori e che hanno deciso di avviare una piccola impresa agricola. Il 60% di queste persone sono giovani, 80% dei quali è diplomato/laureato. Questo fenomeno, più o meno diffuso a seconda delle aree geografiche, è una tendenza culturale nuova, risultato di scelte fatte da parte di giovani istruiti. Oggi decide di fare l'agricoltore un ragazzo giovane, motivato, preparato, in relazione diretta con il territorio, con il consumatore, con gli utenti dei servizi che offre (questa figura è radicalmente diversa dal contadino di cento anni fa).

Contemporaneamente, a fronte di questa evoluzione della piccola azienda agricola, si è sviluppata (in tutto il mondo) un'altra tendenza nella società urbanizzata: la richiesta abnorme di buon cibo, di prezzi contenuti, di paesaggio, di valorizzazione del territorio, di assorbimento della mano d'opera espulsa da altri settori (l'elenco potrebbe farsi lungo). Ciò ha determinato una risposta positiva da parte dell'agricoltura. Per esempio, sono nati tantissimi gruppi di acquisto solidali (GAS). A Milano sono più di cento famiglie che si sono riversate sul territorio circostante del tutto impreparato ad accogliere quel flusso. Fino ad ora l'agricoltura era rivolta all'industria. Ora, di fronte a questa domanda che viene dalla città e dal territorio circostante, molti agricoltori hanno messo in atto un meccanismo di riconversione: hanno trasformato l'azienda per questo altro tipo di consumo, non ancora stabile, altalenante, con un sistema distributivo tutto da costruire, diverso da quello della grande distribuzione (molto stabile).

Un altro fenomeno in piena espansione è quello dell'agriturismo. Le Regioni più attive sono la Toscana, la prima Regione che ha dato spazio a questo settore sviluppando un turismo d'élite, con piscine e prezzi elevati, oggi in riflusso per la crisi in atto; il Trentino, che ha dato spazio ad un turismo più strettamente agricolo, di montagna che ha visto un enorme sviluppo.

La mia esperienza…

Sono agricoltore da 33 anni, laureato in Agraria, ho avuto la fortuna di conoscere mia moglie che aveva un papà con azienda agricola vicino ad Abbiategrasso, data in affitto fino agli anni '70.

Siamo partiti da zero, abbiamo fatto gli allevatori di vacche, con standard di produzione in media di 120 q. di latte al giorno. Per 30 anni ci ha accompagnato il mito dello standard quantitativo di produzione (la vacca deve fare 120 q.le di latte al giorno; il mais deve rendere tot. quintali alla pertica, i meloni devono essere grossi) ed abbiamo ottenuto buoni risultati, vincendo premi. Allora avevamo quella mentalità, oggi non più. Quel tipo di obiettivo è un assurdo, anche in relazione ai costi elevatissimi per mantenere lo standard.

Cosa potevamo fare? Abbiamo aperto un agriturismo, cosa piccola, ma importante. Abbiamo aderito alle misure della Regione Lombardia di aiuti per la riduzione dell'uso della chimica. Abbiamo fatto altre scelte importanti a salvaguardia del territorio, aderendo a specifici progetti, come quello dell'introduzione del fiordaliso (pianta scomparsa per il massacro della gente che li raccoglieva).

Abbiamo accettato un patto con i locali "se voi ci comprate il formaggio noi ci mettiamo in un percorso di riconversione al biologico e di produzione del formaggio". Oggi siamo un'azienda biologica certificata, e

abbiamo una produzione estremamente diversificata. Allora producevamo ietto e mais, oggi facciamo erba medica, trifoglio, orzo, prati, frumento, pisello, con la rotazione, con un risvolto sul paesaggio: un vero salto.

Dal novembre del 2009 è iniziata la sfida della conversione al biologico, perché produrre alimenti biologici all'interno delle fasce periurbane diventa una forma di presidio agricolo di fronte all'eccessiva urbanizzazione e al devastante consumo di suolo. L'incontro con il DESR (Distretto di Economia Solidale rurale del Parco Sud), che ha come sostenitori molti gruppi di acquisto solidali, consumatori che prediligono il biologico, e la partecipazione ad un seminario di Terra Madre sui cambiamenti climatici e l'agricoltura ecocompatibile, ha indirizzato l'azienda alla conversione all'agricoltura biologica. Questa scelta ha comportato, da una parte, una riduzione del numero di capi per ridimensionare il peso del carico animale sulla superficie coltivata e, dall'altra, la ricerca di un diverso sbocco del latte prodotto che in parte ha iniziato ad essere caseificato e consumato all'interno del distretto, producendo dei formaggi con un caseficio e distribuendoli attraverso la rete dei GAS. Con un'attenzione consolidata da anni al ripristino delle alberature sui fossi, si è proceduto alla piantumazione di siepi e filari sulle campagne confinanti con terreni coltivati a convenzionale e partecipato al progetto di risemina di papaveri e fiordalisi nei campi di cereali.

Con queste scelte abbiamo ridato fiato economico all'azienda che vive, arriviamo ai consumatori con prezzi di mercato e riusciamo a vivere.

Questo grande processo di trasformazione che coinvolge un nucleo sempre più ampio di aziende ha molti riflessi positivi sulla salvaguardia del territorio e la riqualificazione del paesaggio agricolo, oltre ad aver permesso la valorizzazione economica delle aziende agricole coinvolte.

Spazio per annotazioni

3. LE CASCINE NELL'AREAMETROPOLITANA MILANESE: CLUSTER PROGETTUALI

di Antonio Longo,
Politecnico di Milano

Le cascine Lombarde e i loro spazi non corrispondono più alle condizioni economiche e sociali che le hanno caratterizzate nel secolo scorso quando le grandi proprietà e il sistema della produzione agricola erano in grado di curare e mantenere l'unità formata dagli edifici, dal fondo e dal sistema agroambientale, conservandoli come un insieme culturale e paesaggistico. Oggi si assiste al progressivo deperimento di questo patrimonio, venduto e frazionato, snaturato, scomposto in parti (la vecchia cappella, l'oratorio che diventa biblioteca, la cascina e le stalle che diventano case, i campi che diventano parte di un'azienda agricola intensiva) staccandolo dal contesto agricolo, spesso abbandonato, in un paesaggio di sottrazioni e rovine.

La cura e la tutela non bastano, occorre sapere immaginare un futuro possibile agendo sui seguenti punti di attenzione:

- la conservazione delle aree agricole come bene prezioso (creare reti tra le attività economiche),
- la cura del territorio cercando di attribuire nuovi ruoli a chi lo abita guidandone l'evoluzione (non solo conservare gli spazi con un atteggiamento conservativo, di vincolo e di tutela)
- l'individuazione di modalità di convivenza consapevole con la cittadinanza perché assuma un atteggiamento, anche indiretto, di cura dello spazio capendone le dinamiche, l'economia, il valore (l'alleanza dell'agricoltore con la popolazione locale è una condizione indispensabile perché gli spazi aperti possano essere mantenuti)
- la consapevolezza che la somma di tanti spazi aperti determina la qualità complessiva della città (non c'è più un vero limite fra urbano e rurale, tra città e campagna)
- la presenza di tante fattorie che si occupano del territorio e trasformano le cascine in luoghi didattici è un modo avanzato per rispondere alla cura del territorio.

Cultura del territorio, cura del territorio

La fattoria, l'agricoltura e la città devono essere viste in una condizione di cambiamento necessaria perché possano sopravvivere e possano darsi condizioni di qualità per il futuro (l'equilibrio del passato non funziona più ed è necessario contrastare il lento deperimento di una condizione che non può più darsi).

La cascina è un edificio stratificato e in evoluzione costante, che si adatta e si trasforma nel tempo su se stesso:

- l'edificio è storia
- l' edificio è tecnica (la tecnica costruttiva, il modo intelligente di usare l'energia del sole, del vento nelle forme di essicazione, il riscaldamento diretto e indiretto, l' organizzazione delle acque);
- l'edificio è cultura, cultura materiale depositata negli oggetti, cultura trasmessa nel sapere delle persone, nei racconti.

La cascina è il centro pulsante di un'economia multifunzionale ed è parte di una rete di percorsi, una rete di acque, una rete di energia.

La cascina è il punto centrale delle superfici che la circondano: superfici coltivate, a riposo, superfici intensamente artificializzate, oppure destinate alla naturalità (ci sono importanti cascine che hanno destinato una parte significativa alla naturalità)

Edificio, rete, superfici sono l'insieme dell'azienda. Il territorio è un insieme di edifici, di reti, di superfici.

Qualsiasi progetto che consideri il futuro delle cascine e dei loro territori deve porsi la seguente domanda: come si colloca oggi all'interno del territorio urbano della città un organismo come la cascina, che si è formato in un tempo plurisecolare, come possiamo immaginarne il suo futuro?

La rappresentazione del territorio con alcune mappe

Nel sud l'edificato è formato da isole in uno spazio aperto, prevale l'agricoltura e i centri abitati sono isole, la cascina è ancora integrata nel paesaggio agrario.

Nel nord invece le isole sono gli spazi aperti, l'urbanizzato è assolutamente continuo, lo spazio aperto è un'eccezione, non sempre lo spazio aperto è coltivato (il parco delle Groane in buona parte è uno spazio aperto, a tela con funzioni di natura pubblica) e le aziende agricole, specialmente di pianura asciutta, a parte alcune di particolare eccellenza, sono aziende che sopravvivono (nella pianura comasca e nel vimercatese ci sono ancora della aziende agricole molto produttive). Parliamo di fattorie e di cascine che stanno in città, sono comunque assediate dalla città: una condizione di agricoltura urbana.

Esistono d*iversi tipologie di cascine* (cascina della bassa Padana, cascina del Lodigiano, la cascina della zona est di Milano). Si può conoscere il territorio attraverso l'elemento ripetuto, la fattoria e la varietà delle colture nei diversi territori[1].

Attraverso le cascine è possibile:

1. tutelare il territorio

2. conoscere il territorio nelle sue differenze.

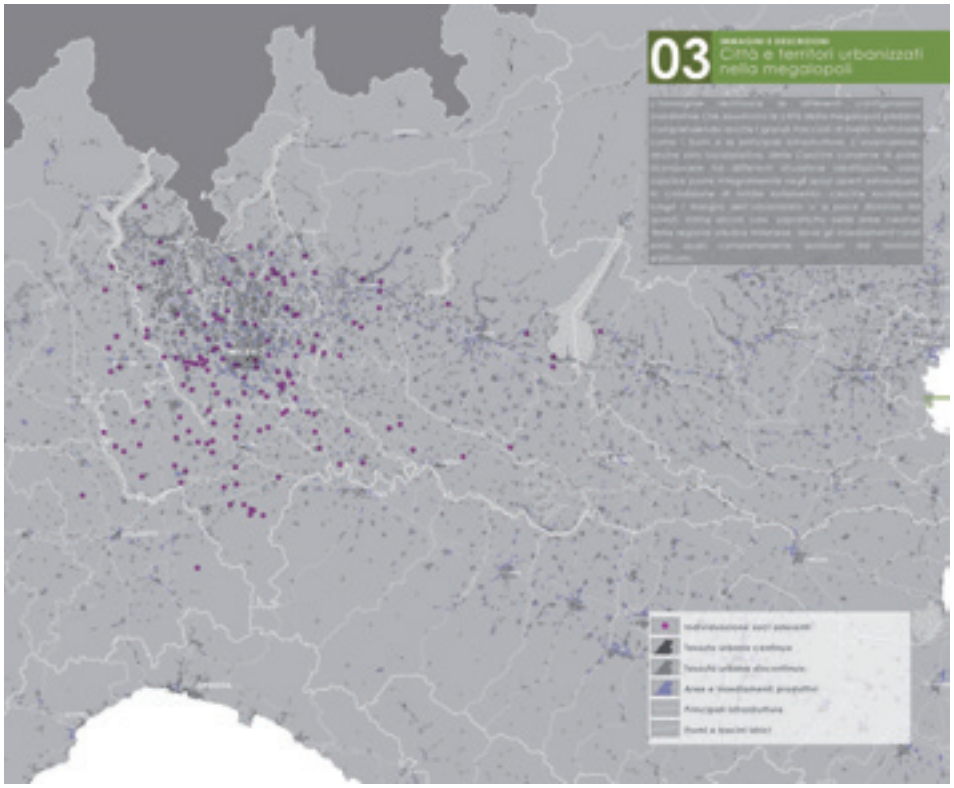
Parchi protetti, con condizioni diverse in cui la cascina è considerata parte di un parco. Parchi regionali (Ticino, Adda, Sud, Lambro, Groane, Appiano Gentile).

I cluster

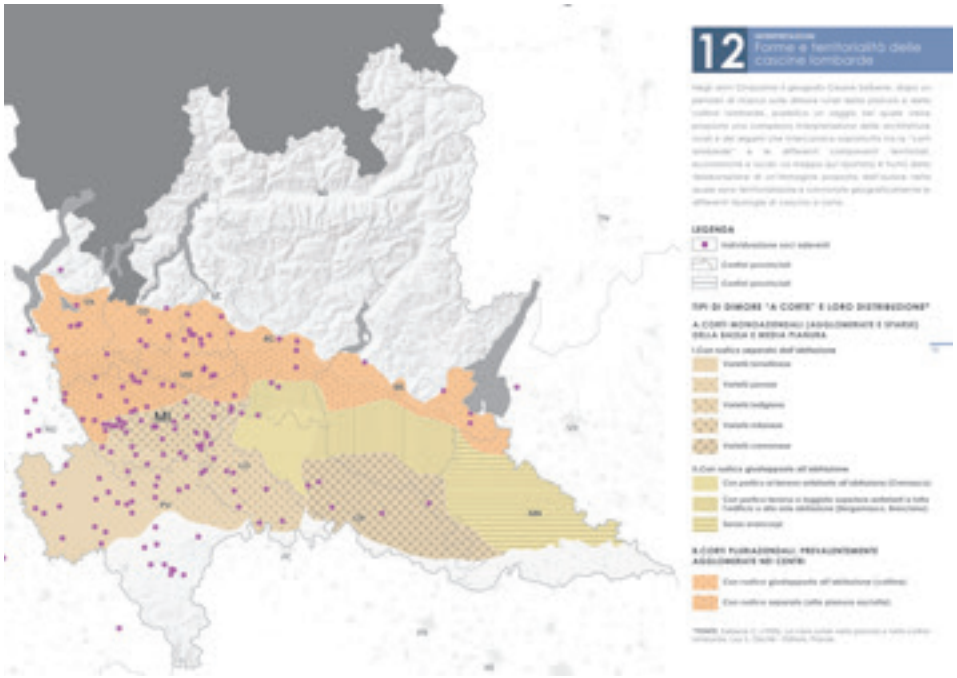
Il cluster (letteralmente: grappolo) può essere visto come una rete di progetto delle cascine che si organizzano sul territorio.
Alcuni esempi di cluster:

- *Cluster specializzato* (per es. risicolo, orticolo), cascine dello stesso tipo di produzione;
- *Cluster gerarchizzato*, (per es. l'azienda di Corbari[2] con le cascine circostanti) una cascina madre, già consolidata nel settore, che si mette in rete con altre che apprendono;
- *Cluster filierizzato*, progetto a catena, sequenze nello stesso territorio la cui sommatoria acquista un senso
- *Cluster eterogeneo*, nella diversità, ciascuno rappresenta qualcosa nella rete per dare senso al progetto
- *Cluster contestualizzato*, per es. le fattorie didattiche che descrivono insieme un territorio e rappresentano un paesaggio

Lo schema è stato preparato per l'Associazione 100 cascine. La costituzione di *cluster* potrebbe rivelarsi utile in altre situazioni, come per esempio nel caso delle fattorie didattiche.

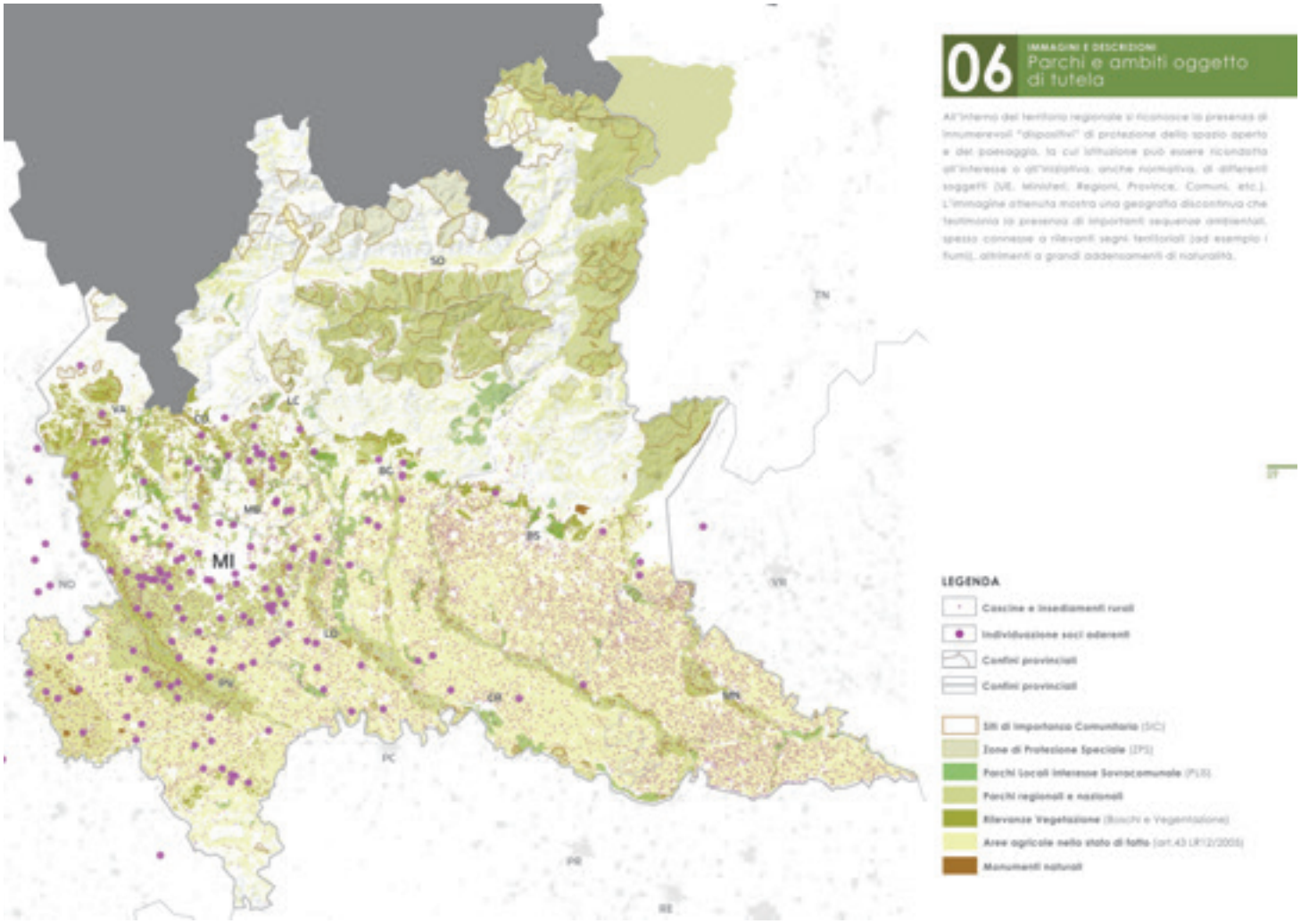


L'immagine del territorio urbanizzato



La rappresentazione della grande articolazione delle cascine rispetto ai tipi di coltura.

[2] L'azienda agricola Corbari di Cernusco sul Naviglio (MI)



La mappa dei Territori tutelati

BIBLIOGRAFIA
SITOGRAFIA

AAVV (1974), *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Firenze

Alberta Municipal Affairs, (2008. 2009) official population list. Services Branch. http://www.municipalaffairs.alberta.ca/images/2008pop(2).pdf. Accessed 13 August 2010.

Alfieri F., Arcà M., Guidoni P (2000), *I modi di fare scienze*, Bollati Boringhieri, Torino.

Allen, Patricia, Margaret Fitz, Simmons, Michael Goodman, and Keith Warner, (2003) "Shifting plates in the agrifood landscape: the tectonics of alternative agrifood initiatives in California", in. *Journal of Rural Studies 19*: p. 61-75.

Anderson, Molly D. and John T. Cook (1999), "Community food security: Practice in need of theory?" in *Agriculture and Human Values* 16: p. 141-150.

Antomarini Brunella, Biscuso Massimiliano (a cura di) (2004), *Del gusto e della fame. Teorie dell'alimentazione*, Manifestolibri, Roma

Asebø, Kjartan, Anne Moxnes Jerval, Geir Lieben, Mads Svennerud, and Charles Francis (2007), "Farmer and consumer Attitudes at Farmers Market" in *Norway Journal of Sustainable Agriculture* 30(4): p. 67-93.

Ausubel D. (1978), *Educazione processi cognitivi*,1968, Franco Angeli, Milano.

Ausubel D. (1998), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano (Edizione originale: Educational psychology: A cognitive view, NY, Holt, Rinehart & Winston, 1968).

Baumgarten A. G (1992) (1750), *Estetica*, Vita e Pensiero, Milano.

Berger J. (1988), *Questione di sguardi*, Il Saggiatore, Milano.

Berry Wendell (2007), "Il piacere di mangiare", in AA.VV., *Agricoltura è Disegnare il Cielo*, vol. 1-2, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Bertazzoni C. (2005), "Fare scuola in Fattoria", Edizioni – *L'informatore Agrario*.

Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A. (2012), *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto editore, Castel D'Ario (Mn).

Bocchi S. e Lanzani A. (2012),, "Dialogo fra due mondi in cerca di nuovi equilibri", in *Città e campagna*, TCI, Milano p. 66-70.

Bocchi S., Corsi S., Ferretto M. (2010), *Per un'altra campagna. Riflessioni e proposte sull'agricoltura periurbana*, Maggioli ed., Milano.

Bocchi, Fiamingo (2010), *Alimentazione: sicurezza, accesso, qualità, culture*, edizioni Codex, Milano.

Bonnyville Community Profile. 2011. http://albertacommunityprofiles.com/Profile/Bonnyville. Accessed 25 May 2011.

Booth, Katie M, Megan M Pinkston, and Walker S. Carlos Poston. 2005. *Journal of the American Dietetic Association* 105: S110-S117.

Bruni F., Franco S. (2003), *Economia dell'impresa e dell'azienda agraria*, Franco Angeli, Milano.

Canciani Domenico, Sartori Paola (2001), *In fondo al piatto. Il cibo come comunicazione tra genitori e figli*, Armando, Roma.

Capperucci D. (2010), "La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria. Valutazione autentica e testing assessment per l'accertamento delle competenze" in: Tamara Zappaterra, Raffaella Biagioli. *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, EDIZIONI ETS, Pisa, p. 35-52.

Carazzi M. (1977), *Geografia per conoscere l'ambiente*, Feltrinelli, Milano.

Carlgren F., Klingborg A. (2012), *Educare alla libertà. La pedagogia di Rudolf Steiner*, Filadelfia Editore, Milano.

Caroli F., Daverio P., Vassali S. (2013), *Le anime del paesaggio*, Interlinea, Novara.

Carson R. (1956), *The Sense of Wonder, E. Harper and Row*, New York.

Castiglioni B., Celi M. e Gamberoni E., (a cura di) (2007), "Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità", *Atti del convegno del 24 Marzo 2006*, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna.

Castiglioni B. (2010), *Educare al paesaggio*, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, Treviso.

Castoldi M. (2006-2007), "I compiti autentici", in *L'Educatore*,, n. 6.

Castoldi M. (2012), *Valutare a scuola*, Carocci, Roma.

Casula C. Consuelo (2004), *Giardinieri, principesse, porcospini. Metafore per l'evoluzione personale e professionale*, Francoangeli, Milano.

Cavalieri Rosalia, Gusto (2011), *L'intelligenza del palato*, Laterza, Roma.

Cavallini I., Giudici C. (a cura di) (2009), *Rendere visibile l'apprendimento Bambini che apprendono individualmente o in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.

City of Edmonton. 2009. 2009 municipal census. http://www.edmonton.ca/city_government/municipal/2009-municipal-census-results.aspx. Accessed 2 June 2010.

City of Medicine Hat. 2009. 2009 city census, www.medicinehat.ca

Cohen E.G. (1999), *Organizzare gruppi cooperativi*, Erickson, Gardolo.

Convenzione europea del Paesaggio (CEP), Firenze, 20 ottobre 2000.

Cordani R. (a cura di) (2009), *Le terre delle cascine a Milano e in Lombardia, Viaggio nella storia dell'arte e nel paesaggio*, ED.CELIP, Milano.

Damiano E. (1999), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Ed., Roma.

De Vecchi G., N. Carmona-Magnaldi (1999), *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia.

Dolto F. (2011), *L'immagine inconscia del corpo*, Red edizioni, Como.

Donadieu P. (2006), *Campagne urbane*, Donzelli editore, Roma.

Donadieu P., Küster H., Milani R. (2008), *La cultura del paesaggio in Europa tra storia, arte e natura. Manuale di teoria e pratica*, Casa Editrice Leo S. Olschki, Firenze.

Falk, Laura Winter, Jeffrey Sobal, Carole A. Bisgni, Margaret Conners, and Carlo M. Devine (2001), "Managing Healthy Eating: Definitions, Classifications, and Strategies" in *Health Education and Behavior* 28: 425-439.

Falteri P. (2005), *Ho visto i buoi fare il pane*, Coldiretti, Roma.

Feagan, Robert, David Morris, and Karen Krug (2004), "Niagara Region Farmers' Markets: local food systems and sustainability considerations" in *Local Environment* 9(3): 235-254.

Feagan, Robert (2007), "The place of food: Mapping out the local' in local food systems. Progress" in *Human Geography* 31(1): 23-42.

Feenstra, Gail (1997) "Local food systems and sustainable communities" in *American Journal of Alternative Agriculture* 12(1): 28-36.

Feenstra, Gail (2002), "Creating space for sustainable food systems: Lessons from the field" in *Agriculture and Human Values* 19: 99-106.

Ferrari C., Pezzi G. (2012), *Paesaggio Ambiente, spazio, luogo, memoria*, Diabasis, Reggio Emilia.

Ferretto M. (2009), "L'evoluzione delle politiche agricole: verso il riconoscimento dell'agricoltura come bene pubblico" in AAVV, *Per un'altra campagna*, Maggioli editore, Bologna.

Ferretto Matilde, (12 aprile 2012), "Mondo urbano e rurale a confronto", in *Dentro il paesaggio. Agricoltura sostenibile e turismo compatibile*, Sintesi interventi al convegno organizzato a Milano da TCI, Coldiretti, Milano.

Ferri P. (2011), Nativi digitali, Mondadori, Milano.
Finocchiaro Rosa Bianco (a cura di) (2004), *Cultura che nutre. Strumenti per l'educazione alimentare*, Giunti, Roma.
Fiorilli C. (2009), *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*, Edizioni Unicopli, Milano.
Formenti L., I. Gamelli (1998), *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina, Milano.
Francucci C., Vassalli P. (2005), *Educare all'Arte*, Mondadori Electa, Milano.
Freinet C. (a cura di Eynard R.) (2002), *La scuola del fare*, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG).
Freinet C. (1967), *Le Journal scolaire*, Éditions de l'école moderne française, Cannes.
Fröbel F. (1993) (1826) (a cura di G. Flores d'Arcais), *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze.
Furlan, D. (2004), *Piccoli vegetali*, Carocci Faber, Roma.
Gamelli I. (2013), *A scuola in tutti i sensi*, Pearson, Milano.
Gamelli I. (2009), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano.
Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*. Cortina, Milano.
Gilardi T., Molinari P. [a cura di] (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici* / – Educatt, Milano.
Giusti E., Ciotta A. (2005), *Metafore nelle relazioni d'aiuto e nei settori formativi*, Sovera, Roma
Goldin M. (2013), *Storia del paesaggio*, Linea d'ombra, Treviso.
Gottlieb, Robert, Mark Vallianatos, and Anupama Joshi (2008) *Farms to Schools: Promoting Urban*.
Guerra M., Militello R. (2011), *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, Franco Angeli, Milano.
Guibert Michel, Anthelme Brillant-Savarin (a cura di) (1998), *Fisiologia del gusto*, Sellerio, Palermo.
Haussmann G. (1992), *L'uomo simbionte*, Vallecchi editore, Firenze.
Health, Combating Sprawl, and Advancing Community Food Systems. *In Food and culture: a reader, eds. Carole Counihan and Penny Van Esterik*, 285-301. New York: Routledge.
Hinrichs, Clare C. (2000) "Embeddedness and local food systems: notes on two types of direct agricultural market" in *Journal of Rural Studies* 16: 295-303.
Hinrichs, Clare C. (2003), "The practice and politics of food system localization." in *Journal of Rural Studies* 19: 33-45.
Hooper E. –Greenhill (2005), *I musei e la formazione del sapere*, Il Saggiatore, Milano.
Ingold T. (2000), *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood*, Dwelling & Skill, Routledge.
Jousse M., Colimberti A. (a cura di),(2012), *Il contadino come maestro*. Lezioni alla Sorbona, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
Juul J.(2005), *Ragazzi, a tavola!*, Feltrinelli, Milano.
Knowles (1989), *The making of an adult educator, Jossey-Bass*, San Francisco, CA.
Lapadula M., Ronzoni S., Spigarolo R., Bocchi S. (2012), *Agronomia territoriale*, Poseidonia Scuola, Bologna.
Lawson, Laura J. (2005), *City Bountiful: A Century of Community Gardening in America*. Berkley: University of California Press.
Leocaldano P. (a cura di), (2002), *L'opera pittorica completa di Vincent Van Gogh e i suoi nessi grafici*, Rizzoli, Milano.
Lévi Strauss C (1966), *Mythologiques I. Le cru et le cuit* (1964) Mitologica I. Il crudo e il cotto, trad. diAndrea Bonomi Il Saggiatore, Milano.
Lévi Strauss C. (1971), *Mythologiques III. L'origine des manières de table* (1968) (Mitologica III. Le origini delle buone maniere a tavola, trad. di Enzo Lucarelli il Saggiatore, MilanoLindgren A. (1998), *Pippi Calzelunghe*, Adriano Salani, Milano.
Locatelli M., E. Rottoli (2009), *Pensare con le mani. Le piegature della carta*, Mimesis, Sesto S. Giovanni (Mi).
Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato Diario di un'esperienza didattica,* Einaudi, Torino.
Lodi M. (1974), *Insieme. Giornale di una quinta elementare*, Giulio Einaudi, Torino.
Longo C. (1998), *Didattica della Biologia*. La Nuova Italia, Firenze.
Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Rizzoli, Milano.
Louv R. (2005), *The Last Child in the Woods. Saving our children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, Chapel Hill, NC.
Lucrezio (2012), *De rerum natura*, edizione tradotta RCS media, Milano.
Lupton Deborah (1999), *L'anima nel piatto*, Il Mulino, Bologna.
Malaguzzi L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini,* Edizioni Junior, Bergamo.
Malavasi L. (2013), *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni junior-Spaggiari, Parma.
Mannuzzi P. (2002), *Pedagogia del corpo e dell'animazione*, Guerrini, Milano.
Mantino Francesco (2008), *Lo sviluppo rurale in Europa. Dall'impresa agricola allo sviluppo del territorio*, Il Sole 24 Ore Edagricole Mantino Milano.
McMichael, Philip (2000), *The power of food. Agriculture and Human Values* 17: 21-33. Medicine Hat Community Profile 2011.
Mezirow J. (1999), *Transformation theory, psotmodern issues*, AERC Conference Proceedings).
Milani R. (2001), *L'arte del paesaggio*, il Mulino, Bologna.
Milburn, Lee-ann S. and Brooke A. Vail. (2010), *Sowing the Seeds of Success: Cultivating a Future for Community Gardens*, in Landscape Journal 29(1): 1-10.
Miur (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
Montanari M. (2004), *Il cibo come cultura*, Laterza, Bari.
Montessori M. (1970), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
Mori P., Brunori A. et alii (2003), *Il bosco dietro l'albero*, Regione dell'Umbria, Perugia.
Morin E. (1983), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano
Morin E. (1988), *Il pensiero ecologico*, trad. it., Firenze.
Morin E. (1995), *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it., Sperling & Kupfer, Milano.
Morin E. (1988)., *Scienza con coscienza, trad*. it., Franco Angeli, Milano.
Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.

Mosconi G. (1992), *Discorso e Pensiero*, Bologna.Munari B. (1997/2012), *Disegnare un albero*, ed Corraini, Verona.
Negri S.C. (2005), *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma.
Neresini Federico, Rettore Valentina (a cura di) (2008), *Cibo, cultura, identità*, Carocci, Roma.
Nestle, Marion (2002), *Food Politics*, Berkley: University of California Press.
Nigris E. (a cura di) (2012), *Percorsi di educazione alimentare. Verso EXPO 2015. Cibo, cultura, identità. Possibili percorsi per la scuola primaria*, Regione Lombardia, Milano.
Nigris E. (a cura di) (2013), *Percorsi di educazione alimentare. Verso EXPO 2015. Dalla terra alla tavola. Metodi sostenibili per la produzione di cibo. Possibili percorsi per la scuola primaria*, Regione Lombardia.
Nigris E. (2010),, "I rapporto col cibo fra cultura ed educazione" in Bocchi, Fiamingo, *Alimentazione: sicurezza, accesso, qualità, culture*, edizioni Codex, Milano, pp. 159-169.
Nigris E. (2004), *Didattica generale*, Guerini Scientifica, Milano.
Nigris E. (2009), *Le domande che aiutano a capire*, B. Mondadori, Milano.
Nigris E., Negri S. C., Zuccoli F. (a cura di) (2009), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma.
Nigris, E. (2000) *Formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
Novak J.D. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza* (Titolo originale: Learning, creating and using knowledge: Concept MapsTM as facilitative tools in schools and corporations, Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Mahwah, NJ, 1998).
Novak J.D. e Gowin D.B. (1989), *Imparando a imparare*, SEI, Torino (Titolo originale: Learning how to learn, Cambridge University Press, 1984).
Nykiforuk, Candace, Helen Vallianatos, and Laura M. Nieuwendyk (2011), "Photovoice as a Method for Revealing Community Perceptions of the Built and Social Environment" in *International Journal of Qualitative Methodology* 10(2): 103-124.
Ohmer, Mary L, Pamela Meadowcroft, Kate Freed, and Erika Lewis (2009),."Community Gardening and Community Development: Individual, Social and Community Benefits of a Community Conservation Program" in *Journal of Community Practice* 17: 377-399.
Oliverio Ferraris A. e Oliverio A. (2011), *A piedi nudi nel verde, Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze.
Oliverta Sempio, A. Marchetti (a cura di) (1995), *Il pensiero dell'altro*, Milano.
Paquette, Marie-Claude (2005), "Perceptions of Healthy Eating: State of Knowledge and Research Gaps" in *Canadian Journal of Public Health* 96: S15-S19.
Pikler, (1996), *Datemi tempo*, Red edizioni, Como.
Pizzigoni G., (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti,* La Scuola Editrice, Brescia, 1956.
Pontecorvo C. (a cura di), (1993), *La condivisione della conoscenza*, Firenze.
Raine, Kim (2005), "Determinants of healthy eating in Canada: an overview and synthesis" in *Canadian Journal of Public Health* 96(3): S8-S14.
Resnick L. B., (1987), "Education and Learning to Think" in *The National Academies Press.*
Rimoldi A. (2000), *Gaia Scienza*, Ed Junior, Azzano S. Paolo.
Ristovski-Slijepcevic, Svetlana, Gwen E. Chapman, and Brenda L. Beagan (2008), "Engaging with healthy eating discourse(s): Ways of knowing about food and health in three ethnocultural groups in Canada." In *Appetite* 50(1): 167-178.
Ritscher P. (2002), *Il giardino dei segreti. Organizzare e vivere gli spazi esterni nei servizi per l'infanzia*, Ed. Junior, Azzano San Paolo (BG).
Rivoltella C., Rossi P.G et al. (2012), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.
Robben, Antonius C. G. M, and Jeffrey A. Sluka. eds (2007) "Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader" in Malden: Blackwell Publishing.
Roffia L. – Pendezza S. (a cura di) (2007), *Educare alla ruralità. Contenuti ed esperienze degli Uffici Scolastici Regionali dell'Abruzzo, Emilia Romagna, Lombardia, Molise, Piemonte, Puglia e Sicilia*, pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
Ronco R. (2012), *Il giardino delle regole infrante*, Blu Edizioni, Torino.
Rousseau J.J. (1762), (1989), *Emilio o dell'educazione*, in Opere, Armando, Roma.
Santanayana G. (1896), (1955), *The Sense of Beauty. Being The Outline of Aesthetic Theory*, Dover Publications, New York,, pp. 133-134.
Smith K. (2013), Come diventare un esploratore del mondo, Corraini editore, Verona.
Squarcina E (2009), Didattica critica della geografia, Unicopli, Milano.
St. Paul Community Profile. (2011) Available at albertacommunityprofiles.com (Accessed May 25, 2011).
Staccioli G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.
Statistics Canada 2006. Community Highlights for Medicine Hat. Accessed 9 November 2009.
Steiner R. (1924), *L'arte dell'educazione sulla base della comprensione dell'entità umana*, Torquay.
TCI (2011), *Campagna e citta – Dialogo fra due mondi in cerca di nuovi equilibri*, TCI.
Town of Bonnyville, (2010), Bonnyville in profile statistics. http://www.town.bonnyville.ab.ca/index.php/business-in-bonnyville/statistics-a- demographics/bonnyville-in-profile. Accessed 13 August 2010.
Trubek, Amy B. (2008), *Taste of Place: A Cultural Journey into Terroir*. Berkley: University of California Press.
Turri E. (1998), *Il paesaggio come teatro*, Marsilio, Venezia.
Valle, Zelaschi (2011), *Star bene con il cibo e con la terra*, IBIS, Pavia.
Van der Ploeg, J D. (2009), *I nuovi contadini*, Donzelli editore, Roma.
Van Dillen, Sonja, G.J. Hidding, Maria Koelen, C. de Graff, and Cees van Woerkum (2004), "Perceived relevance and information needs regarding food topics and preferred information sources among Dutch adults: Results of a quantitative consumer study" in *European Journal of Clinical Nutrition* 58: 1306-1313.
Van Gogh V. (2003), *Lettere a Theo*, Tullio Pironti Editore, Napoli.
Vismara G. (a cura di) (2010), *Educare allo sguardo. Esperienze, autobiografie e riflessioni a confronto,* Accademia di Belle Arti di Brera, Milano.
Wang, Caroline and Mary Ann Burris (1994), "Empowerment through photo novella: Portraits of participation" *in Health Education Quarterly* 21(2): 171-181.
Wang, Caroline and Mary Ann Burris (1997), "Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment." In *Health Education and Behavior* 24(3): 369-387.
Warde, Alan (1997), *Consumption, Food and Taste.* London: Sage Publications.
Wiggins G. (1998), *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve stiudents performance*, San Francisco, CA, Jossey Bass.
Winnicot S. (1974), *Gioco e realtà*, Armando editore, Roma.

Winter, Michael (2003),. Embeddedness, the new food economy and defensive localism. Journal of Rural Studies 19: 23-32.
Worobey, Harriet, Kathleen Ostapkovich, Kristin Yudin, and John Worobey. (2010) Trying versus Liking Fruits and Vegetables: Correspondence between Mothers and Preschoolers. Ecology of Food and Nutrition 49: 87-97. 26.
Zavalloni G., a cura di (2010), *Orti di pace. Il lavoro della terra come via educativa*, EMI, Bologna.
Zoccatelli B., Tamanini C., Dallabona C., (2008), *Avventure urbane Perlustrazioni nello spazio abitato*, Artebambini, Bologna.
Zuccoli, F. (2010) *Dalle tasche dei bambini: gli oggetti, le storie, la didattica*, ed. Junior, Parma.

http://www.aiablombardia.it/index.php/agricoltura-multifunzionale/87-multifunzionalita-le-tante-facce-dellagricoltura/79-agricoltura-multifunzionale
http://www.desrparcosudmilano.it/ DESR (Distretto di economia solidale rurale) Parco Agricolo Sud Milano
http://www.provincia.mi.it/parcosud
http://www.altreconomia.it/site/fr_contenuto_detail.php?intId=2876 (la cascina virtuosa)
http://www.cartografia.regione.lombardia.it/sivas/ReadFile;jsessionid=4B0C0EF97495E6C83B424A7E60D3B063.tomcat1?idFile=55756.
http://www.lombardiabeniculturali.it/architetture/schede/PV230-00043/ Villa Cascina Sforzesca complesso
http://www.aiablombardia.it/index.php/agricoltura-multifunzionale/87-multifunzionalita-le-tante-facce-dellagricoltura/79-agricoltura-multifunzionale
http://www.monzaflora.net/notiziarioweb/la-multifunzionalita-in-agricoltura-verde-blu-giallo-e-bianco-i-colori-della-nuova-impresa-agricola/
www.buonalombardia.it

CREDITS

PROGETTO:
Regione Lombardia
Direzione Generale Agricoltura
UO Sviluppo di innovazione, cooperazione e valore delle produzioni
Piazza Città di Lombardia 1 – 20124 Milano
www.buonalombardia.it
www.agricoltura.regione.lombardia.it
Referenti: Fiorella Ferrario, Maria Teresa Besana, Elsa Brambilla, Isabella Lavelli

IN COLLABORAZIONE CON:
ERSAF – Ente Regionale per i Servizi all'Agricoltura e alle Foreste
Via Pola, 12 – 20124 Milano
www.ersaf.lombardia.it
Referente: Elena Chiurlo

REALIZZATO DA:
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Sotto la direzione scientifica di Elisabetta Nigris
Con i contributi di Barbara Balconi, Paola Catalani, Doris Valente, Monica Zanon, Franca Zuccoli
www.unimib.it

Sono state coinvolte nei corsi pilota di formazione "Verso EXPO 2015 – La scuola in campo", a.s. 2012-13 e "Verso EXPO 2015 – La fattoria incontra la scuola", a.s. 2013-14 le seguenti scuole primarie e aziende agricole della Lombardia
Scuole primarie:
I.C. Andersen, Gardone Val Trompia, (BS), Laura Paris, Graziella Capponi
I.C. Rosmini, Bollate (MI), Alda Amadini, Mara Mutarelli, Anna Scotti
I.C. Madre Teresa di Calcutta, Bellusco (MB), Lina Cazzaniga, Monica Palmosi, Lorella Stucchi
I.C. Marconi, Concorezzo, Dolores Bottazzi
I.C. A. Scarpa, Milano, Rosita Cremonesi, Paola Ghiringhelli, Francesca Sempio, Gemma Testin
I.C. Rinnovata Pizzigoni, Milano, Rossana Monari
I.C. di Rivanazzano Terme (PV) Graziella Zelaschi, Palmira Grasso, Cristina Tagliani
I.C. Pertini, Milano, Stefania Bianciardi
I.C. De Amicis, Bergamo, Antonio Albergamo
I.C. Alessandro Manzoni – Morosolo (Va), Cristina Carcano

Aziende agricole:
Azienda agricola Le Cascine – Terranova dei Passerini (Lo), Paola Vailati Riboni
Azienda agricola L'Aia – Cassinetta di Lugagnano (Mi), Anna Baroni
Azienda agricola Fattoria didattica Cascina Pezzoli, Treviglio (Bg), Dario Barbeno
Azienda agricola Biologica San Damiano – Montorfano – Cantù (Co), Sofia Montorfano
Azienda agricola Catena Rossa – Sarezzo (BS), Marilena Pinti
Azienda agricola Cascina Selva, Ozzero (Mi), Maria Pia, Migliavacca
Azienda agricola Le Cave del Ceppo, Trezzo sull'Adda (Bg), Raffaele Dondoni
Cascina Santa Maria – Torlino Vimercati (Cr), Patrizia Taverna
Cascina Caremma – Besate (Mi), Antonio Airaghi
Cascina Barosi – Annicco (CR), Benedetta Rospigliosi
Fattoria Pasqué – Casale Litta Bernate (Va), Renata Maltese
Società agricola Fedeli – Cascina Battivacco – Milano, Lucia Nordio
Società Agricola Fratelli Monti, Cascina Guzzafame – Gaggiano (Mi), Giacomo Caterino
Società Agricola Fronte Mura, Bergamo, Rossella Masper
"Vivi la Fattoria" Associazione Provinciale Allevatori APA – Varese, Alessandro Scalco

©2014 – Regione Lombardia
Progettazione grafica e realizzazione: www.markethink-action.it
Stampa: Arti Grafiche Torri