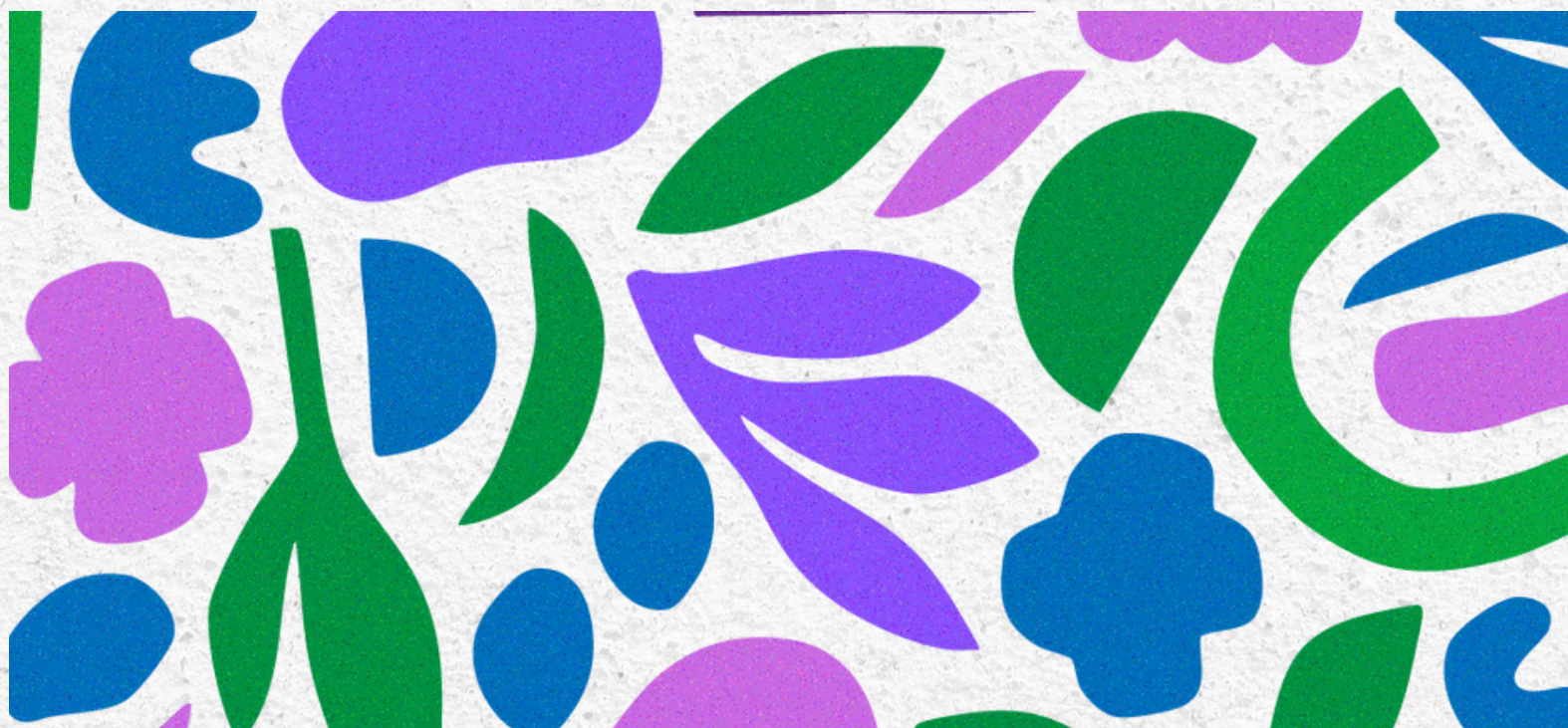


RISULTATI



ESPLORARE LE DINAMICHE DI GENERE NELLE SCUOLE NEL BOSCO



Co-funded by
the European Union

INDICE

1. Introduzione

2. Quadro Teorico

2.1 Obiettivi e domande di ricerca

2.2 Metodologia di ricerca

3. Cos'è il genere?

4. Quali sono le basi pedagogiche delle Scuole nel Bosco?

4.1 Educazione in natura: le origini

4.2 Educazione in natura: prospettive non occidentali

5. Scoperte sul campo: dinamiche di genere nelle Scuole nel Bosco

5.1 Interviste

5.2 Risultati dei sondaggi

6. Conclusione

7. Bibliografia



INTRO DUZIONE

Tra i due e i sei anni, i bambini e le bambine iniziano a costruire le basi dell'identità di genere (la loro percezione interna di essere maschio, femmina, entrambi o nessuno dei due) attraverso un complesso intreccio di maturazione biologica, sviluppo cognitivo ed esperienza sociale.

Durante questo periodo, bambine e bambini iniziano a riconoscere ed etichettare il genere, imitare i comportamenti degli adulti e le adulte ed esplorare l'identità attraverso il gioco, il linguaggio e le relazioni. Secondo la psicologia dello sviluppo, l'identità di genere precoce è fluida, esplorativa e fortemente influenzata dal contesto e non fissa o puramente biologica (Kohlberg, 1966; Martin & Ruble, 2004).

Il gioco, l'immaginazione e il feedback sociale influenzano il modo in cui bambine e bambini comprendono i ruoli di genere e si esprimono. Quando le persone adulte rispondono con apertura, rispetto e approvazione (evitando aspettative rigide), creano la sicurezza psicologica necessaria affinché bambine e bambini integrino l'identità con fiducia e autenticità.

Sostenere l'esplorazione del genere nella prima infanzia non significa quindi dirigere i

"Teach the children. We don't matter so much, but the children do. (...) Give them the fields and the woods and the possibility of the world salvaged from the lords of profit." -Mary Oliver, *Upstream: Selected Essays*

risultati, ma permettere uno spazio di scoperta, accettazione e auto-definizione, fondamenti essenziali per uno sviluppo sessuale ed emotivo sano.

Come evidenzia la ricerca nel campo della sociologia, le scuole sono spazi chiave per la socializzazione secondaria delle piccole persone. È a scuola che bambine e bambini scoprono cosa è considerato "appropriato", interiorizzano valori universali e iniziano a imparare le norme sociali. Infatti, insieme al contesto familiare immediato e alla cultura in generale, le

scuole sono spazi che hanno il potenziale di decodificare o rafforzare ruoli e stereotipi di genere differenziati fin dai primi anni di vita (Gecas).

Inoltre, nonostante ci sia ancora una ricerca limitata sull'argomento, il potenziale delle pedagogie della Scuola nel Bosco come propulsori di equità di genere, offrendo visioni alternative tradizionalmente ristrette e sfidando le norme di genere dominanti, è sempre più riconosciuto tra gli studiosi (Hine).

Per iniziare a esplorare l'interazione tra genere ed educazione in contesti di educazione in natura, questo studio ha considerato la seguente domanda di ricerca: **Come si manifestano le dinamiche di genere nel gioco e nelle interazioni di bambini e bambine in ambienti di scuola dell'infanzia all'aperto che utilizzano la Pedagogia del Bosco?**

Questo rapporto presenta i risultati condotti nell'ambito di *REGEN - RE-imagining Gender in Education in Nature*: un progetto Erasmus+ che propone un approccio di ricerca innovativo tra studi di genere e educazione all'aperto, che ha coinvolto la collaborazione di tre scuole nel Bosco (in Belgio, Italia e Spagna) e QUEST, una rete europea indipendente focalizzata sui diritti di bambine e bambini nell'educazione (con sede in Belgio).

Lo studio è stato condotto utilizzando i seguenti metodi di ricerca: una revisione della letteratura che esamina le precedenti scoperte sull'argomento nei contesti nazionali di Belgio, Italia e Spagna; osservazioni sul campo nelle tre scuole partners del progetto REGEN; interviste registrate ad accompagnatrici e accompagnatori che lavorano in queste scuole; infine, la pubblicazione di un sondaggio online aperto a qualsiasi educatore/educatrice che lavori in progetti educativi.



QUADRO TEORICO

2

2.1 Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo principale di questa ricerca è contribuire a una comprensione più ampia di come le dinamiche di genere si manifestano nelle scuole nel Bosco (bambin* di età compresa tra 2 e 6 anni), tenendo le tre scuole direttamente coinvolte nel progetto REGEN come casi di studio primari.

Altri obiettivi di ricerca includono:

- fornire una comprensione più ampia di cosa sia la Pedagogia del Bosco, le sue origini e sviluppi;
- supportare chi lavora in questi ambiti e nell'identificare barriere e disuguaglianze legate al genere nel loro lavoro.

L'obiettivo principale dello studio è stato formulato nella seguente domanda di ricerca:

Come si manifestano le dinamiche di genere nel gioco e nelle interazioni di bambini e bambine in ambienti di scuola dell'infanzia all'aperto che utilizzano la Pedagogia del Bosco?

Altre domande di ricerca includono:

- Quali caratteristiche (fisiche, espressive, personali) bambine bambini associano al genere?
- Come emergono questioni di identità di genere nel linguaggio utilizzato da bambine e bambini?
- Quando l'identità di genere viene utilizzata nella dinamica sociale (ad esempio, inclusione/esclusione, isolamento)?
- Emergono contraddizioni tra i contesti familiari/culturali e gli input delle diverse equipe educative?

2.2 Metodologia di ricerca

POSIZIONAMENTO

È nostra convinzione che riconoscere le distorsioni dei ricercatori e la loro inevitabile visione limitata su un particolare argomento di ricerca possa portare a una maggiore trasparenza sulle precondizioni su cui si basa la ricerca. Come sottolinea la studiosa Donna Haraway in "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", tutta la conoscenza è "situata" – cioè plasmata dal contesto sociale e storico della o dello studioso. La neutralità, come obiettivo, è quindi irraggiungibile, poiché la conoscenza proviene sempre da qualche parte (Haraway).

In questo contesto – e nello spirito di piena trasparenza – prima dell'inizio di questo studio, tutte le ricercatrici coinvolte nel progetto REGEN sono state invitate a riflettere sulle loro motivazioni personali con la guida delle seguenti domande:

- Come la mia identità, le mie esperienze e le mie preconoscenze influenzano il mio modo di osservare e interpretare le dinamiche di genere?
- Quali quadri teorici e assunzioni culturali sto portando in questo studio sul genere nelle scuole nel Bosco?
- Come il mio ruolo e la mia interazione con i/le partecipanti possono plasmare le dinamiche che osservo?
- Come posso assicurarmi che i miei risultati promuovano l'inclusività e sfidino gli stereotipi di genere?

Tenendo conto della lente attraverso la quale il fenomeno delle dinamiche di genere nelle scuole nel Bosco è stato analizzato, la ricercatrice Andreia Esteves ha cercato di evidenziare l'ambito e i limiti dello studio in questione e la connessione profondamente personale che ogni ricercatrice ha con l'argomento, mostrando come questi possano influenzare i dati presentati.

APPROCCIO

Per questo studio, è stato ritenuto appropriato un approccio socio-costruttivista.

Alcune considerazioni di metodo:

1. La ricerca ha fatto affidamento principalmente su dati qualitativi (interviste e osservazioni sul campo), nonostante abbia anche raccolto dati quantitativi e numerici attraverso sondaggi online.
2. La ricerca ha mirato a esplorare un fenomeno socio-culturale estremamente complesso, ovvero la relazione tra natura e cultura nella Bosco, raccogliendo dati contestuali sulle esperienze vissute e le prospettive di accompagnatrici e bambine/i.

In sintesi, "questo approccio implica una partecipazione attiva e una collaborazione tra il ricercatore e i partecipanti, con l'obiettivo di co-costruire il significato piuttosto che cercare una verità oggettiva e distaccata." (Bergold e Thomas).

Inoltre, come metodologia di apprendimento, il costruttivismo sociale "enfattizza il coinvolgimento degli studenti, la discussione e lo scambio di conoscenze", tutti principi che risuonano con quelli delle pedagogie del Bosco. (Saleem, Kausar e Deeba).

Infine, un approccio femminista è stato attentamente considerato durante il processo di ricerca, poiché questa teoria è "informata da un'accettazione del modo in cui diverse esperienze, bisogni e interessi danno origine a pratiche diverse e modi diversi di pensare e interagire con il mondo (...)." (Bowell).

STRUMENTI

L'approccio di ricerca si è basato su quattro metodi di ricerca principali:

- Osservazioni sul campo
- Revisione della letteratura
- Interviste
- Sondaggi

Osservazioni sul campo

Per questo progetto abbiamo voluto mettere in discussione il processo di ricerca proponendo un approccio in cui la teoria è generata direttamente dai dati (ricerca sulla teoria fondata), permettendo alle prospettive e alle esperienze delle educatrici-ricercatrici di emergere senza essere vincolate da letteratura o ipotesi preesistenti. Per raccogliere dati qualitativi sul campo è stata utilizzata l'osservazione partecipante.

Questo metodo di ricerca si basa sull'impegno attivo delle ricercatrici nell'ambito o nella comunità che stanno studiando, osservando e registrando comportamenti, interazioni e pratiche.

Per raccogliere meglio i dati, ogni partner del progetto REGEN si è concentrato su una specifica categoria di osservazione. La divisione ha tenuto conto dell'esperienza di ogni membro del progetto ed è stata effettuata come segue:

INTERAZIONE CON LO SPAZIO DI APPRENDIMENTO (ALL'APERTO)

(Referente: KWEEBUS, Belgio)

Aree di interesse:

- Mappare come bambine e bambini utilizzano lo spazio all'aperto
- Interazione con diversi elementi naturali e di apprendimento

Domande guida:

- Quali aree dello spazio all'aperto sono utilizzate più frequentemente da bambine, bambini o gruppi misti? Ci sono zone "di genere"?
- Come le piccole persone interagiscono con gli elementi naturali (ad esempio, arrampicarsi sugli alberi, raccogliere oggetti)? Queste interazioni riflettono modelli associati al genere?
- Ci sono elementi di apprendimento o gioco specifici che attraggono diversamente bambine e bambini? Se sì, perché?
- Come la progettazione dello spazio incoraggia o inibisce interazioni di genere inclusive?

INTERAZIONI SOCIALI, DINAMICHE E PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ

(Referente: EDUNAT, Spagna)

Aree di interesse:

- Come le interazioni sociali e il gioco riflettono stereotipi di genere
- Modelli di inclusione/esclusione e preferenze di genere

Domande guida:

- Quali ruoli di leadership, se presenti, assumono bambine e bambini durante le attività di gruppo? Questi ruoli sono di genere?
- Come vengono risolti i conflitti? Bambine e bambini utilizzano strategie o narrazioni diverse?
- Quali attività o giochi sono più popolari tra bambine, bambini o gruppi misti? Le preferenze sono influenzate da norme di genere?
- Come emergono modelli di inclusione/esclusione durante il gioco? Ci sono attività o gruppi definiti dal genere?
- Ci sono caratteristiche fisiche (ad esempio, forza, agilità) associate al genere durante le interazioni?

ANALISI DEL LINGUAGGIO VERBALE/CORPOREO E DISCORSO

(Referente: Educare Nel Bosco Pecorile, Italia)

Aree di interesse:

- Come emergono temi di identità di genere nel linguaggio e nella comunicazione non verbale delle piccole persone.

Domande guida:

- Quali frasi o commenti utilizzano le bambine e i bambini che riflettono stereotipi di genere o inclusività? (ad esempio, "Solo le femmine fanno questo" o "I maschi sono migliori a...")?
- Come bambine e bambini si esprimono attraverso il linguaggio corporeo durante il gioco? Ci sono modelli di genere?
- Le narrazioni o le sceneggiature di ruolo de* bambin* includono personaggi o ruoli di genere? Come assegnano i ruoli?
- Come rispondono bambine e bambini quando vengono sfidat* sulle loro preconoscenze di genere nel linguaggio o nel gioco?

RUOLO DELLE ACCOMPAGNATRICI E DELLE PERSONE ADULTE

(Responsabile: QUEST, Belgio)

Aree di interesse:

- Come le accompagnatrici/le persone adulte influenzano le narrazioni di genere attraverso le loro azioni, il linguaggio e i valori

Domande guida:

- Come le accompagnatrici incoraggiano o scoraggiano comportamenti o ruoli specifici per bambine e bambini? Le loro risposte sono influenzate da preconoscenze sul genere?
- Ci sono differenze nel modo in cui viene fornito feedback o incoraggiamento in base al genere? (ad esempio, lodare i bambini per le loro conquiste fisiche e le bambine per la loro creatività)
- Quale linguaggio utilizzano le accompagnatrici quando si rivolgono al gruppo o agli individui? Rafforza o sfida le norme di genere?
- Ci sono pregiudizi visibili nel modo in cui le accompagnatrici strutturano le attività o mediano i conflitti?
- Come le accompagnatrici stesse riflettono sugli stereotipi di genere nella loro pratica?

REVISIONE DELLA LETTERATURA

Il secondo passo nella ricerca è stato la valutazione della letteratura disponibile sulle dinamiche di genere nelle scuole nel Bosco, con l'obiettivo di sistematizzare, raccogliere e sintetizzare le ricerche precedenti sull'argomento e confrontarle con le nostre osservazioni. Sebbene la letteratura sia ancora scarsa in questo campo, in particolare per quanto riguarda i Paesi che fanno parte del progetto (Belgio, Italia e Spagna), sono stati raccolti dati quantitativi e qualitativi in diverse lingue focalizzandosi sui ruoli e gli stereotipi di genere nell'educazione in natura, integrando risultati e prospettive da studi di ricerca in diverse regioni europee.

INTERVISTE

Per comprendere meglio il ruolo che accompagnatrici e accompagnatori possono svolgere nella formazione delle dinamiche di genere nei loro specifici contesti lavorativi, sono state condotte e registrate interviste personali durante le osservazioni sul campo. Nello specifico sono state intervistate le ricercatrici delle tre scuole coinvolte nel progetto e altri accompagnatori/accompagnatrici che lavorano in queste scuole. Questo strumento di partecipazione è stato ritenuto rilevante poiché ha permesso di comprendere meglio le sfide affrontate da chi lavora in questi contesti e come possono differire a seconda del contesto specifico del Paese.

SONDAGGI

È stato condotto un sondaggio online per raccogliere dati da educatori e educatrici che lavorano nell'educazione in natura in Europa e al di fuori. Il sondaggio era disponibile nelle quattro lingue principali dei Paesi partecipanti al progetto REGEN (inglese, francese, italiano e spagnolo) e ha ricevuto un totale di 58 risposte. L'obiettivo era di comprendere meglio quali strumenti, risorse, esperienze e sfide le accompagnatrici affrontano quando si tratta di “navigare” le dinamiche di genere nelle scuole che utilizzano la pedagogia del Bosco. Un'analisi dei sondaggi per ciascuna lingua è fornita nel capitolo quattro.

03 CHE COS'È IL GENERE?

"Gender is not something that one is, it is something one does, an act, a 'doing' rather than a 'being'." –Judith Butler, Gender Trouble



CHE COS'È IL GENERE?

Quando si esamina il genere nel contesto dell'educazione in natura, è essenziale riconoscerlo come un costrutto sociale e culturale piuttosto che come una categoria biologica fissa. Inoltre, tenendo conto che la presente ricerca si è basata in larga misura su osservazioni sul campo, insieme ad altri metodi qualitativi, le ricercatrici coinvolte nel progetto REGEN hanno ritenuto essenziale dedicare un capitolo di questo studio alla definizione di ciò di cui parliamo quando parliamo di genere. Questa breve panoramica comprende le definizioni chiave, il modo in cui il genere può manifestarsi in ambito scolastico e una contestualizzazione delle moderne campagne “anti-gender”.

The Genderbread Person v4 by its pronounced **METROsexual** ©2017

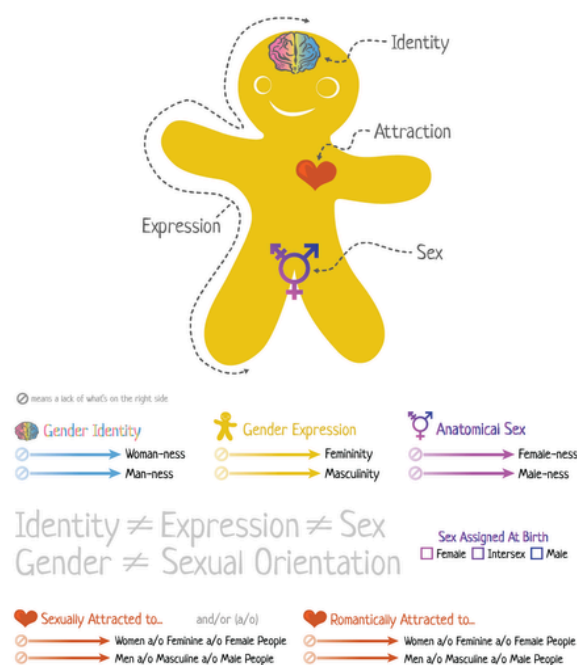


Fig. 1: The Genderbread Person

GENERE: UNA GUIDA TASCABILE

Secondo l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), il genere si riferisce a:

“le caratteristiche delle donne, degli uomini, delle ragazze e dei ragazzi che sono socialmente costruite. Ciò include le norme, i comportamenti e i ruoli associati all'essere donna, uomo, ragazza o ragazzo, nonché le relazioni reciproche”.

In quanto costrutto sociale, il genere non esiste nel vuoto, ovvero è un fenomeno che si interseca con altri indicatori sociali quali l'identità di genere, l'orientamento sessuale, l'età, la disabilità, l'etnia e lo status socioeconomico, tra gli altri.

Nonostante interagisca con esso, il genere differisce dalle caratteristiche sessuali di una persona in quanto non è binario, ovvero non esiste in categorie mutuamente esclusive, ma piuttosto in un continuum. I seguenti termini del glossario compilato dall'organizzazione ILGA-Europe forniscono una spiegazione concisa e chiara di questi concetti chiave.

il genere

si riferisce a un costrutto sociale che attribuisce aspettative culturali e sociali agli individui in base al sesso loro assegnato.

Espressione di genere

la manifestazione dell'identità di genere di una persona agli altri, ad esempio attraverso l'abbigliamento, il linguaggio e i modi di fare. L'espressione di genere di una persona può corrispondere o meno alla sua identità o identità di genere, o al genere che le è stato assegnato alla nascita.

Identità di genere

si riferisce all'esperienza interna e individuale di genere sentita profondamente da ogni persona, che può corrispondere o meno al sesso assegnato alla nascita, compreso il senso personale del proprio corpo (che può comportare, se liberamente scelto, la modifica dell'aspetto o della funzione corporea con mezzi medici, chirurgici o di altro tipo) e altre espressioni di genere, tra cui l'abbigliamento, il linguaggio e i manierismi. L'identità di genere di alcune persone non rientra nella dicotomia di genere e nelle norme correlate.

Sesso

la classificazione di una persona come maschio o femmina. Il sesso viene assegnato alla nascita e scritto sul certificato di nascita, di solito in base all'aspetto dell'anatomia esterna e a una visione binaria del sesso che esclude le persone intersessuali.

Il sesso di una persona, tuttavia, è in realtà una combinazione di caratteristiche fisiche che includono: cromosomi, ormoni, organi riproduttivi interni ed esterni e caratteristiche sessuali secondarie.

Orientamento sessuale

si riferisce alla capacità di ogni persona di provare affetto profondo, attrazione emotiva e sessuale e di avere relazioni intime e sessuali con individui di sesso diverso, dello stesso sesso o di più di un sesso.

Per i bambini di età compresa tra i 2 e i 6 anni, il genere è un aspetto emergente e in evoluzione della comprensione di sé.

In questa fase, il genere non è ancora un'identità fissa o profondamente interiorizzata, ma un costrutto cognitivo ed emotivo in via di sviluppo, influenzato dal modo in cui le piccole persone interpretano il mondo che li circonda e dal modo in cui gli altri rispondono alle

loro espressioni. Imparano a conoscere il genere attraverso il linguaggio, l'osservazione dei ruoli delle persone adulte, il gioco con i coetanei e la rappresentazione simbolica nelle storie o nei giocattoli. È importante sottolineare che la loro comprensione è concreta, giocosa e fluida, e quando le persone adulte offrono accettazione, modelli diversi e un ambiente non giudicante, le bambine e i bambini possono integrare il genere come una delle tante dimensioni naturali della loro identità, favorendo la fiducia in se stessi, l'empatia e il benessere emotivo sin dalla tenera età.

IL GENERE NELL'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

Nell'educazione della prima infanzia, i ruoli di genere possono influenzare il modo in cui bambine e bambini interagiscono con l'ambiente circostante, accedono a diversi tipi di gioco e interagiscono con coetanei/e e accompagnatrici/accompagnatori. Tuttavia, questi ruoli sono fluidi e soggetti a cambiamenti, rendendo fondamentale analizzare criticamente come vengono rafforzati o messi in discussione all'interno dei diversi contesti educativi.

Come sottolinea Maynard, gli operatori delle scuole nel Bosco “spesso navigano in complesse gerarchie di potere che si intrecciano con ruoli di genere profondamente radicati”.



04

**QUALI SONO
LE BASI
PEDAGOGICHE
DELLE SCUOLE
NEL BOSCO?**



QUALI SONO LE BASI PEDAGOGICHE DELLE SCUOLE NEL BOSCO?

4.1 Educazione basata sulla natura: le origini

L'educazione in natura come la conosciamo oggi ha avuto origine in Germania a metà del XIX secolo. L'idea delle scuole “all'aria aperta” si è poi diffusa in tutta Europa e nel Nord America, affermandosi in Svezia, Danimarca e altri Paesi europei negli anni '50 (Harper).

Negli anni '80 la Scuola nel Bosco come pratica pedagogica è diventata parte integrante del programma scolastico danese per la prima infanzia (Swarbrick, Eastwood e Tutton). Dopo una visita in Danimarca negli anni '90, un gruppo di educatrici ed educatori del Bridgewater College ha sviluppato il concetto nel Regno Unito (Slade et al.) e da allora la pedagogia del Bosco è diventata sempre più popolare in tutto il Paese.

Sebbene nel corso degli anni siano state date molte definizioni di educazione all'aperto, in termini generali il concetto si riferisce a un tipo di educazione “nell'ambiente esterno, sull'ambiente esterno e per l'ambiente esterno” (Ford) in cui si verifica una qualche forma di apprendimento basato sull'indagine, che stimola il senso di curiosità e meraviglia delle bambine e dei bambini.

Inoltre, questo tipo di educazione è spesso considerato interessante perché offre a bimbe e bimbi l'opportunità di sviluppare fiducia e autostima, nonché altre competenze importanti come la tutela dell'ambiente e la cittadinanza attiva, attraverso l'apprendimento pratico. Aspetti che possono essere trascurati quando si stabilisce un programma di studi rigido, come accade nei contesti didattici convenzionali (Johnston).

Infine, come sottolinea Vidal: “i programmi di apprendimento all'aria aperta sono presenti a tutti i livelli del sistema educativo, anche se sono più frequenti nelle scuole dell'infanzia ed elementari”, che sono proprio le fasce d'età oggetto di questo studio.

La pedagogia del Bosco e il suo contributo alla formazione etica e umana dell'infanzia

La pedagogia del Bosco, fondamento teorico e pratico delle scuole nel Bosco, è emersa come risposta globale alle crisi del XXI secolo causate dalla disconnessione dell'essere umano dalla natura. Questo approccio olistico favorisce lo sviluppo cognitivo, emotivo, fisico, sociale ed etico di bambine e bambini attraverso un rapporto diretto, duraturo e rispettoso con l'ambiente naturale. In definitiva, non mira solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche a coltivare un'etica di cura, cooperazione e sostenibilità, formando così cittadin* impegnati a costruire un mondo più giusto ed equilibrato. L'interesse per l'apprendimento in ambienti naturali è cresciuto in modo significativo negli ultimi decenni, spinto da ricerche che dimostrano i benefici del contatto regolare con la natura per la salute fisica e mentale di bambine e bambini (Louv, 2005; Chawla, 2015; Kaplan & Kaplan, 1989).

Fondamenti filosofici e pedagogici

Storicamente, la pedagogia del Bosco affonda le sue radici nella tradizione scandinava del friluftsliv ("vita all'aria aperta"), nel movimento europeo dell'educazione progressista (Dewey, Montessori, Decroly...) e nella pedagogia sociale di Paulo Freire. La sua forma contemporanea, la British Forest School, è definita come un processo educativo a lungo termine in contesti naturali in cui professioniste/i qualificate/i facilitano esperienze pianificate e autogestite per promuovere l'autonomia, la fiducia e la resilienza (Knight, 2013; Forest School Association, 2022).

Dal punto di vista epistemologico, si basa sulle teorie dell'apprendimento costruttivista (Piaget, 1954; Vygotsky, 1978) e situato, che considerano la conoscenza come il prodotto dell'interazione tra l'individuo, la comunità e l'ambiente. In questo modo, il Bosco diventa un'aula e l'ambiente naturale diventa un agente educativo attivo.

La dimensione etica e umana della Pedagogia del Bosco

Al di là dei suoi contributi cognitivi, la pedagogia del Bosco costituisce una pratica formativa nei valori umani ed etici essenziali. Attraverso il contatto quotidiano con il Selvatico, bambine e bambini imparano il rispetto per la vita, l'empatia verso gli altri esseri, la cooperazione tra pari e la responsabilità condivisa per l'ambiente.

Ogni esperienza quotidiana in una scuola nel Bosco (accendere un fuoco in modo sicuro, prendersi cura di un insetto, costruire un rifugio di gruppo, dedicarsi al gioco spontaneo, cuocere il pane sul fuoco da campo, fare escursioni, arrampicarsi sugli alberi, giocare sotto la pioggia, saltare nelle pozzanghere, soccorrere un uccellino, adattarsi alle mutevoli condizioni ambientali, imparare in gruppi misti per età e con un basso rapporto adult*/bambin* e vivere i fenomeni naturali e le stagioni) diventa un'esperienza olistica e integrata in cui il valore della cura è incarnato nel quotidiano.

La letteratura specializzata indica che queste prime esperienze rafforzano la consapevolezza ecologica e il senso di appartenenza al mondo vivente (Carson, 1956; Naess, 1989; Capra, 1996). L'etica ambientale viene così interiorizzata come pratica vissuta di interdipendenza. Come sostiene Sobel (2008), l'autentico impegno ecologico nell'età adulta emerge dalle relazioni emotive con la natura selvatica.

Implicazioni sociali ed ecologiche

In termini sociali, il modello di pedagogia del Bosco promuove la cooperazione, la risoluzione pacifica dei conflitti e la comunicazione nonviolenta (Rosenberg, 2003). Le dinamiche di gruppo in contesti naturali incoraggiano relazioni orizzontali, inclusive ed empatiche in cui ogni partecipante si assume una responsabilità condivisa.

Dal punto di vista dell'educazione ambientale critica, tali esperienze contribuiscono alla formazione di individui con una cittadinanza ecologica, consapevoli dei limiti del pianeta e della necessità di passare a modi di vita sostenibili (Elliott & Kruse, 2020).

La pedagogia del Bosco e le scuole nel Bosco non sono quindi solo un metodo educativo, ma una proposta culturale ed etica. Esse cercano di ripristinare il rapporto simbiotico tra l'umanità e la biosfera, rompendo con la logica antropocentrica della crisi ambientale. Questo paradigma integra conoscenza, emozioni ed etica, educando all'essere e alla convivenza, non solo al sapere. Riconnettendo bambine e bambini con il mondo naturale, getta le basi per una società più giusta, pacifica e sostenibile.

4.2 Educazione in natura: prospettive non occidentali

Sebbene il presente studio sia stato condotto in Europa, si è ritenuto opportuno dedicare una sezione di questo capitolo al riconoscimento delle prospettive non occidentali nell'educazione all'aperto, in quanto queste possono offrire una comprensione più approfondita di quella che altrimenti sarebbe una visione limitata dell'argomento.

Infatti, studiosi come Newbery sostengono che le scuole nel Bosco rimangono forme di educazione occidentali costruite socialmente e culturalmente e dovrebbero quindi essere ristrutturate per includere la storia dei popoli indigeni e riconoscere l'eredità del colonialismo.

Per quanto riguarda le differenze fondamentali, iniziano dal linguaggio. Mentre nell'educazione occidentale si usano comunemente i termini “asilo” e “scuola”, le prospettive indigene su questo modello di educazione tendono a preferire il termine “terra”. Johnston afferma che la parola ‘terra’ implica “il nostro legame diretto e duraturo con la terra”, nel senso che “anche quando siamo a casa, a scuola o al lavoro, siamo sulla terra” (Johnston).

Inoltre, a differenza delle prospettive educative occidentali, gli approcci indigeni all'educazione all'aperto tendono a privilegiare un modello olistico, in cui il legame delle persone con l'ambiente naturale, ovvero con la terra, «esiste al di là del legame concreto con il luogo» (Hansen). Si tratta di una visione del mondo che riconosce che ogni essere vivente ha uno spirito ed è interconnesso.

Come afferma lo scrittore indigeno Ailton Krenak, il pianeta non è una risorsa da sfruttare, ma piuttosto un essere vivente, vibrante e sacro, in cui ogni elemento ha il suo valore, il suo ruolo e la sua dignità. Mentre questa concezione della Terra come organismo vivente rappresenta una parte della cultura e della saggezza dei popoli indigeni, per il resto dell'umanità è arrivata solo con la ricerca scientifica (Oliveira).

Infine, Krenak suggerisce che il nostro futuro sulla Terra è in realtà ancestrale, sostenendo che un futuro migliore può essere trovato guardando indietro alla saggezza e alla conoscenza ancestrale delle comunità indigene:

Ai bambini indigeni non viene insegnato, ma viene dato un orientamento. Non imparano a essere vincitori, perché affinché alcuni vincano, altri devono perdere. Imparano a condividere il luogo in cui vivono e ciò che hanno da mangiare. Hanno l'esempio di una vita in cui l'individuo conta meno della collettività. Questo è il mistero indigeno, un'eredità che si tramanda di generazione in generazione. Ciò che i nostri bambini imparano fin dalla tenera età è a mettere il loro cuore in sintonia con il ritmo della terra.

–Ailton Krenak



05

**SCOPERTE SUL
CAMPO:
DINAMICHE DI
GENERE NELLE
SCUOLE
DELL'INFANZIA
NELL'AMBITO DELLE
SCUOLE NEL
BOSCO**



SCOPERTE SUL CAMPO: DINAMICHE DI GENERE NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA NELL'AMBITO DELLE SCUOLE NEL BOSCO

5.1 Risultati delle interviste

In questa sezione esamineremo una selezione di interviste condotte da QUEST alle accompagnatrici di EDUNAT e Educare Nel Bosco Pecorile. Alle intervistate è stato chiesto di approfondire il loro approccio pedagogico riguardo alle dinamiche di genere nel loro contesto lavorativo e sono state incoraggiate a fornire esempi di stereotipi di genere o barriere che potrebbero aver incontrato nella loro pratica. I principali punti salienti di ciascuna intervista sono descritti in dettaglio di seguito.

INTERVISTA A PATRICIA E GABRIEL (EDUNAT)

Alla domanda sugli stereotipi di genere riscontrati nel linguaggio utilizzato da bambine e bambini, Patricia afferma: “L'anno scorso è stata la prima volta che ho sentito un commento (del genere) da parte di un bambino. Durante uno dei nostri corsi, un bambino ha detto ad una bambina: ‘Non puoi giocare con quello, perché non è per le bambine’”. Questo episodio ha colpito proprio perché era così raro.

Le accompagnatrici hanno riferito di non aver riscontrato problemi legati agli stereotipi di genere nella loro scuola nel Bosco, né nelle loro osservazioni delle altre scuole partner, un fatto che li ha portati a riflettere che “forse stiamo facendo qualcosa di giusto”. Le osservazioni dei team belga e italiano durante le visite di ricerca alla scuola nel Bosco di Maiorca lo hanno confermato, attribuendo questa dinamica ad alcuni dei loro principi fondamentali: una pedagogia basata sull’ accompagnamento rispettoso, un basso rapporto adult*-bambin*,



famiglie solidali, la natura intrinsecamente democratica dell'apprendimento all'aperto e “le incredibili opportunità che Madre Natura offre”. In definitiva, non la considerano un'innovazione, ma un ritorno a un modo di essere più naturale. Come riflette Patricia: “Non stiamo inventando nulla, stiamo tornando alla natura”.

Inoltre, Patricia e Gabriel aggiungono: “Se si visita una qualsiasi scuola tradizionale in Spagna o in Europa, lo spazio esterno è per lo più pavimentato in cemento e ci sono aree dedicate al gioco del calcio”. Questa osservazione è chiaramente confermata da un'analisi delle immagini satellitari delle scuole pubbliche e private in Europa, che rivela campi da gioco dominati da linee di calcio stampate, che spesso occupano oltre l'80% dello spazio disponibile. I ricercatori spiegano come questa infrastruttura rafforzi una specifica dinamica sociale: il calcio diventa un gioco dominato da un genere, che raramente include bambine o bambini con interessi e abilità diverse.

Ciò è in netto contrasto con gli ambienti delle scuole nel Bosco in Italia, Belgio e Spagna, dove le “installazioni” sono la natura stessa: inclusive, meno stereotipate dal punto di vista del genere e aperte a diverse forme di gioco.

Secondo Gabriel, quando si parla di calcio nelle scuole esiste anche una sfumatura di pregiudizio che va oltre il genere e che si intreccia con altri fattori. Le bambine e i bambini possono escludere qualcuno dal gioco, maschio o femmina che sia, in base alle abilità percepite o all'altezza, per esempio: *tu no juegas porque no juegas bien, tu no juegas porque es más pequeño, ecc.*



Questa configurazione dello spazio urbano non è, tuttavia, una realtà esclusiva di alcuni Paesi o continenti. Infatti, le ricercatrici Honorata Grzesikowska ed Ewelina Jaskulska hanno studiato il come i ragazzi e le ragazze occupino gli spazi del cortile della scuola, e i risultati sono piuttosto eloquenti.

In un rapporto pubblicato nel 2024, Grzesikowska e Jaskulska riflettono su come, almeno in un contesto scolastico tradizionale, il cortile della scuola rappresenti uno spazio di maggiore libertà dal controllo degli adulti e le adulte e dalla struttura organizzata della classe, sostenendo che “è in questo spazio che si può vedere chiaramente l'imposizione dei ruoli sociali e culturali stereotipati di genere. Qui i bambini incontrano per la prima volta sia l'accettazione che l'esclusione, con la valutazione del loro aspetto e della loro

forma fisica” (Grzesikowska e Jaskulska).

Dopo aver condotto una serie di osservazioni sui percorsi delle bambine e i bambini in una scuola elementare di Cracovia, le ricercatrici hanno scoperto che “i modelli di movimento dei ragazzi (figura 4) comportano un movimento intenso e concentrato sul campo”, mentre “la mappa dei movimenti delle ragazze (figura 5) ha un carattere diverso. Mostra l'attività periferica delle studentesse” (Grzesikowska e Jaskulska).

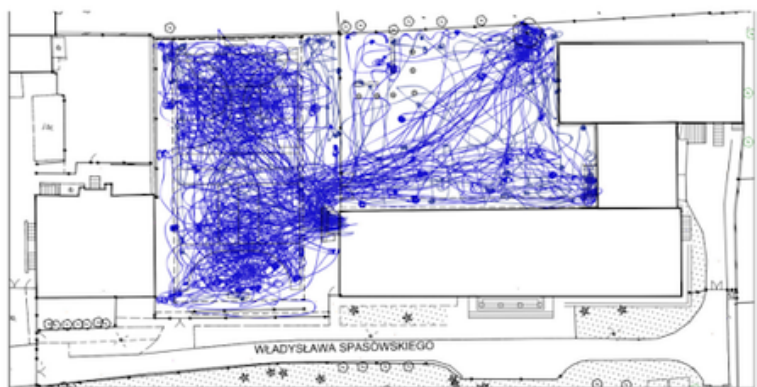


Fig. 4 Map of boys' movement in the school area

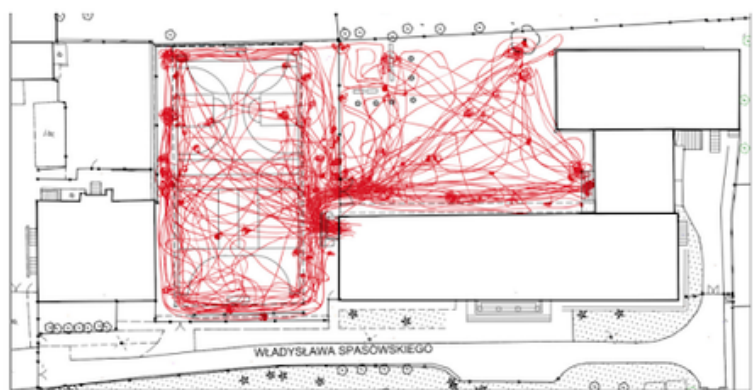


Fig. 5 Map of girls' movement in the school area

Sulla base delle osservazioni e delle indagini condotte, Grzesikowska e Jaskulska deducono che il fatto che le ragazze siano praticamente assenti nell'area del campo del cortile della scuola potrebbe significare che “nonostante il desiderio di utilizzare questa parte dello spazio scolastico, per qualche motivo le ragazze non si sentono ‘benvenute’ lì o l'attività sportiva che vorrebbero svolgere non rientra nella struttura di un classico campo da calcio o da basket”.

In un altro studio condotto nell'arco di un anno in due scuole situate in Catalogna, Spagna, gli stessi ricercatori hanno riscontrato un modello simile. Qui, come a Cracovia, “i ragazzi (per lo più atleti) utilizzano il campo mentre tutti gli altri (ragazze e ragazzi che non sono interessati agli sport più popolari) ne sono esclusi” (Subramanian e Rice).

Riguardo al tema degli stereotipi di genere nel proprio contesto scolastico, Gabriel aggiunge che l'ambiente scolastico non è immune dal genere. "Ci sono bambine che a volte vengono a scuola vestite con tutù o in costume da principessa... o bambini con magliette con trattori o personaggi maschili stereotipati dei cartoni animati famosi. La maggior parte dei costumi finisce distrutta, piena di fango o strappata e appesa a un albero o a un cespuglio alla fine della giornata, ma a loro non importa, mescolando il gioco nella foresta con i giochi tradizionali di bambini e bambine. Quando lo fanno, chiediamo loro se gli piace, cerchiamo di non giudicare o alimentare il bisogno di approvazione per ciò che indossano, in tutti i casi. Una cosa molto importante da osservare e su cui lavorare con bambine e bambini è se quel personaggio ha alcune caratteristiche che portano a un'identità stereotipata di genere rigida. Ma le cose possono fluire ed è molto interessante come i ruoli di genere cambino senza motivo e vengano assegnati senza "rispetto" per il fatto di essere un maschio o una femmina. Crediamo che questa dinamica e i cambiamenti nei ruoli nel gioco sono sani, mentre i ruoli e i personaggi rigidi e ripetitivi sono qualcosa che bisogna osservare e discutere con il team.

Inoltre, quando le piccole persone si presentano a scuola vestite da un personaggio e ci chiedono cosa ne pensiamo del loro costume, chiediamo direttamente a loro se sono felici e se si sentono belli e a loro agio con quello che indossano.

Si tratta di restituire la responsabilità alle bambine e ai bambini: e sapere se loro sono contente/i per quello che sono e per quello che hanno, non perché lo ha deciso un adulto o qualcuno dall'esterno. Sia Patricia che Gabriel sottolineano: "non vogliamo alimentare questo tipo di comportamenti (di genere), perché la società se ne occupa già da sola".



«A volte nel gruppo compare il gioco delle “pistole”. Portato nella maggior parte dei casi dai ragazzi “esterni”. Nei nostri progetti, ci sono poche cose su cui siamo intransigenti e rigidi. Una di queste è giocare con le armi per simulare di portarle, puntarle, sparare e “uccidere”. La maggior parte delle bambine e i bambini che giocano a questo gioco non hanno idea del vero significato di ciò che stanno simulando, quando dicono “bang!” e puntano gli altri. Ogni volta chiediamo loro se sanno cosa stanno facendo.

Ricordo che un giorno una madre era terrorizzata perché suo figlio aveva puntato il dito contro sua nonna (che era bambina durante la seconda guerra mondiale). Non gli avevano mai comprato un giocattolo, non aveva mai visto la televisione o fumetti in cui comparivano armi, non ne avevano mai parlato né ci avevano mai giocato a casa, quindi come aveva fatto questo bambino a fare quel gesto? Non siamo isolati, abbiamo relazioni sociali in luoghi diversi e il tema delle armi è sempre presente”.

Gabriel spiega che sospetta che ciò significhi qualcosa di simile a “deus ex machina”, un oggetto magico, impregnato di un potere incredibile, una risoluzione impossibile e inarrestabile dei dilemmi che è assoluta e decisiva solo mostrando, puntando e sparando con un'arma immaginaria. È un oggetto carico di potere simbolico mistico che può soddisfare istantaneamente i nostri desideri e le nostre prerogative. È simile a una bacchetta magica, a un genio nella lampada, a un amico supereroe, a una spada di fuoco, a un dio greco, a una guardia del corpo robotica, ecc. È molto importante lavorare a fondo con le bambine e i bambini, specialmente con i maschi, su questo tema.

"Il nostro team della scuola del Bosco non negozia né discute in questo caso: ‘Qui non si gioca con le pistole’, ci scusiamo per la nostra intolleranza al riguardo. Cerchiamo di riflettere e lavorare con loro su questo tema, cercando in qualche modo di interrompere il ciclo di trasmissione della cultura delle armi alle generazioni future.

In breve, sembra esserci una revisione costante del comportamento, del linguaggio, della postura e dell'attaccamento da parte delle accompagnatrici e accompagnatori, con considerazioni sulle sfumature culturali e sul contesto, nonché l'insegnamento del consenso indicato dagli intervistati come una priorità nel loro lavoro quotidiano.

INTERVISTA A FRANCESCO (EDUCARE NEL BOSCO PECORILE)

Francesco ha un background nell'insegnamento a bambin* e adolescenti con disabilità e difficoltà di apprendimento. Durante l'intervista ha sottolineato i benefici che vede nella pedagogia del Bosco, in particolare nella socializzazione delle bambine e dei bambini e nell'apprendimento autonomo: "La pedagogia del Bosco ha senso per me. I bambini e le bambine imparano facendo, con l'esperienza, imparano un modo diverso di interagire con gli altri, invece di essere chiusi tra quattro mura. Penso che le mura siano un problema, perché contengono bambine e bambini. Quando sono contenuti, non si esprimono".

Inoltre, quando gli è stato chiesto di fornire esempi delle dinamiche di genere in atto nella scuola in cui lavora attualmente, Francesco ha risposto quanto segue: «Ho notato molte differenze rispetto alla mia precedente esperienza nelle scuole tradizionali, perché qui i bambini e le bambine (pausa) qui è difficile identificare quali siano i giochi delle bambine e quali quelli dei bambini. La cosa bella è che possiamo osservare e intervenire senza sorvegliarli. Qui mi sento molto libero e rilassato nell'osservare e ascoltare (rispetto alle scuole tradizionali, in particolare quelle pubbliche, che è il contesto che conosco)".

Infine, ha concluso che quando uno stereotipo ci colpisce come violento, "c'è naturalmente un certo impulso ad intervenire. Tuttavia, ciò che noto è principalmente culturale. Penso che sia il contesto culturale che cambierà lentamente, ne sono sicuro".



FRANCESCA AND ANNALISA'S INTERVIEW (EDUCARE NEL BOSCO PECORILE)

Le interviste a Francesca e Annalisa sono state registrate separatamente. Tuttavia, i risultati principali vengono discussi qui insieme, considerando i modelli ricorrenti riscontrati nelle loro risposte. Facendo seguito a quanto affermato da Francesco nella sua intervista, Francesca è stata categorica nel sostenere che, a suo avviso, i ruoli domestici sono persistenti nella cultura italiana. Spiega:

“Nei giochi delle bambine e dei bambini ho notato ancora la presenza di ruoli tradizionali. Le bambine fanno spesso giochi di cura, e dicono cose come che la mamma lavora a casa con i bambini e il papà lavora fuori. Quando chiedo loro se anche la mamma lavora, rispondono che sì, lavora, ma “in casa” (sottintendendo che è diverso perché avviene all'interno della casa)”.

Annalisa approfondisce questa idea, affermando che la mentalità secondo cui “i maschi non piangono” è ancora presente nella cultura italiana: “Noi crediamo che le piccole persone debbano potersi esprimere indipendentemente dal loro genere. Ho notato che, ad esempio, tra i maschi è molto presente la pressione a non esprimere apertamente emozioni come la tristezza”.

Inoltre, sottolinea il ruolo che la pedagogia del Bosco può svolgere nella socializzazione e nella regolazione emotiva dei bambini, affermando che coloro che hanno questa esperienza da bambini: “sanno come relazionarsi con un'altra persona in modo sano e adeguato e questo, secondo me, ha un impatto importante sulla società”.

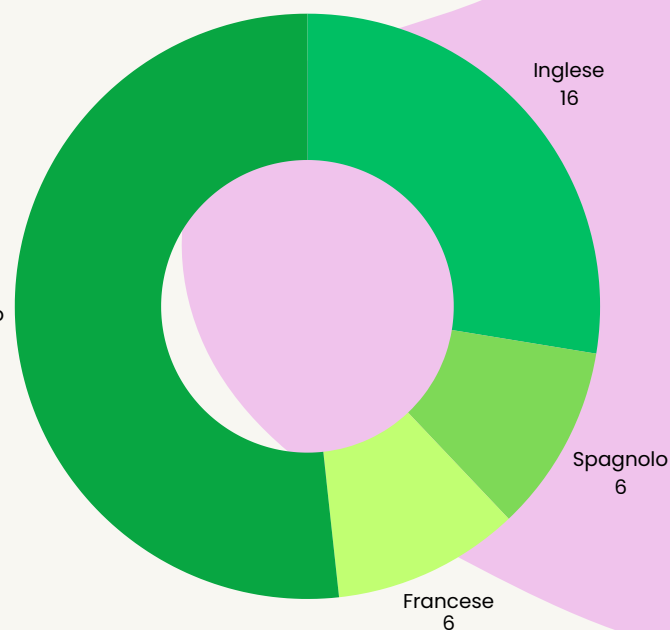
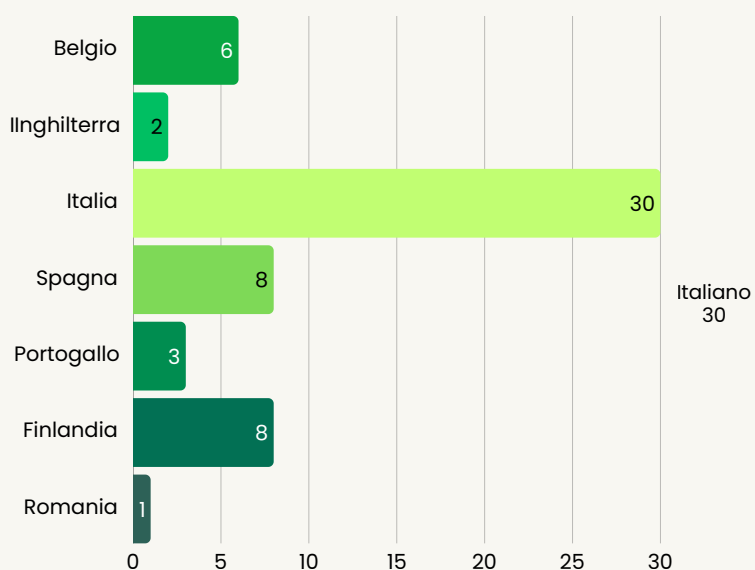
In sintesi, è evidente che, per le intervistate, il particolare contesto nazionale italiano influenza fortemente i ruoli di genere tradizionali. Ciò solleva la questione di come cambierebbero le interazioni osservate dalle accompagnatrici se nel tessuto scolastico fossero presenti modelli familiari non tradizionali, come ad esempio famiglie queer, famiglie adottive e/o famiglie comunitarie o poliamorose.



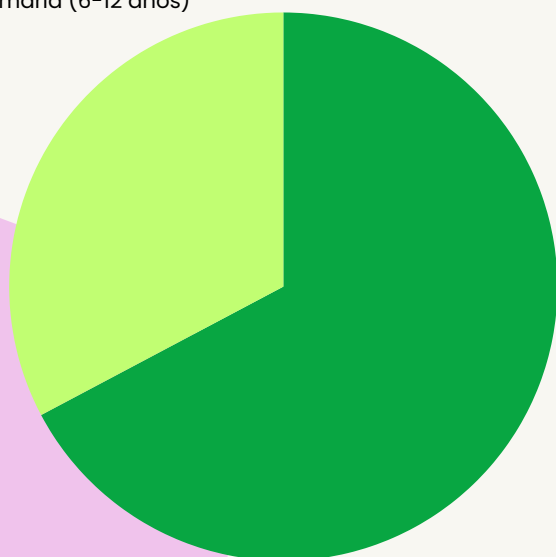
4.3 Risultati dei sondaggi

PANORAMICA GENERALE

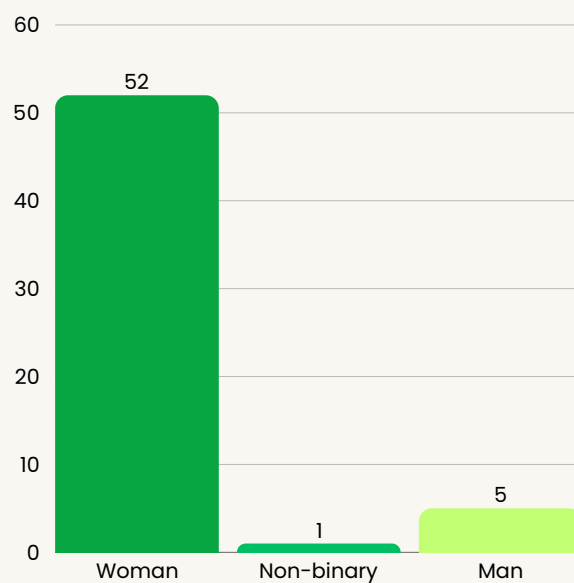
TOTALE: 58



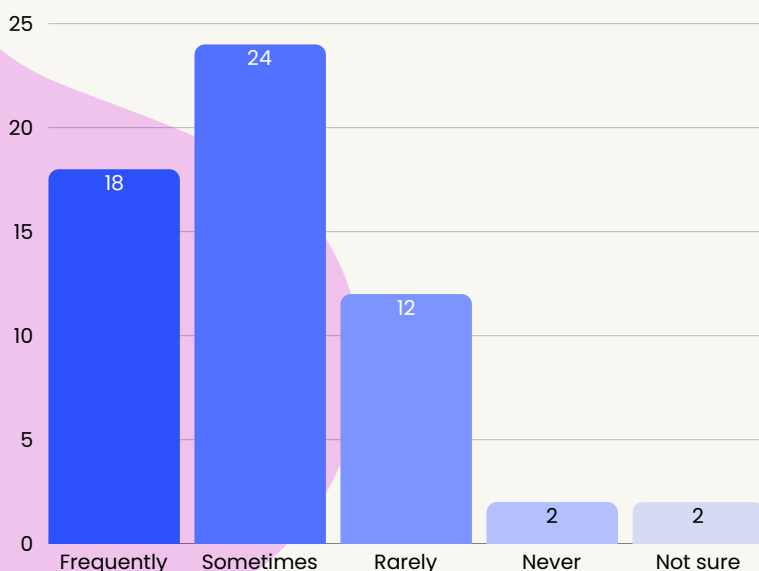
Primaria (6-12 años)



Pre-escolar (2-6 años)



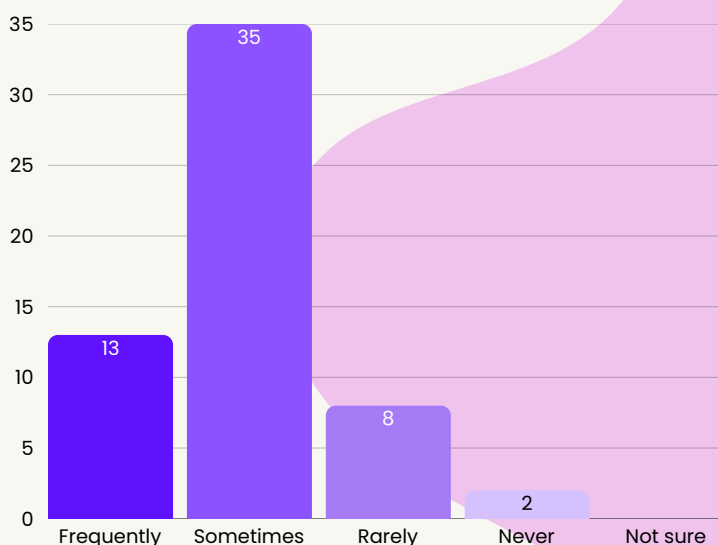
Avete mai osservato il vostro gruppo attraverso una "lente" di genere? Ci avete mai pensato?



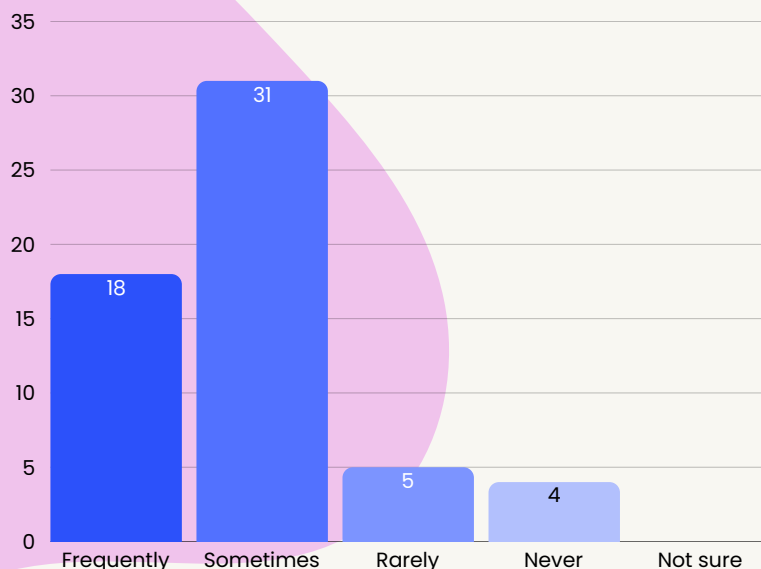
La maggior parte delle educatrici/educatori riferisce di aver considerato il genere nell'osservare le dinamiche di gruppo nei propri contesti lavorativi nelle scuole del Bosco.

Con quale frequenza notate modelli basati sul genere nel modo in cui bambine e bambini partecipano alle attività (ad esempio, assunzione di rischi, uso di strumenti, giochi educativi, giochi liberi e spontanei)?

In termini di partecipazione alle attività, circa 35 educatrici hanno notato modelli basati sul genere con una frequenza piuttosto incostante, mentre 15 hanno risposto che si tratta di qualcosa che hanno osservato frequentemente.



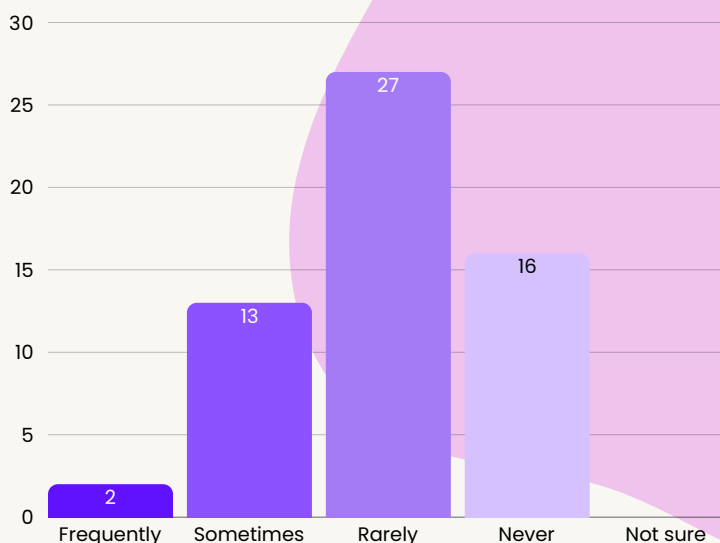
In base alla vostra esperienza, bambine e bambini tendono a formare gruppi di gioco basati sul genere?



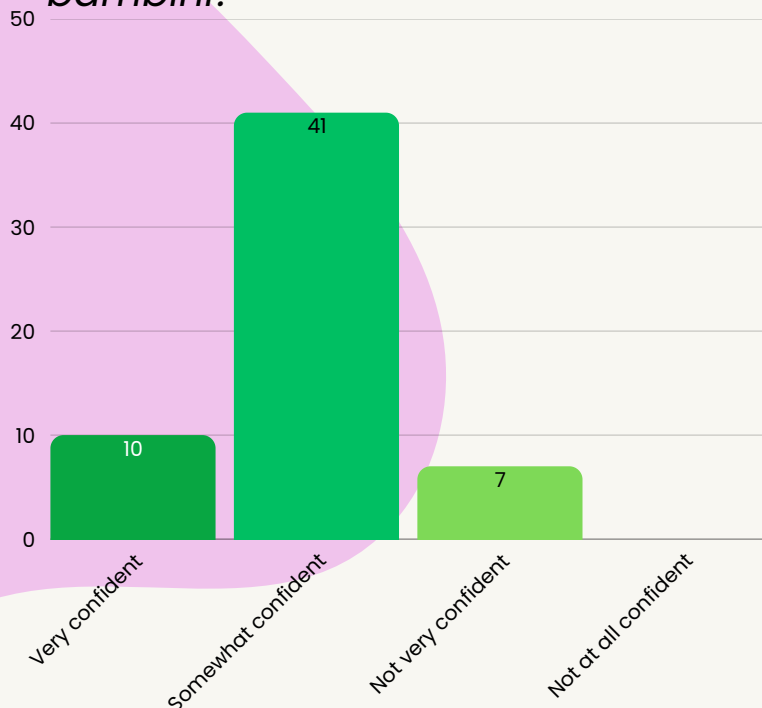
Più della metà degli/delle intervistati/e afferma che bambini e bambine tendono talvolta a formare gruppi di gioco basati sul genere, mentre il secondo gruppo più numeroso di risposte riferisce che si tratta di un fenomeno frequente.

Avete osservato bambini/e che valutano il comportamento degli altri in base alle aspettative di genere? (ad esempio, "le bambine non possono arrampicarsi così in alto", "i bambini non giocano alla casa / con le bambole")

In contrasto con le risposte precedenti, quasi la metà degli/delle intervistati/e afferma di aver notato raramente che bambine e bambini valutano il comportamento degli altri attraverso commenti basati sui ruoli e sulle aspettative di genere, mentre il secondo gruppo più numeroso, composto da circa 15 persone, afferma di non aver mai vissuto questo tipo di situazione.



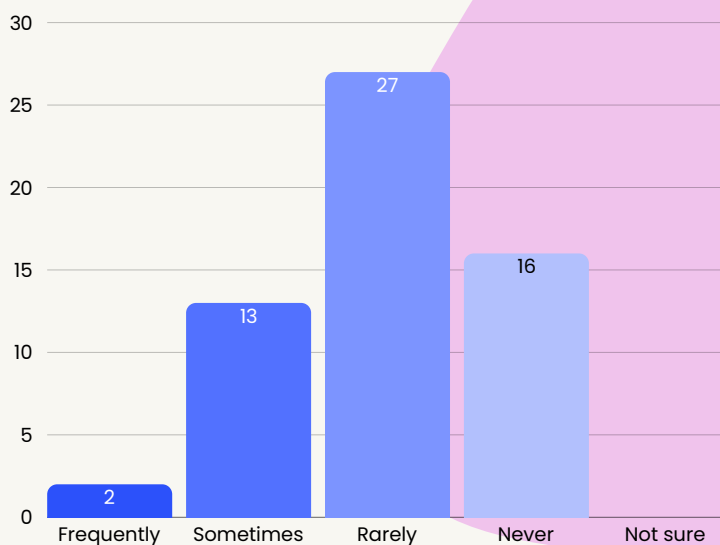
Ti senti sicuro nell'identificare gli stereotipi di genere o i pregiudizi nei giochi o nelle interazioni delle bambine e bambini?



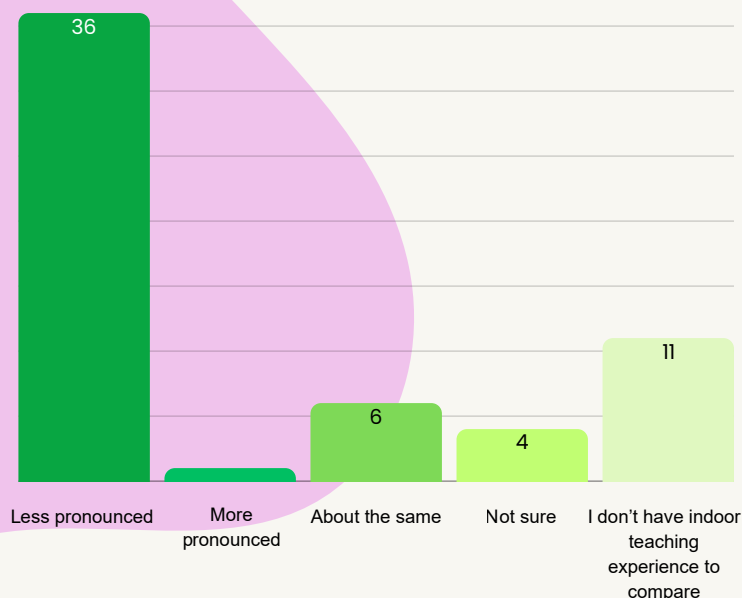
Oltre 40 educatrici/educatori dichiarano di sentirsi abbastanza sicuri* nell'identificare gli stereotipi di genere nelle interazioni di bambine e bambini.

Con quale frequenza intervieni attivamente quando noti comportamenti di genere che potrebbero limitare il gioco o la partecipazione di un/a bambin?*

La maggior parte delle educatrici/educatori interviene sempre o spesso quando nota comportamenti di genere che limitano il gioco libero di un/a bambino/a o la sua partecipazione alle attività svolte a scuola.



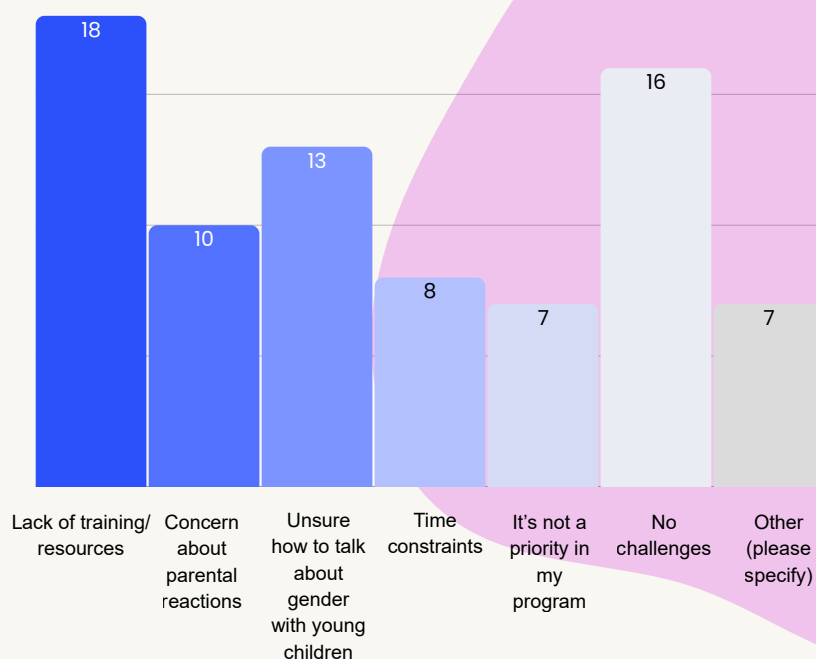
Ritieni che gli stereotipi di genere siano meno pronunciati, più pronunciati o più o meno uguali nell'apprendimento all'aperto rispetto ad altri contesti scolastici?



Sembra esserci un consenso generale tra gli educatori e le educatrici delle scuole nel Bosco sul fatto che gli stereotipi di genere siano meno pronunciati nell'apprendimento all'aperto rispetto ad altre scuole. Tuttavia, è importante sottolineare che circa 10 dei 58 intervistati non hanno esperienza di insegnamento in ambienti chiusi con cui fare un confronto.

Quali sfide, se presenti, affrontate nel gestire le dinamiche di genere nei vostri contesti? (selezionate tutte le risposte pertinenti)

Tra i 15 e i 20 intervistati indicano che la mancanza di formazione e risorse rappresenta una sfida nell'affrontare le dinamiche di genere nei loro contesti didattici, seguita da un senso di incertezza su come parlare di genere con le bambine/i più piccole/i e dalla preoccupazione per le reazioni dei genitori. Oltre 15 educatrici/educatori riferiscono di non affrontare alcuna sfida in materia.



Oltre alle domande a scelta multipla obbligatorie sopra menzionate, il modulo includeva due domande aperte facoltative. Di seguito sono riportati i principali risultati e le tendenze individuate nelle risposte fornite dalle/dai partecipanti

Domanda facoltativa 1: Puoi condividere un esempio di una situazione in cui hai affrontato o gestito con successo una dinamica di genere nel tuo gruppo?

Nel descrivere esempi di come hanno gestito le dinamiche di genere in un contesto di gruppo, gli educatori e le educatrici hanno approfondito gli stereotipi riscontrati nel linguaggio condiviso da bambini e bambine, in particolare per quanto riguarda le capacità fisiche e le differenze nell'impegno nelle attività (ad esempio giochi per ragazze/ragazzi, inclusione/esclusione binaria nei giochi di ruolo).

Una risposta, tratta dal sondaggio italiano, recita:

“Loro (i bambini) parlavano spesso di caratteristiche fisiche, come i capelli corti, che “sono da maschi”. Hanno trovato interessante quando abbiamo iniziato a fare esempi di ragazze, bambine o donne che conosciamo che hanno i capelli corti, e hanno concluso con un “ah sì, è vero”. È stato più difficile quando abbiamo parlato di colori come il rosa o dei vestiti in generale, ma è stato bello sottolineare loro che i colori sono solo colori e non determinano chi è maschio e chi è femmina. Ma questi sono concetti difficili da smantellare”.

Un'altra risposta dello stesso sondaggio rafforza questo stereotipo sui capelli lunghi/corti:

“Ricordo che quando qualcuno chiamava un ragazzo con i capelli lunghi ‘ragazza’, era lui stesso a dire agli altri che era un ragazzo. Abbiamo parlato di diversi tipi di acconciature, di cosa significasse per loro essere maschi o femmine o...”

In termini di performatività di genere, è interessante notare quanto siano radicate alcune rigide concezioni relative all'abbigliamento, con le educatrici che riferiscono di aver sentito bambine e bambini nelle loro scuole fare commenti su determinati capi di abbigliamento appartenenti solo a un gruppo specifico:

"Stavamo chiacchierando di vestiti e un ragazzo ha detto che solo le ragazze indossano le gonne, e io ho pensato: pensi che solo le ragazze indossino le gonne? Lui ha risposto: sì, io sono un ragazzo e non le indosso. Non ti piacciono? Ha risposto di no, sono per le ragazze, solo le ragazze le indossano. Prima che potessi fare un'altra domanda, una bambina (di solito molto tranquilla) è intervenuta dicendo: "Io sono una femmina e non indosso gonne, non mi piacciono, mi disgustano". Lui è rimasto in silenzio, pensieroso. Gli ho chiesto di spiegarmi il suo pensiero e lui mi ha risposto che non tutte le femmine amano le gonne. Ho aggiunto che non tutti i maschi amano necessariamente solo i pantaloni.

È tuttavia importante sottolineare le dimensioni culturali e le sfumature intersezionali nell'analisi di queste risposte. Come afferma Sara Salih: «Il genere di una persona è costituito in modo performativo, allo stesso modo in cui la scelta dell'abbigliamento è limitata, forse addirittura predeterminata, dalla società, dal contesto, dall'economia, ecc. in cui essa si trova» (Salih).

Inoltre, le educatrici fanno riferimento a casi in cui erano presenti stereotipi sulle capacità fisiche: "Per quanto riguarda la forza, un bambino una volta ha detto (in risposta a una sfida tra maschi e femmine): 'Beh, vinceremo perché i maschi sono più forti'". Un'altra risposta recita: "Partita di touch football. I bambini volevano giocare con coetanei della stessa età perché si consideravano più forti e più veloci e quindi non volevano giocare con le femmine o con bambini più piccoli".

Per quanto riguarda gli approcci interventistici, i metodi più utilizzati per affrontare queste dinamiche di genere sembrano essere la curiosità e l'uso di esempi per aprire le bambine e i bambini a realtà e visioni del mondo alternative. Un educatore afferma: "Mi sono avvicinato a lui e gli ho chiesto perché la pensasse così", un altro riferisce che "con esempi e discussioni siamo riusciti a giungere a una conclusione".

Domanda facoltativa 2: Che tipo di sostegno o risorse ti aiuterebbero a sentirti più sicuro nel promuovere l'uguaglianza di genere nella tua pratica di educazione all'aperto?

Per lo più, le educatrici e gli educatori che hanno risposto a questa domanda hanno sottolineato la necessità di risorse adeguate sotto forma di formazione e materiale multimediale, come libri, nonché scambi tra pari:

“Mi piacerebbe formarmi e riflettere su questo argomento insieme ad altri colleghi, scambiando esperienze e punti di vista, materiali, spunti di riflessione, strategie da utilizzare con le famiglie e forse corsi di supervisione pedagogica dedicati in cui possiamo osservare e poi riflettere su ciò che abbiamo visto”.*

“Risorse per identificare le dinamiche di genere quando si verificano (cosa sono, come capire se sono legate al genere, ecc.) e sapere come affrontarle sul momento (parlandone apertamente, in gruppo o individualmente, con giochi di ruolo, ecc.)”.

È interessante notare che un educatore finlandese osserva come l'utilizzo di un linguaggio non di genere possa facilitare il processo di promozione dell'uguaglianza di genere nei contesti educativi in natura:

“Nella lingua finlandese non esistono pronomi relativi al genere come lei/lui o suo/sua... abbiamo solo un pronome, “hän”, per tutti i generi, il che aiuta molto in termini di neutralità di genere! Inoltre, ciò consente di non limitare mai la divisione di genere nel linguaggio a soli due generi. “Hän” è adatto a tutti i generi e non definisce affatto il genere.”

Discussione

In breve, sia le risposte alle domande a scelta multipla che a quelle aperte tendono a riflettere il desiderio da parte dei partecipanti al sondaggio di sviluppare risorse specifiche sotto forma di opportunità di formazione o corsi dedicati esclusivamente al tema delle dinamiche di genere nell'educazione in natura. Le risposte suggeriscono che potrebbe non esserci ancora abbastanza letteratura in materia nei Paesi esaminati.

Tuttavia, la Finlandia sembra essere un'eccezione, con due risposte di educatori con sede nel Paese che rivelano la loro fiducia nella capacità di gestire le dinamiche di genere grazie a una formazione adeguata sull'argomento.

Infine, l'impegno a smantellare gli stereotipi di genere potenzialmente dannosi è evidente, considerando il numero di educatrici e educatori che confermano di intervenire quando osservano ruoli di genere che inibiscono la partecipazione di un/a bambino/a al gioco libero o l'interazione con altri membri del gruppo.

06 CONCLUSIONE



CONCLUSIONE

Nell'ambito del progetto Erasmus+ REGEN - RE-imagining Gender in Education in Nature, questo studio ha rivelato che bambine e bambini delle scuole nel Bosco assumono una serie complessa di comportamenti che in parte affermano e in parte sconvolgono le norme di genere tradizionali. Tuttavia, le osservazioni hanno costantemente sottolineato il potenziale unico dell'ambiente esterno: una tela per un'espressione di sé più fluida, meno predefinita dalle rigide strutture sociali che spesso si incontrano altrove.

Lo studio riconosce che il persistere degli stereotipi di genere, spesso originati al di fuori della scuola, rappresenta una sfida significativa. Tuttavia, è proprio nella natura non strutturata e aperta della pedagogia del Bosco che emerge un'opportunità distintiva. Il mondo selvatico, con la sua intrinseca diversità e l'assenza di regole artificiali, sembra incoraggiare le bambine e i bambini a esplorare oltre i confini convenzionali, compresi quelli di genere. Ciò suggerisce che le scuole nel Bosco non sono solo un altro contesto educativo, ma possono fungere da contrappeso fondamentale a contesti con norme sociali più rigide.

Per coltivare appieno questo potenziale, lo sviluppo di una formazione e di risorse specifiche rimane fondamentale per aiutare le accompagnatrici e gli accompagnatori a identificare e sfidare delicatamente le barriere legate al genere. Le Linee Guida pratiche create da questo studio sono un passo avanti verso l'empowerment di chi lavora in questo ambito affinché diventino custodi di questo spazio più equo. Inoltre, lo scambio di pratiche e conoscenze dovrebbe essere attivamente esteso oltre una specifica regione geografica per comprendere diverse prospettive nazionali e culturali.

In questo modo, la Comunità delle scuole nel Bosco può rafforzare il proprio ruolo nel graduale smantellamento delle oppressive dicotomie di genere, preparando il terreno per un futuro educativo che consenta a ogni bambina e a ogni bambino di esplorare la propria identità in libertà e sicurezza.

07 BIBLIO GRAFIA



Bergold, Jarg, and Stefan, Thomas. Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. 2012,

https://www.researchgate.net/publication/262090416_Participatory_Research_Methods_A_Methodological_Approach_in_Motion

Bigler, Rebecca, and Liben, Lynn. Developmental intergroup theory explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*. 2007;16:162–166. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>

Bowell, Tracy. "Feminist Standpoint Theory." *Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/fem-stan/#SH7c>

Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 2006.

Campbell, Olivia. *When Climate Change Comes for the Fairy Tale Forest*. 2017, <https://lithub.com/when-climate-change-comes-for-the-fairy-tale-forest/>.

Ford, Phyllis. 1986. Outdoor Education: Definition and Philosophy. Retrieved from ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV; ERIC Digests in Full Text: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>

Garden, Angela. 2025. Challenging gender and power dynamics in Forest Schools: an ecofeminist perspective. *Education 3-13*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2483327>

Garden, Angela, and Downes, Graham. 2023. "New Boundaries, Undecided Roles: Towards an Understanding of Forest Schools as Constructed Spaces." *Education 3-13* : 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2170187>.

Gecas, Viktor. "Sociology of Socialization." *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2001, pp. 14525-14530. *ScienceDirect*, <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01964-1>.

Gender and health. *WHO*. <https://www.who.int/health-topics/gender>

Halim, May Ling D et al. "Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents." *Child development* vol. 88,3 (2017): 882-899. doi:10.1111/cdev.12642.

Haraway, Donna. 1991. "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.

Harper, Nevin. 2017. Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334.
<https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>.

Hine, Shirin. 2023. 'Sometimes there are rules about what girls can do': a rights-based exploration of primary-aged children's constructions of gender in Forest School. *Education 3-13*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2168500>

Jaskulska, Ewelina, and Honorata Grzesikowska. „The City Gives Me Challenges Here.” Report on the Research on the Use of Urban Space by Cracow Women. 2024.
<https://urbact.eu/sites/default/files/2025-02/ResearchUseofUrbanSpacebyKracowWomen.pdf>.

Johnston, Lisa. 2020. Forest School Pedagogy and Indigenous Educational Perspectives. In: Trifonas, P. (eds) *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56988-8_63

Kind und Samleving, Girls and Public Space, 2020. <https://k-s.be/ruimte-omgeving/publieke-ruimte/girls-and-public-space/>

Krenak, Ailton. *Futuro ancestral*. Edited by Rita Carelli, Companhia Das Letras, 2022.

Maynard, Trisha. 2007. "Encounters with Forest School and Foucault: A Risky Business?" *Education 3–13* 35 (4): 379–391. <https://doi.org/10.1080/03004270701602640>

Newbery, Liz. 2012. Canoe pedagogy and colonial history: Exploring contested spaces of outdoor environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 30–45.
<https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1112>.

Oliveira, Maria Victória. "Revista Casa Comum – "Temos que ter a coragem de ouvir a terra", afirma Ailton Krenak." *Revista Casa Comum*, 17 September 2024,
<https://revistacasacomum.com.br/temos-que-ter-a-coragem-de-ouvir-a-terra-afirma-ailton-krenak/>.

Oliver, Mary. *Upstream: Selected Essays*. Penguin Publishing Group, 2019.

“On Judith Butler and Performativity.” *Judith Butler: Essential Guides for Literary Studies* (Routledge Critical Thinkers), by Sara Salih, Routledge, 2002, pp. 55-56. https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD2020/IPD2020%20No.2/Salih-Butler-Performativity-Chapter_3.pdf.

Our glossary. ILGA-Europe. <https://www.ilga-europe.org/about-us/who-we-are/glossary/>

Paternotte, David, et al. *Report on anti-gender campaigns in Belgium*. Université Libre de Bruxelles, 2024. https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/media/documents/183%20-%20Report%20on%20anti-gender%20campaigns%20in%20Belgium_1.pdf

Perceptions of personal safety and experiences of harassment, Great Britain: 2 to 27 June 2021. 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/bulletins/perceptionsofpersonalafetyandexperiencesofharassmentgreatbritain/2to27june2021>.

Roberts, Anna. *Forest school and mental wellbeing*. 2017. Canterbury Christ Church University, https://repository.canterbury.ac.uk/download/520a74ac8f0096e583f05ca0c46c7b1e3c919d35b4ce42660a864f7d9666e3e4/938729/Anna_Roberts_MRP_2017.pdf.

Saleem, Amna, Kausar, Huma, and Deeba, Farah. 2021. Social Constructivism: A New Paradigm in Teaching and Learning Environment. *PERENNIAL JOURNAL OF HISTORY*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>.

Slade, Melanie, et al. “Evaluating the impact of Forest Schools: a collaboration between a university and a primary school.” *Support for Learning*, vol. 28, no. 2, 2013, pp. 66-72, <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12020>.

Subramanian, Aditi, and Rice, Cassandra. *GIRLS JUST WANNA HAVE FUN*. 2023. https://research.perkinswill.com/wp-content/uploads/2024/08/20240724-Incubator_Girls-Just-Wanna-Have-Fun_v3.pdf.

Swarbrick, Nick., Eastwood, Glynnis., & Tutton, Kris. 2004. Self-esteem and successful interaction as part of the forest school project. *Support for Learning*, 19, 142-146. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00337.x>.

Vidal, Ivet Orellana. *THE CHALLENGES OF SCHOOLS IN NATURE IN SPAIN*. 2019, <http://hdl.handle.net/20.500.14342/1503>.

White Arkitektur. LFA: Flickrum – Places for girls. 2018. <https://whitearkitektur.com/project/places-for-girls/>

RE-imagining Gender in Education in Nature



REGEN

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union