

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città.

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1507972> since 2015-12-03T16:06:14Z

Publisher:

Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro ONLUS

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

This is an author version of the contribution published on:

Questa è la versione dell'autore dell'opera:

BERTOLINO F, PERAZZONE A (2015). Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città. In: (a cura di): Salomone M., Prepararsi al futuro. Ambiente, Educazione, Sostenibilità. p. 159-171, TORINO: Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro ONLUS, ISBN: 978-88-85313-43-9

The definitive version is available at:

La versione definitiva è disponibile alla URL:

<http://www.educazionesostenibile.it/portale/istituto/effetto-farfalla/2155-prepararsi-al-futuro-le-sfide-educative-dei-prossimi-anni.html>

Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città.

Fabrizio Bertolino¹, Anna Perazzone²

Il settimo World Environmental Education Congress tenutosi nel giugno del 2013 a Marrakech (www.weec2013.org) ha posto sotto i riflettori una problematica ineludibile stimolando una riflessione importante e per certi versi nuova nel campo dell'educazione ambientale (EA): il rapporto tra realtà urbana e realtà rurale. Certo per coloro che si occupano di tematiche ambientali questo è un tema percepito ormai da molto tempo come cruciale, ma a nostro modo di vedere l'EA, solo negli ultimi anni ha iniziato a riflettere sul ruolo che i contesti rurali possono avere nell'ambito dei processi educativi.

Vorremmo allora tentare di analizzare più a fondo le ragioni di questo interessamento tutto sommato tardivo, per mettere in luce nuove possibili direttrici su cui operare.

Tre sfere da integrare

Abbiamo sempre teorizzato nella nostra attività di ricerca e di insegnamento che le potenzialità degli interventi educativi in educazione ambientale (EA) andassero ricercati nella contemporanea attivazione di tre approcci che per svilupparsi appieno dovevano integrarsi.

Innanzitutto la sfera dei *saperi*, già di per se integrati, perché l'interdisciplinarietà è divenuta molto presto un indicatore di qualità dell'EA (Ammassari, Palleschi 1991). Conoscenze ecologiche, sociali ed economiche definiscono il concetto stesso di sostenibilità a cui l'educazione ambientale è approdata negli ultimi 15 anni. Ma ai processi educativi non interessano solo i saperi, perché qualunque idea si abbia di educazione ambientale le finalità ultime convergono sul cambiamento del nostro modo di atteggiarci rispetto all'ambiente (Perazzone, Bertolino 2005; Bertolino, Perazzone, Bertone 2007) e la semplice informazione o l'effettiva costruzione di nuovo sapere possono certo contribuire, ma sicuramente non determinare un nostro cambiamento.

Ed ecco quindi il secondo approccio, quello *etico*, quello dei *valori* che non sono certo da insegnare o da trasmettere. L'addestramento ai "giusti" comportamenti non funziona, perché se l'educazione vuole davvero essere uno strumento per la risoluzione dei problemi ambientali il cambiamento non può essere imposto, ma, al contrario, deve emergere da un atteggiamento riflessivo, in grado di aumentare la consapevolezza del nostro impatto sull'ambiente. Ma se l'attenzione è tutta spostata sull'ambiente inteso come "problema da risolvere" il rischio è duplice. L'educatore è concentrato sul prodotto, ovvero sull'effetto di questo cambiamento, e perde di vista il complesso processo che porta alla trasformazione del soggetto che sta educando;

¹ Fabrizio Bertolino è ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta, dove si occupa di formazione dei futuri insegnanti. Membro del Centro Interuniversitario IRIS – Istituto di Ricerca Interdisciplinare sulla Sostenibilità, negli anni ha rivolto gli interessi di ricerca verso ambiti ponte tra la cultura umanistica e quella scientifica, costruendo una professionalità specifica nel campo dell'educazione ambientale e della didattica delle scienze. (f.bertolino@univda.it).

² Anna Perazzone è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi dell'Università di Torino e membro del Consiglio Direttivo del Centro Interuniversitario IRIS – Istituto di Ricerca Interdisciplinare sulla Sostenibilità. Si occupa di didattica delle scienze naturali ed educazione ambientale in riferimento alla formazione dei futuri insegnanti. (anna.perazzone@unito.it)

d'altra parte quest'ultimo può cadere in una trappola, ovvero percepire il "problema ambientale" come un qualcosa di separato da sé, su cui è possibile intervenire senza modificare se stesso. Ecco allora che rispetto a questa sfera di valori il luogo entro cui si educa ha una rilevanza estrema, perché non esistono problemi svincolati da contesti e perché i contesti necessariamente (anche se spesso in modo implicito) veicolano valori.

Dunque saperi e valori come dimensioni essenziali,... ma non ancora sufficienti! Il terzo approccio è quello che ci piace chiamare *socio-pedagogico*. L'ultimo che nella storia dell'educazione ambientale si è affacciato per offrire il suo contributo certo essenziale per sviluppare appieno le potenzialità degli interventi educativi. C'è un qualcosa di sicuramente ancora molto misterioso nel processo che porta le persone a costruirsi una propria identità più o meno in armonia con tutto ciò che le circonda, qualcosa di difficile da comprendere e spiegare, qualcosa di assolutamente esclusivo, unico per ciascuno di noi. Ma è anche di questo che si deve occupare un buon educatore. Ed ecco quindi che l'educazione ambientale è chiamata a promuovere non solo nuovi saperi e nuovi valori ma anche nuovi modi di pensare e di educare: approccio sistemico, interdisciplinarietà, complessità, apertura al territorio, spirito critico, assunzione di responsabilità, capacità di cogliere l'altrui punto di vista, progettazione partecipata,... Tutto ciò è diventato poco per volta il nuovo alfabeto di cui l'educazione ambientale si è fatta portavoce nei confronti dell'educazione intesa in senso globale.

Ecco dunque che sull'integrazione di queste tre prospettive si sono fatti sicuramente passi da gigante, magari non sempre nelle azioni concretamente condotte ma sicuramente nella consapevolezza degli addetti ai lavori e degli enti che quei progetti di educazione ambientale erano chiamati a promuovere. Basti pensare ai recenti sistemi di indicatori di qualità (Beccastrini et al. 2005; Tepee 2005; Regione Piemonte 2010) che a livello nazionale e regionale sono stati costruiti in questi anni proprio sulla base dei concetti chiave sopra enunciati, che sicuramente danno dell'educazione ambientale un'immagine attenta alle diverse dimensioni educative. La conoscenza, i valori e l'azione verso il cambiamento vengono oggi integrate dalla riflessione sul come si conosce e sul come si progetta l'azione; l'ambiente, sistema complesso e spazio di relazioni, è diventato nella consapevolezza di tutti risorsa educativa da valorizzare anche nei diversi ambiti disciplinari.

Ma è proprio su questo che vogliamo soffermarci per una riflessione. I contesti educativi, i luoghi privilegiati dell'educazione ambientale sono stati tradizionalmente spazi aperti, scelti per la loro complessità. Prima l'ambiente naturale e poi a questo si è aggiunto il contesto urbano, lo spazio del vivere quotidiano, quasi a sottolineare una storica dicotomia difficile da sanare. L'ambiente rurale, che da sempre avrebbe potuto costituire una realtà ponte fra i due contesti privilegiati, solo da poco ha iniziato ad affermarsi nel campo dell'educazione ambientale.

Un ambito trascurato

Perché la campagna, l'ambito in cui si lavora la terra, si coltiva, si addomestica, si alleva, è rimasto così a lungo trascurato? Può valere la pena, in riferimento a quanto detto sopra, riflettere sulle ragioni di questo avvicinamento così tardivo.

Rispetto alla sfera dei saperi il mondo rurale come oggetto di studio è stato tradizionalmente appannaggio di tecnici, siano essi agronomi che veterinari, e decisamente poco attraente nell'immaginario che si è venuto a creare. Complice nella definizione di questo immaginario una certa chiusura del mondo agricolo stesso rappresentata perfettamente da Dinamite Bla, il personaggio Disney descritto come:

“un solitario contadinotto dalla barba bianca, che vive sul Cucuzzolo del Misanthropo, facendosi gli affari suoi. [...]. Non vuole essere disturbato in alcun modo, visto che tutto il suo mondo inizia nel recinto degli animali e finisce nel suo orto. Eppure, la sua strada si incrocia fatalmente sempre con quella dei Paperi” (www.topolino.it/archivi/dinamite-bla/).

Alla chiusura si affianca, sempre nell'immaginario, la percezione di una certa arretratezza culturale che ben lontana dal poter essere in modo così banale affermata (si pensi ad esempio al valore dei saperi locali, a quelle forme di mutua assistenza, operosità ed alla tenacia del mondo contadino,...) troviamo però sclerotizzata nel linguaggio. Villano, bifolco, cafone (box 1), ed ancora *braccia rubate all'agricoltura* (cioè farebbe meglio a zappare la terra piuttosto che sforzare il cervello!!), sono termini e modi di dire che forse hanno tenuto lontano, inconsapevolmente, chi era a caccia di nuovi saperi per educare ad un nuovo rapporto con l'ambiente. Cosa poteva esserci di nuovo e di interessante in un contesto arretrato?

BOX 1: Cafone sarai tu

Molti termini dal significato originario di “contadino” sono passati in tempi più o meno recenti al significato di “persona spregevole, ignorante e maleducata”. L'uso attuale ha però ormai perso qualsiasi aggancio al mondo rurale.

- ▶ *Villano* – Persona rozza e maleducata, ma l'uso arcaico medioevale era sinonimo di *contadino*, in quanto residente nella villa, l'aperta campagna opposta al borgo ed al castello. Ha già accezione morale negativa in testi del XIII-XIV sec.
- ▶ *Bifolco* – Ignorante, screanzato, ma l'etimologia latina richiama il guardiano dei buoi. Il senso traslato negativo compare nel tardo Cinquecento.
- ▶ *Cafone* – Persona grossolana ed ignorante, priva di gusto, di tatto, di rispetto, ma nell'Italia meridionale significava contadino.
- ▶ *Pacchiano* – come aggettivo viene utilizzato ad indicare un gusto grossolano e dozzinale, ma il termine ha origine dal dialetto napoletano dove vale “uomo che viene dal contado, contadino”.
- ▶ *Barotto* – Ragazzo di campagna che in città si sente perso, fuori posto, parla con inflessione dialettale ed è vestito in modo improbabile. Utilizzato in Piemonte.

Se poi, sempre in chiave storica, si guarda al contesto rurale secondo la prospettiva dei valori si rilevano parecchi chiaroscuri, che certo non hanno contribuito a rendere questo contesto particolarmente attraente per chi si occupa di educazione. Nel periodo in cui l'educazione ambientale si afferma e si sviluppa (diciamo a partire dagli anni 70) il mondo rurale non riesce a far emergere dei valori forti, riconoscibili e perseguibili, anzi per certi versi deve ancora oggi scrollarsi di dosso una sorta di disvalore. La meccanizzazione sia nell'allevamento che nell'attività agricola non solo hanno rafforzato l'immaginario di un ambiente monotono e poco piacevole (si pensi alla coltura intensiva, ...) ma sono diventati anche sinonimo di sfruttamento e degrado ambientale e dunque di disvalori in contrasto con quanto promosso dall'EA (fig. 1).

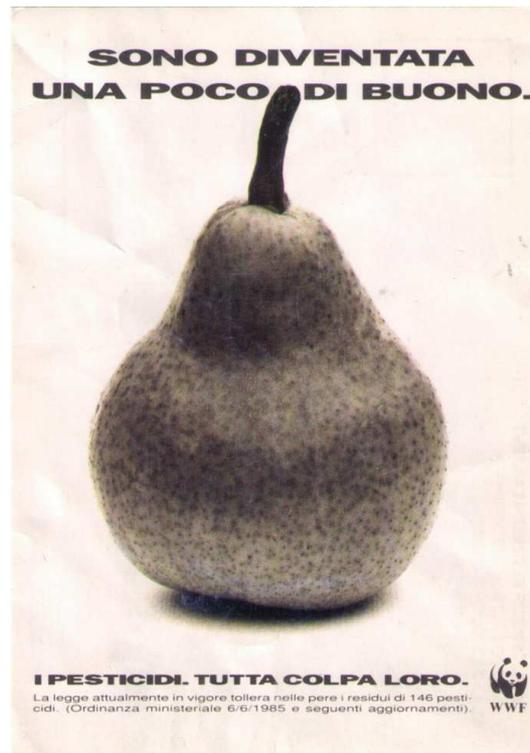


Fig. 1: Cartolina invito a partecipare (e votare sì!) ai referendum abrogativi del 3 giugno 1990. Gli italiani vengono chiamati infatti ad esprimersi su tre referendum di iniziativa ecologista, due sulla caccia e uno sui pesticidi. I "sì" sono più del 90%, ma il numero dei votanti non raggiunge il quorum necessario affinché la consultazione sia valida (materiale da collezione privata).

Ed infatti "non ha senso portare i bambini di città a contatto con l'ambiente, con la terra, in realtà agricole se queste sono avvelenate da pesticidi chimici di sintesi". Questa è l'epigrafe di Claude Aubert (Terre Vivante) che apre un libro esile ma per certi versi profetico di Gianfranco e Daniele Zavalloni (2001): *A scuola di ecologia nelle Fattorie didattiche biologiche*.

Nulla di strano se in un simile panorama hanno stentato a svilupparsi progettualità specifiche atte a far emergere le potenzialità educative del contesto rurale. Tutto quanto di positivo poteva emergere da questo contesto contrapposto al vivere urbano in termini di saperi e valori, oltre che di qualità della vita, è stato offuscato da un immaginario molto forte e fuorviante rispetto al modello di relazione virtuosa tra uomo e natura.

Ecco forse perché sono nate le figure professionali dell'accompagnatore naturalistico (o guida escursionistica ambientale) che conduce gruppi di persone in zone di pregio naturalistico, della guida alpina, il cui ruolo è di far conoscere la montagna nei suoi molteplici aspetti, della guida turistica che accompagna nelle visite ad opere d'arte, a musei, a gallerie, a scavi archeologici, illustrandone le attrattive storiche, artistiche, monumentali, paesaggistiche e naturali, ma non vi è traccia degli accompagnatori/guide rurali o di figure di analogo significato.

Una inversione di tendenza

I processi di allontanamento dal mondo rurale sono ben lunghi dall'essersi arrestati: crisi della redditività, diminuzione degli occupati in agricoltura, progressiva perdita di

terreni agricoli ne sono testimonianza. Ma ciò paradossalmente non ha implicato inerzia, passività da parte del modo agricolo e zootecnico, ma al contrario ha determinato quella che a nostro parere può essere considerata una vera e propria inversione di tendenza rispetto alle criticità evidenziate sopra.

Segnali significativi si trovano nella cosiddetta diversificazione e multifunzionalità che nel 2001 in Italia ha avuto riconoscimento ufficiale nel decreto legislativo di "Orientamento e modernizzazione del settore agricolo" (D.L. n. 228 del 18 maggio 2001) che definisce quelle che possono essere considerate attività proprie di un'impresa agricola multifunzionale: agriturismo, vendita diretta, promozione delle vocazioni produttive del territorio, salvaguardia del paesaggio agrario e forestale, sistemazione e manutenzione del territorio e del suo assetto idrogeologico. Da un lato vi è l'esigenza di diversificare le attività agricole per migliorare l'autonomia e la redditività delle imprese stritolate da perversi meccanismi di mercato, dall'altra di rispondere alla crescente domanda di beni e servizi espressa dai cittadini consumatori e dalla società più in generale: gestione ambientale, nuova occupazione, sicurezza e qualità alimentare sono le principali funzioni secondarie riconosciute all'agricoltura.

È facile intuire quanto tutto ciò sia interrelato alla dimensione della sostenibilità ed è infatti sulla multifunzionalità agricola che ormai da anni premono le politiche di settore europee e nazionali (Forconi et al., 2010). Nella riorganizzazione e nell'ampliamento della funzione agricola ha giocato inizialmente un grosso ruolo l'attività agrituristica in senso stretto, ovvero ospitalità e ristorazione. Su ciò si sono poi diffuse moltissime attività correlate che oggi vanno sotto il termine di "agricoltura sociale" che da un lato fanno riferimento all'inserimento (socio-terapeutico, lavorativo) dei soggetti più vulnerabili della società e/o a rischio di marginalizzazione (portatori di handicap, ex-tossicodipendenti, ex-detenuti), dall'altro alla valorizzazione della cultura rurale attraverso la costituzione di vere e proprie strutture educative rivolte alle famiglie e all'infanzia: agrinidi/agriate, agriasili, fattorie didattiche.

L'educazione ambientale, in forte sinergia con altre educazioni volte al cambiamento, prima fra tutte quella alimentare ed ai consumi, sta quindi progressivamente entrando in dialogo con un mondo che è diventato portatore di saperi e valori riconosciuti finalmente come importanti, ma a cui certamente manca ancora esperienza dei processi educativi e della loro complessità. Ed è proprio su ciò che si potrebbe tentare di lavorare per valorizzare ancora di più l'ambiente rurale come contesto educativo.

Una gita in... fattoria

Gli agrinidi/agriate e gli agriasili capaci di offrirsi come occasioni di incontro quotidiano tra i bimbi più piccoli ed il mondo rurale mancano ancora di una specifica normativa di riferimento e richiedono sicuramente una riorganizzazione anche strutturale decisamente più onerosa. Ciò non di meno anche queste strutture si stanno lentamente affermando un po' ovunque e se ne contano oggi oltre una ventina (Bertolino e Morgandi, 2013).

Sono indubbiamente le fattorie didattiche a prevalere sia perché sono spesso nate come un'evoluzione dell'attività agrituristica, sia perché logisticamente più facili da realizzare e mantenere in concomitanza delle tradizionali attività di un'impresa agricola.

Il loro affermarsi, sono attualmente più di 2400, rappresenta un fenomeno in rapida espansione soprattutto a partire dai primi anni del nuovo millennio (fig. 2).

Fattorie didattiche in Italia

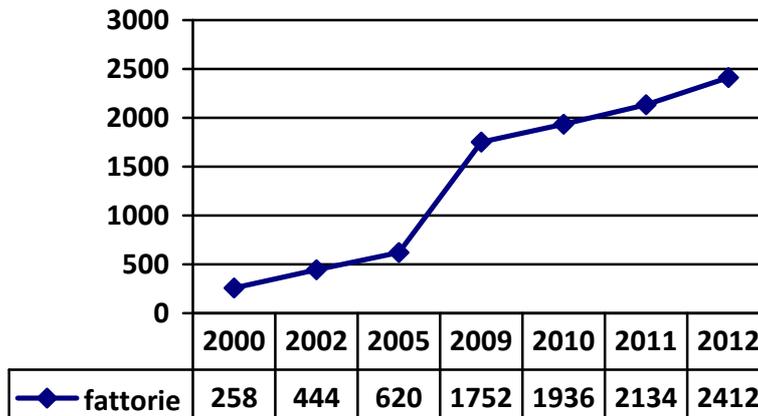


Fig. 2: Le fattorie didattiche sono oggi una realtà consolidata e diffusa praticamente in tutte le Regioni italiane. I picchi massimi si registrano in Emilia Romagna (330), Campania (303), Piemonte (274) fino a giungere alle 7 fattorie valdostane attive a partire dal 2011 (fonti: Orefice e Rizzuto, 2009; Coldiretti, 2011; Alimos, 2012).

La messa in rete delle fattorie didattiche a livello regionale ha poi sicuramente favorito l'ulteriore aumento di queste strutture che hanno saputo promuoversi sul territorio in modo efficace.

È così che oggi nel campo del turismo scolastico le fattorie didattiche rappresentano una valida alternativa alla visita alle città d'arte, soprattutto per gli ordini scolastici inferiori che solitamente rappresentano più del 50% dell'utenza complessiva.

Sempre più le cosiddette gite in giornata di nidi, scuole dell'infanzia e scuole primarie si realizzano in fattoria con proposte didattiche più o meno articolate che spesso comunque riguardano i processi di produzione di alimenti tipici (pane, pasta, formaggi, marmellate,...). La diffusione capillare di queste strutture e quindi la relativa vicinanza alle scuole e i conseguenti costi contenuti di trasporto sicuramente spiegano, soprattutto negli attuali tempi di crisi, le ragioni di tanto successo. Ma ciò che ci interessa evidenziare in questa sede sono le ragioni più profonde che potrebbero/dovrebbero orientare in questa direzione la scelta delle scuole (e non solo dell'infanzia e primaria) che come istituzioni educative devono saper interpretare i cambiamenti e rispondere ai nuovi bisogni delle giovani generazioni.

In circa mezzo secolo progressivamente il contesto agricolo è andato incontro a una radicale trasformazione e da luogo di vita e sostentamento della quasi totalità degli italiani, è divenuto uno spazio estraneo, se non per *i pochi rimasti o i nuovi tornati*. Il distacco da questa realtà si è fatto progressivamente più profondo ed è stato metabolizzato anche attraverso un'idealizzazione spesso distorta o addirittura fantastica. Si è avviata una ricca produzione di libri per l'infanzia sulla fattoria che offrono descrizioni e rappresentazioni dell'ambiente rurale tanto accattivanti, colorate e ricche di cuccioli quanto incomplete, stereotipate, irreali e distorte. Negli ultimi anni la tendenza ha fortemente coinvolto anche gli adolescenti e gli adulti, attraverso la creazione di programmi televisivi, video e *browser games* a rinforzare un immaginario dominante che oscilla fra il quadretto bucolico e la realtà un po' arretrata e marginale.

La perdita di consapevolezza e identità ecologica

Le nuove generazioni mancano di esperienza diretta, mancano di saperi, mancano di fonti corrette per reperire questi saperi. Ma perché mai questo senso di estraneità dovrebbe allarmarci? Perché può essere utile ricostruire con il mondo rurale un ancoraggio autentico e scevro da stereotipi? A differenza di quanto spesso viene scritto sull'argomento, crediamo che la ragione principale abbia sì a che vedere con il recupero degli usi, dei costumi e delle tradizioni ma non tanto per il rischio di perdere un aspetto rilevante della nostra cultura storica ma più che altro per il fatto che la cultura rurale rende più evidente i legami fra il nostro vivere nel quotidiano e le risorse naturali da cui dipendiamo. A pensarci bene è proprio il contesto rurale (sia per la posizione che occupa, sia per le funzioni che esercita), più del bosco o di qualsiasi altro ecosistema naturale, a evidenziare le modalità di produzione del cibo, i processi che entrano in gioco, la stagionalità di questi processi e più in generale i nostri legami quotidiani con risorse animali, vegetali e minerali che vanno ben oltre le necessità alimentari. È in sostanza la perdita di consapevolezza ecologica che ci deve allarmare; perdita causata in larga misura da un sistema di produzione e consumo che ha allontanato sempre più il nostro stile di vita dai ritmi e dai vincoli degli ecosistemi naturali.

I comportamenti che mettiamo in atto sono funzione della nostra idea di ambiente e del nostro modo di percepire la relazione con esso. Più riusciamo ad allargare i confini del nostro mondo, più riusciamo a percepire l'interdipendenza con luoghi e popoli lontani, più aumenta il nostro grado di *consapevolezza ed identità ecologica* e quindi di consapevolezza verso i problemi socio-ambientali (Mortari, 2001; Thomashow, 1996).

La mancanza di esperienza in contesti rurali e naturali è peraltro un aspetto che si colloca in una dimensione problematica più ampia che riguarda le nuove generazioni. Si parla di *nativi digitali* immersi a tal punto in una dimensione virtuale e *on line* della vita da crearsi un proprio modo di essere e di fare. Sulle implicazioni di essere nativi digitali si sta sviluppando un approfondito dibattito, anche in ambito educativo, che a seconda degli studiosi (molto diversi per formazione, ruolo, punti di vista, interessi,...) esalta criticità, preoccupazioni e danni oppure potenzialità, prospettive e benefici. Comunque la si pensi, le esperienze primarie, dirette e quotidiane di contatto con la *realtà vera*, di incontro con *oggetti concreti*, sono drasticamente diminuite e questo ha effetti, ormai dimostrati, non solo sul piano dei saperi ma anche su quello psico-fisico e relazionale. A nostro modo di vedere crescere a stretto contatto con la tecnologia digitale non rappresenterebbe un grosso problema se bambini e ragazzi non vivessero comunque sempre più confinati entro spazi chiusi progettati e costruiti per svolgere azioni programmate da adulti fin nei minimi dettagli. L'iperprotezione di cui sono spesso vittime li allontana da tutte quelle attività che prevedono *autonomia* (di movimento, di scelta,...), *imprevedibilità* (l'incontro con il diverso, lo sconosciuto,...), *rischio* (di cadere, di pungersi, di sporcarsi,...) ossia tutti quegli ingredienti che possono trasformare un'esperienza in un'avventura.

Quindi se da un lato abbiamo bisogno di educare a un presente capace di progettare futuri sostenibili dall'altro abbiamo il dovere di offrire una risposta ai nuovi bisogni di crescita dei bambini e sicuramente le fattorie didattiche, così come le aree protette, rappresentano contesti di educazione non formale in cui entrambe queste esigenze possono essere soddisfatte.

Dal formaggio al foraggio

Se è pur vero che nella scuola (soprattutto dell'infanzia e primaria) ormai non mancano progetti e iniziative che coinvolgono i bambini in attività che prevedono una forte componente pratico-esperienziale, il valore aggiunto di strutture come le fattorie didattiche è dato dal fatto che qui la realtà quando viene esperita è all'interno di un contesto da cui è impossibile prescindere.

Senza nulla togliere a esperienze come gli orti scolastici o laboratori che peraltro garantiscono tempi adeguati, continuità e reiterazione, risulta però evidente il loro carattere di simulazione e dunque anche di de-contestualizzazione. Si può fare il formaggio anche a scuola ma l'esperienza reale è qualcosa di diverso, qualcosa che ci permette di apprezzare la complessità ambientale. Andare in fattoria significa percepire interdipendenze, legami, significa, avere l'opportunità di costruire modelli complessi e sistemici. Significa partire dal formaggio e, procedendo a ritroso, arrivare al foraggio per il bestiame, perché i confini del caseificio non sono stretti e rigidi come quelli dell'aula e subito là fuori c'è una realtà che non necessariamente deve essere spiegata per far intuire quanto sia connessa con quell'alimento che stiamo producendo.

In sostanza le esperienze in contesti reali ci aiutano ad allargare i confini e a ricomporre il sapere perché ci permettono di percepire relazioni e quindi utilizzare un approccio di tipo sistemico. Complici i libri di testo, il sapere scolastico è invece infarcito di stereotipi, nozioni, nomenclature, a testimonianza di un'educazione che sa accogliere il cambiamento attraverso i progetti a cui aderisce o che lei stessa promuove, ma pare ancora incapace di andare oltre i confini molto rigidi che ha attribuito al sapere. L'esperienza mediata di una realtà a tutto tondo in strutture come le fattorie didattiche e le aree protette, anche se estemporanea, può venire in soccorso facendo emergere le giuste domande simultaneamente e consentendo all'educatore di guidare i ragazzi alla ricerca di significati che vanno ben oltre le etichette e le categorie imposte dal sapere formale.

La fattoria nella sua complessità rappresenta quindi un ponte tra costruito e spontaneo, tra la città e bosco, tra assenza di natura e natura da gestire e conservare in quanto valore indipendente dalla nostra specie. Riconoscere questo significa anche inserire nell'educazione ambientale temi nuovi, argomenti considerati fino ad oggi tabù perché è innegabile che in questa realtà ponte la natura viene assoggettata ai bisogni umani. Ciò che è naturale nella realtà della fattoria, pertanto, talvolta diventa crudeltà al suo esterno. Per avvicinare maggiormente queste due culture, allora, può aver senso incominciare a parlare anche del destino finale del maiale e della "gallina vecchia che fa buon brodo". Ma nel rispondere ai bisogni dell'uomo la realtà rurale può offrire contemporaneamente qualche esempio di modalità sostenibile del vivere, in un rapporto più franco e diretto con una natura che non è né madre né matrigna, ma semplicemente contesto in cui i cicli della materia finalmente si chiudono!

Riferimenti bibliografici

Ammassari R. e Palleschi M.T. (1991), *Educazione Ambientale: gli indicatori di qualità*, Franco Angeli, Milano.

Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M. (a cura di) (2005), *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di Educazione Ambientale*, ARPAT, Firenze.

Bertolino F., Morgandi T. (2013), *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrisili, agrinidi, agritate*, in Grange T. (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*, ETS, Pisa, pp. 117-166.

Bertolino F., Perazzone A., Bertone M. (2007), *L'offerta formativa in educazione ambientale nelle università italiane. Il valore di un luogo comune di sconfinamento*. In Fornasa W. e Salomone M. (a cura di), *Formazione e sviluppo sostenibile*. Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 103-133.

Bertolino F., Perazzone A., Piccinelli A.M. (2013), *Può accadere in fattoria didattica... verso uno sguardo inclusivo*, SIM - Scuola Italiana Moderna, n. 10 - giugno 2013, pp. 93-102.

Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A. (2012), *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova.

Forconi V., Mandrone S., Vicini C. (2010), *Multifunzionalità dell'impresa agricola e sostenibilità ambientale*. Rapporti ISPRA – Istituto Superiore per la protezione e la ricerca ambientale, n.128/2010.

Luigina Mortari (2001), *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Milano.

Orefice G. e Rizzuto M. (2009), *Fattoria didattica come organizzarla, come promuoverla*, Agra Editrice, Roma.

Perazzone A., Bertolino F. (2005), *Educare all'ambiente tra saperi e valori*, in Sherwood, n. 114, Settembre 2005, pp. 5-8.

Regione Piemonte (2010), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione delle progettualità nell'ambito dell'educazione ambientale e alla sostenibilità nel sistema In.F.E.A. Piemontese*, D.G.R. n. 23-13301 del 15 febbraio 2010.

TEPEE, Educational and Culture Socrates Comenius (2005), *Portfolio Europeo per l'Educazione Ambientale. Guida per l'insegnante*, Legambiente o.n.l.u.s, Roma.

Thomashow M. (1996), *Ecological Identity*, The MIT Press, Cambridge.

Zavalloni D., Zavalloni G. (2001): *A scuola di ecologia nelle Fattorie didattiche biologiche*, Distilleria – Ecoedizioni, Forli.