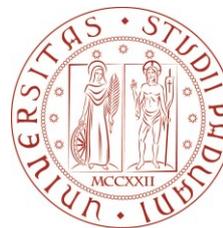


SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI
E DEL PATRIMONIO CULTURALE

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

CORSO DI STUDIO IN

**SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE (L-19)
CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA**

Relazione Finale di Laurea

**ASILO NIDO E OUTDOOR EDUCATION:
VERSO UN'ORIZZONTALITÀ DEGLI SPAZI EDUCATIVI**

Relatrici:

Prof.ssa Tore Raffaella

Prof.ssa Miotti Elisabetta

**Laureanda:
Grancara Claudia**

**Matricola:
1224467**

Anno Accademico 2021/2022

*«Per aiutare un bambino,
dobbiamo fornirgli un ambiente che gli consenta
di svilupparsi liberamente»*

Maria Montessori

Indice

Introduzione.....	7
Storia dell'Outdoor Education.....	9
L'Outdoor Education nella storia della pedagogia.....	9
Il contributo delle Scuole all'aperto.....	12
I principali modelli teorici di Outdoor Education.....	13
Uno sguardo al contesto italiano contemporaneo.....	16
Le ragioni dell'Outdoor Education.....	17
I presupposti socioculturali per un'educazione all'aperto.....	17
L'educazione all'aperto per una società sostenibile.....	20
I "diritti naturali dei bimbi e delle bimbe" di Gianfranco Zavalloni.....	22
I benefici dell'Outdoor Education.....	25
Le ricerche nell'ambito dell'Outdoor Education.....	27
Verso un'orizzontalità degli spazi educativi.....	30
Creare un'orizzontalità degli spazi nei servizi.....	31
Progettare secondo una concezione orizzontale degli spazi.....	35
Conclusioni.....	39
Ringraziamenti.....	41
Bibliografia.....	43

Introduzione

Mai come ora nei servizi per l'infanzia è stata posta così tanta attenzione all'educazione all'aperto, meglio conosciuta come "*Outdoor Education*". Essa rimanda ad un approccio educativo finalizzato a sollecitare e potenziare il rapporto attivo tra bambini e ambiente esterno, sia esso naturale o sociale. A tale scopo, le pratiche dell'*Outdoor Education* configurano l'ambiente all'aperto come luogo privilegiato per promuovere le proprie azioni educative, formative e didattiche.

Negli ultimi due anni, le nuove esigenze introdotte dalla pandemia dovuta al Covid-19 hanno portato alla riorganizzazione degli spazi e delle routine educative, al fine di rispondere alle necessità di distanziamento sociale e contrastare la reclusione infantile che i bambini hanno vissuto durante la chiusura dei servizi educativi. Tuttavia, tali pratiche, se non supportate da un'intenzionalità e la loro successiva concretizzazione in un progetto educativo, rischiano di rimanere azioni spontaneistiche ed estemporanee.

È, quindi, necessario che gli educatori dei servizi siano formati alle pratiche e alla filosofia dell'*Outdoor Education*, al fine di mettere in atto un'azione educativa intenzionale e di agire nell'interesse dei bambini e dei loro bisogni. Affinché questo sia possibile, il personale delle agenzie educative deve considerare l'educazione all'aperto come strategia educativa complementare all'educazione all'interno, stimolando e costruendo una capacità professionale in grado di creare un equilibrio orizzontale tra i diversi spazi durante la progettazione.

Sulla base della necessità di informare e promuovere la consapevolezza degli effetti dell'*Outdoor Education* nella crescita dei bambini per le figure che lavorano a contatto con l'infanzia, il presente lavoro si propone di esplicitare quelle che sono la storia e le principali teorie alla base dell'*Outdoor Education*, ponendo in luce le ragioni per cui è importante implementare il rapporto con l'ambiente esterno e i benefici che questo tipo di pratica educativa può apportare alla crescita e allo sviluppo del bambino.

L'ipotesi che supporta questo elaborato è che la promozione attiva e continua del rapporto con l'ambiente esterno nei servizi per l'infanzia, attraverso la visione e la progettazione di un'orizzontalità degli spazi educativi, supporti lo sviluppo motorio, cognitivo, affettivo e relazionale di tutti i bambini.

La relazione è suddivisa in quattro capitoli. Il primo capitolo ripercorre la storia dell'*Outdoor Education*, al fine di analizzare i contributi storici che hanno permesso il configurarsi dell'approccio odierno. Il secondo capitolo esamina le ragioni socioculturali caratterizzanti la società attuale, che sostanziano la necessità di promuovere sempre più percorsi educativi all'aperto a partire dalla prima infanzia. Il terzo capitolo pone in rilievo gli effetti, le conseguenze e i benefici derivanti da percorsi *outdoor*, con il supporto di esperienze e ricerche effettuate direttamente sul campo. L'ultimo capitolo, infine, si propone di approfondire la riflessione riguardante gli spazi educativi, soffermandosi in particolare sull'importanza della promozione di un'orizzontalità tra gli spazi interni ed esterni dei servizi per l'infanzia.

Storia dell'Outdoor Education

Oggigiorno con l'espressione *Outdoor Education* ci riferiamo ad un'idea e progetto psicopedagogico considerato innovativo e moderno; tuttavia, le riflessioni riguardanti gli spazi educativi e, in particolare, degli ambienti esterni e naturali presentano una storia più antica (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 13).

L'Outdoor Education nella storia della pedagogia

Già nel Seicento, elementi di ciò che oggi chiamiamo educazione all'aperto iniziano a caratterizzare le riflessioni e i pensieri dei diversi filosofi.

Comenio (1592-1670) fu il primo autore che cercò di soppesare ed equilibrare i differenti elementi formativi nel processo educativo, compreso il rapporto con l'ambiente esterno. Nella sua opera "*Orbis Sensualium Pictus*" (1658) introdusse la visione di ambiente educativo al contempo interno ed esterno: secondo l'autore, la privazione di uno dei due aspetti per i bambini avrebbe condotto ad un'educazione asettica, in quanto avrebbe privato il soggetto di sensazioni importanti per la sua crescita. Inoltre, il filosofo sottolineò, in piena ottica pragmatista, come la conoscenza del mondo esterno non possa che avvenire attraverso l'esperienza diretta e concreta della realtà, motivo per cui il rapporto con la natura va preservato e valorizzato (Farné in Agostini, Farné, 2014, pp. 16-17; Bortolotti, 2019, p. 56-57).

Anche John Locke (1632-1704) a fine Seicento, nella sua opera "Pensieri sull'educazione" sottolineò l'importanza dell'equilibrio psicofisico e della cura del corpo. A tale scopo, egli pose in luce come l'attività all'aperto si configuri come azione privilegiata nello stabilire uno stile di vita sano, un'acquisizione dell'autonomia del singolo, uno sviluppo armonico della personalità e come strumento per rinforzare il corpo e sviluppare la conoscenza attraverso i cinque sensi (Bortolotti, 2019, pp. 23-27; D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, p. 45).

Da Rousseau in poi, la riflessione pedagogica si confrontò sempre di più rispetto al rapporto tra educando e ambiente in cui esso è inserito (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 13). A partire da tali premesse, il filosofo Rousseau (1712-1778) si impegnò ad esplicitare le ragioni del sensismo, evidenziando come la prima ragione dell'uomo fosse sensitiva prima che intellettuale: per apprendere attraverso il linguaggio è necessaria prima di tutto l'esperienza diretta, attraverso l'esercizio dei propri sensi e del proprio corpo. Per tale motivo, l'autore pose al centro dell'azione pedagogico-educativa l'ambiente esterno naturale come luogo di esperienza sensoriale e intellettuale per la conoscenza e l'apprendimento (D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, pp. 45-46). Fu proprio Rousseau a introdurre i concetti di "educazione negativa" e "educazione naturale". L'educazione negativa si configura come azione educativa atta al non fornire una conoscenza predefinita al bambino, ma finalizzata a stimolare la costruzione attiva e libera degli apprendimenti da parte del bambino. L'educazione naturale, invece, rimanda a come il contatto diretto con la natura possa favorire l'autentico sviluppo del singolo, se lasciato agire in libertà. Tali aspetti, quali libertà del soggetto, centralità dell'esperienza e contatto diretto con la natura diverranno pilastri fondanti di quella che oggi è la corrente dell'*Outdoor Education* (Bortolotti, 2019, pp. 27-32).

Sempre in tale epoca, vi è l'apporto significativo di Pestalozzi (1746-1827) che, sotto l'influenza del pensiero di Rousseau, sostenne la necessità di preservare la natura di ogni bambino, tenendolo il più possibile distante dalla società corruttrice e attribuendo alla natura un carattere romantico. Nella sua visione pedagogica risulta rilevante la strutturazione di un contesto di apprendimento armonioso e amorevole, nel quale l'azione educativa permetta il susseguirsi dello sviluppo naturale del bambino secondo i suoi interessi e la sua personalità. Il suo contributo per la teorizzazione dell'*Outdoor Education* è riconducibile a ciò che Pestalozzi definì "intuizione", processo attraverso cui il contatto attivo e diretto con la natura sollecita la coscienza dell'educando, permettendo l'apprendimento (Bortolotti, 2019, pp. 58-61)

Successivamente, fondamentale fu l'apporto di Fröbel (1782-1852), allievo di Pestalozzi e fondatore dei "*kindergarten*". I *kindergarten* rappresentano la concretizzazione di luoghi educativi e didattici in cui la natura assunse una funzione indispensabile: attraverso il valore educativo del gioco il bambino può conoscere e assimilare il mondo naturale, sia grazie al potenziamento dell'indole avventurosa del bambino, sia per l'utilizzo didattico dell'ambiente esterno per promuovere lo sviluppo (D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, p. 46; D'Ascenzo in Farné Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 45). Negli spazi esterni dei *kindergarten* di Fröbel ogni bambino ha il suo spazio verde, atto a sviluppare la sua responsabilità e il suo senso di cura (Bortolotti, 2019, p. 63). Il ruolo dell'educatore diviene, quindi, quello di sostenere e guidare lo sviluppo globale del singolo, attraverso la promozione dell'autonomia e della sicurezza di sé, ponendo attenzione al rispetto dei tempi naturali del bambino e alla strutturazione di un contesto amorevole, dove può apprendere attivamente attraverso il gioco e la curiosità (Bortolotti, 2019, pp. 61-63).

È necessario, inoltre, evidenziare come nella storia dell'*Outdoor Education* un ruolo essenziale fu rivestito dall'attivismo pedagogico di inizio Novecento e, in particolare, dal pedagogista americano Dewey (1859-1952). Egli assegnò all'esperienza diretta e all'ambiente, naturale e non, un ruolo fondamentale per la crescita e gli apprendimenti degli educandi, attraverso il suo famoso motto "*Learning by doing*" (D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, p. 47). A partire dal pensiero di Dewey, è possibile individuare due principali punti di forza dell'educazione all'aperto: da una parte, la necessità dell'educando di agire in modo attivo sulla realtà per conoscerla, spinto dalla propria motivazione intrinseca ad apprendere, dall'altra la configurazione degli spazi esterni come possibilità educative valide e ricche, in quanto setting privilegiati per le esperienze primarie, che permettono di acquisire, attraverso la ricerca-azione, conoscenze aperte, interdisciplinari e in divenire (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 17; Malavasi, 2018a, p. 27; D'Ascenzo in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 45; Benetton, 2020, p. 205).

Infine, nel contesto italiano del Novecento spicca l'importante contributo di Maria Montessori (1870-1952), la quale portò alla luce i benefici dell'educazione all'aperto e attraverso gli elementi naturali (D'Ascenzo in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 55-56; Caprara, Macchia, 2020, pp. 224-227). Per Montessori, l'ambiente educativo è fondamento del processo educativo stesso, in un triangolo che vede educatore, educando e ambiente, sia esso interno o esterno (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 15-16). L'importanza del setting in cui l'azione educativa viene promossa dev'essere legata alla promozione di un'educazione integrale, nella concezione di bambino come unitario, nel suo intelletto e nel suo corpo. Di conseguenza, sia gli aspetti cognitivi che quelli corporei devono necessariamente essere sollecitati in modo reciproco nel processo educativo. Il corpo, in quanto strumento di conoscenza e apprendimento, interagisce in modo dinamico con l'ambiente: negli spazi esterni e naturali il bambino ha la possibilità di muoversi, esplorare e apprendere in libertà dall'incontro con essi, stimolando l'esperienza sensoriale, nuove opportunità di conoscenza e di vivere il mondo (Caprara, Macchia, 2020, pp. 224-227).

Il contributo delle Scuole all'aperto

Alla fine dell'Ottocento nacquero e iniziarono a diffondersi in Europa e in Italia le prime sperimentazioni di scuole all'aperto, istituzioni educative definite "speciali", in quanto si svilupparono per motivi prevalentemente igienico-sanitari, per contrastare la diffusione delle malattie, in particolare la tubercolosi. Tali scuole accoglievano bambini gracili e più deboli e li inserivano in ambienti naturali al fine di migliorare le loro condizioni di salute psicofisica (esposizione al sole, controlli medici, alimentazione controllata) e fornire loro l'istruzione scolastica necessaria (D'Ascenzo in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 51-52; D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, pp. 47-48).

Tali esperienze pionieristiche di educazione e didattica all'aperto contribuirono a spostare il focus rispetto alla didattica da *indoor* ad *outdoor*, suscitando negli insegnanti dell'epoca riflessioni nuove e più possibili *outdoor*. Ad esempio, vi era la scelta consapevole di collocare tali scuole in spazi aperti e immersi nel verde, al fine di

permettere l'introduzione di attività realizzabili unicamente all'aperto (orto, cura degli animali...) e la fruizione degli spazi esterni anche per l'insegnamento di molteplici discipline (come matematica, geometria, geografia...). Vi era, inoltre, un'organizzazione oraria flessibile, caratterizzata da una riduzione dei tempi di lezione tradizionale frontale e da una maggiore attenzione a fornire ai bambini momenti liberi all'aria aperta e al sole (D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, p. 48; D'Ascenzo in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 52).

Nonostante tali scuole nascessero per rispondere alle esigenze dei bambini più malaticci e poveri, esse divennero un prezioso punto di partenza per l'innovazione del sistema educativo e didattico tradizionale dell'epoca, inserendosi contemporaneamente nel filone di pensiero dell'attivismo pedagogico, grazie alla fruizione degli spazi verdi per favorire il fare e la conoscenza attiva dei bambini (D'Ascenzo in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 53; D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, p. 48-49). Infatti, dagli anni '20 del Novecento, in particolare grazie al contributo di Dupertuis e Ferrière, iniziò a diffondersi l'idea che le modalità educative-didattiche innovative sperimentate nelle scuole all'aperto, potessero essere di estremo valore per tutti i bambini (D'Ascenzo in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 54-55). Tuttavia, sebbene tali esperienze continuassero ad espandersi ed innovarsi, con conseguenti riflessioni rispetto ai benefici dell'*outdoor* per tutti, le scuole all'aperto mantennero il loro carattere di "scuole speciali", destinate a bambini più deboli, gracili e poveri e andarono incontro alla chiusura negli anni '70, in seguito alla emanazione delle leggi sull'integrazione scolastica (D'Ascenzo in Agostini, Farné, 2014, p. 49).

I principali modelli teorici di Outdoor Education

Sulla base dei contributi storici che si sono susseguiti nel corso degli anni, si sono concretizzati differenti modelli e approcci teorici riguardanti l'*Outdoor Education* e i suoi ambiti, tutti accomunati dall'utilizzo dell'ambiente esterno come setting educativo privilegiato per la conoscenza del mondo e lo sviluppo del singolo.

Il termine *Outdoor Education* rappresenta, infatti, una definizione “ombrello” che rimanda a differenti proposte e metodologie formative (Bortolotti in Agostini, Farné, 2014, p. 51).

Le molteplici modalità di denominare l'educazione all'aperto rimandano a programmi educativi tra loro differenti in base all'ambiente utilizzato, alla metodologia educativa, alle finalità pedagogiche e al contesto formativo, sia esso formale, non formale o informale (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 105-106). Importante è considerare, nell'analisi del tema, come espressioni spesso simili tra loro assumano sfumature diverse:

- programmi di *Outdoor Learning* (apprendimento all'aria aperta) si utilizzano per indicare aspetti maggiormente didattici e formativi;
- con l'espressione *Outdoor Education* (educazione all'aria aperta) si rimanda all'acquisizione di competenze e conoscenze;
- metodologie di *Experiential Education* (educazione esperienziale) sono centrate sul soggetto e la sua relazione con il contesto;
- programmi di *Adventure Education* (educazione avventurosa) o di *Educational Expedition* (spedizione educativa) vanno a potenziare il senso esplorativo e dell'avventura del singolo;
- l'espressione *Environmental Education* (educazione ambientale) si delinea come obiettivo pedagogico comune, in quanto qualsiasi sia la metodologia educativa utilizzata, attraverso l'educazione all'aperto si va a promuovere il rispetto dell'ambiente e la valorizzazione della natura (Bortolotti in Agostini, Farné, 2014, p. 56-57).

L'*Outdoor Education* nelle sue molteplici declinazioni include, dunque, modelli e approcci diversi che vanno ad arricchire i curricula dei processi di apprendimento, attraverso azioni e programmi che si declinano diversamente in base alle scelte del servizio.

Uno dei più importanti e più famosi modelli teorici è l'albero di Priest (1986), metafora utilizzata dallo studioso per definire il concetto di "educazione all'aperto", indicando un contesto di apprendimento basato sull'esperienza all'aria aperta, atto a potenziare i sensi, stimolare l'interdisciplinarietà e le relazioni con l'ambiente e con gli altri. L'autore, quindi, riconduce l'*Outdoor Education* all'immagine di un albero, le cui radici richiamano i tre ambiti di apprendimento (motorio, cognitivo, emotivo) e l'esperienza sensoriale. Il tronco rappresenta l'*Outdoor Education*, dal quale si dividono due rami, strumenti che "utilizzano" la natura per insegnare le relazioni: il primo, l'educazione avventurosa, in cui si articolano le relazioni interpersonali (relazionarsi con gli altri) e intrapersonali (capire se stessi); il secondo, l'educazione ambientale, si divide in relazioni ecistiche (gli esseri umani hanno un impatto sulla qualità della natura e questo ha un impatto sulla qualità della loro vita) e ecosistemiche (i componenti interagiscono in un'ecologia in rete). Il tutto è inserito in una chioma denominata "processo di apprendimento esperienziale", che vuole rappresentare come tale filosofia e approccio educativo vengano alimentati dall'ambiente esterno (Bortolotti in Agostini, Farné, 2014, pp. 54-55; Bortolotti, 2019, pp. 77-78).

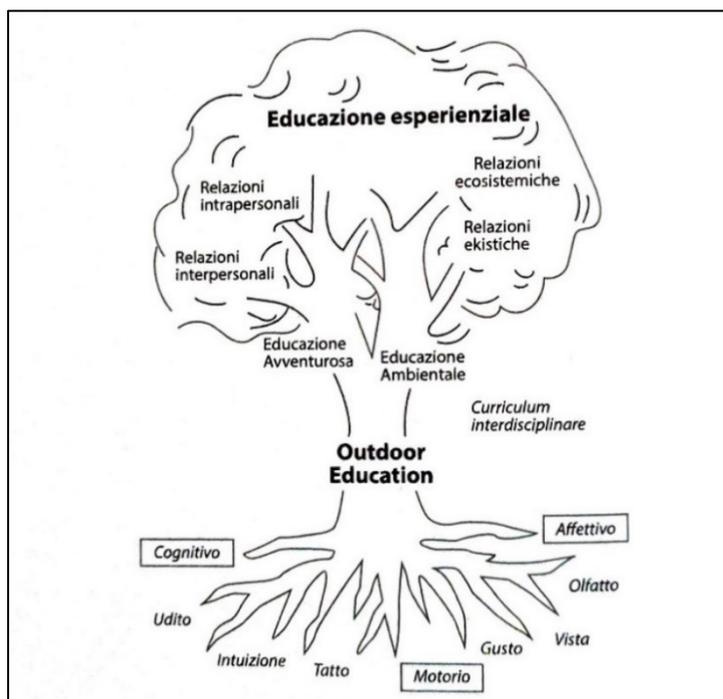


Immagine 1: L'albero dell'Outdoor Education di Priest (1986). Tratto da Bortolotti, A. (2019), p. 78

Uno sguardo al contesto italiano contemporaneo

Sulla base dei contributi storici e teorici, nel corso degli ultimi anni a livello europeo si è andata a formare una sempre maggiore sensibilità al tema dell'educazione all'aperto, con diverse concretizzazioni sul piano educativo-pedagogico.

Attualmente, nel panorama italiano, in ritardo rispetto agli altri paesi europei e internazionali, si sta approfondendo sempre di più la tematica dell'*Outdoor Education* e delle sue implicazioni in ambito educativo e didattico, in particolare per quanto riguarda la fascia zero-sei (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 21).

Le realtà educative *outdoor* che si possono identificare sono tra loro anche molto differenti, soprattutto per quanto riguarda elementi come l'organizzazione dei tempi e degli spazi, tipologia di ambiente in cui sono interite e modalità di gestione del servizio (Rossi, Antonietti in Antonietti, Bertolino, 2017, p. 136). Tra queste si spazia dalle sperimentazioni delle Scuole nel Bosco agli Agrinido, dall'innovazione dei giardini scolastici con possibilità di laboratori all'aperto ai progetti di esperienza quotidiana di parchi e spazi verdi: si tratta di contesti ed elementi pedagogici-educativi, fondamentali per muoversi verso l'implementazione della qualità dell'offerta educativa, formativa e didattica.

Le ragioni dell'Outdoor Education

I presupposti socioculturali per un'educazione all'aperto

La lettura dei bisogni dei bambini dev'essere inserita in una contestualizzazione più ampia delle caratteristiche della società in cui essi quotidianamente vivono.

I cambiamenti che hanno contrassegnato la società occidentale negli ultimi decenni hanno portato alla modificazione della condizione dell'infanzia, soprattutto nei contesti urbani. La società odierna è contraddistinta da una forte inibizione rispetto al movimento naturale e spontaneo del bambino, dovuta all'eccessiva urbanizzazione e conseguente diminuzione degli spazi all'aperto "sicuri". Nel mondo urbanizzato si perde il contatto con la natura e, di conseguenza, tutti i rapporti fisici, affettivi e conoscitivi che ne derivano. Dunque, se dal punto teorico si riconosce l'importanza dell'esperienza concreta per lo sviluppo del pensiero, linguaggio, apprendimento e maturazione psicomotoria, cognitiva e affettiva, nell'analisi sociale dell'attuale condizione infantile spicca la sempre più dilagante cultura della sedentarietà, con un aumento costante dell'abuso del gioco tecnologico nella quotidianità dei bambini e una sempre maggiore diminuzione dell'esperienza ludica e motoria all'aperto e, in particolare, negli spazi naturali (Cecilian in Agostini, Farné, 2014, pp. 38-39; Malavasi, 2018a, p. 18-19).

Fino a trent'anni fa, i bambini disponevano di tempi extrascolastici caratterizzati da esperienze sociali, ludiche, esplorative e motorie, nelle quali la presenza dell'adulto era esigua. Oggigiorno, invece, questi momenti non sono più così facilmente accessibili: l'accesso e l'esplorazione ludica di luoghi naturali in autonomia non sono più possibili, in quanto ritenuti "pericolosi", anziché autentici e ricchi per la crescita del soggetto. I bambini, di conseguenza, si trovano a vivere una quotidianità dove le mura domestiche spesso sono caratterizzate da dispositivi tecnologici e le attività extrascolastiche sono sempre più rigide e programmate, collocate in contesti differenti, ma accomunati dall'essere chiusi, direttivi e limitanti per l'autonomia del bambino. Il profilo odierno di infanzia, quindi, diviene sempre più "invisibile" sul piano sociale, con adulti atti al

controllo e alla regolamentazione dei tempi e degli spazi dei bambini¹, che si trovano spesso senza la possibilità di sperimentare liberamente il gioco e la socialità, con conseguente riduzione di esperienze manuali e sensoriali. (Farné in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 26-30; Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 13; Bardulla, 2017, p. 27). C'è, quindi, l'esigenza di restituire fiducia ai bambini, di concedergli la libertà di scegliere come gestire il proprio tempo: non si tratta di permissivismo, ma richiama la possibilità di scelta libera riguardo le esperienze che vogliono vivere, di seguire le loro inclinazioni e passioni, senza l'imposizione dell'adulto, base fondamentale per la crescita di bambini autonomi e consapevoli di sé.

Un ulteriore aspetto da considerare nell'analisi della condizione infantile nella società del XXI secolo è quello dell'"iperprotezione" e l'inaccettabilità del rischio da parte degli adulti: si è diffusa l'idea che la vita all'aperto sia pericolosa per la salute e la sicurezza dei bambini rispetto alle mura di casa o dell'aula scolastica, percepite come più protettive. Se da un lato sono comprensibili le preoccupazioni di un genitore o di un insegnante rispetto alla possibilità che i bambini possano farsi male, dall'altro lato è fondamentale che tali preoccupazioni non sfocino in eccessivi controlli o ansie tali da relegare ogni bambino in soli spazi chiusi e contenuti. Recludere i bambini in spazi chiusi al fine di garantire la loro sicurezza, conduce a numerosi danni dovuti all'eccesso di cura e a privare il bambino di esperienze fondamentali per la loro crescita e il loro sviluppo. Senza contare che, nonostante si attribuisca allo spazio esterno l'aggettivo "pericoloso", le statistiche sui casi di incidenti in luoghi chiusi sollecitano dubbi rispetto alle capacità fisiche e all'indipendenza dei nostri bambini (Farné in Farné, Agostini, 2014, p. 16-23; Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 130-131). Tali implicazioni socio-pedagogiche derivano dall'errata e dannosa sovrapposizione dei termini "rischio" e "pericolo" in ambito educativo. L'adulto consapevole e responsabile non si ritrova a evitare tassativamente tali esperienze, ma promuove quella che è la "pedagogia del rischio": consentire ai bambini di vivere esperienze che comprendano un certo grado di rischio, affinché

¹ Si rimanda al concetto di "*overparenting*", ossia l'eccessiva partecipazione dei genitori nella vita dei loro figli, a tal punto che cercano di aiutarli o controllarli in qualsiasi cosa gli accada.

possano sfidare le difficoltà, sviluppando *empowerment*, autonomia, autostima, empatia e le capacità necessarie ad affrontare l'imprevisto, l'imprevedibilità e le richieste della vita. In tal senso, il rischio diviene una componente educativa fondamentale per la percezione del pericolo e delle proprie capacità. Si tratta, quindi, di restituire ai bambini il diritto a vivere a contatto con la natura, muovendosi liberamente e incontrando potenziali ostacoli e difficoltà, affinché possano sperimentarsi per superarle e diventare sempre più autonomi dal punto di vista cognitivo, motorio e affettivo. La pedagogia del rischio implica, come sosteneva anche Piero Bertolini, l'utilizzo intenzionale del rischio per mettere alla prova e stimolare le esperienze dei bambini, accettando anche la possibilità i bambini possano farsi male².

A supporto di tali analisi sociologiche, inoltre, è importante evidenziare una condizione che spesso caratterizza l'infanzia degli ultimi anni: si tratta del "*Nature Deficit Disorder*", introdotto da Richard Louv (2006) nel suo libro "L'ultimo bambino nei boschi". Si tratta di un'ipotesi che correla il rapporto con la natura e lo sviluppo del singolo: secondo l'autore, le difficoltà dei bambini riscontrate a livello scolastico, quali deficit dell'attenzione, iperattività e difficoltà comportamentali, emotivo e socio-relazionali sono derivanti dalla condizione sociale di perdita del rapporto con l'ambiente naturale. Tale deficit è conseguente alla mancanza di esperienze in natura, all'aumento di protezione degli adulti nei confronti dell'infanzia e alle limitazioni spazio-temporali con cui quotidianamente i bambini devono confrontarsi, tutti aspetti che si scontrano con il naturale bisogno dei bambini di vivere e conoscere gli ambienti naturali (Farné in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 30-31).

La condizione nata dal "*Nature Deficit Disorder*" non rappresenta l'unica lacuna che caratterizza la generazione odierna: l'infanzia necessita per sua natura di tempi e spazi per il gioco libero, tesi sostenuta da Peter Gray (2015) nel suo libro "Lasciateli giocare". Gioco libero e ambienti naturali sono estremamente interconnessi tra loro: si

² Roberto Farné al convegno "*Movimparo - L'apprendimento ha bisogno di un corpo*" - Modena, 16-17 novembre 2018 (<https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM&t=650s>)

tratta di due elementi fondanti l'apprendimento esperienziale dei bambini che, se lasciati liberi di esplorare e giocare nell'ambiente naturale, rappresentano i primi passi di un percorso formativo ricco e valorizzante il rapporto tra soggetto e natura (Farné in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 32-33; Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 13).

Tali premesse socioculturali delineano un'educazione impoverita dal punto di vista motorio, cognitivo, affettivo e relazionale, con danni relativi a disturbi del comportamento e dell'attenzione, della coordinazione motoria, malformazioni posturali, sovrappeso e obesità, insicurezza e difficoltà di regolazione emotiva (Farné, Agostini, 2014, pp. 9-10; Farné in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 29-30).

L'analisi dei presupposti che rendono attuale e necessaria una revisione degli attuali modelli educativi dominanti fanno emergere come l'*Outdoor Education* permetta di contrastare problematiche sempre più dilaganti nella società contemporanea, come l'obesità infantile e l'abuso della tecnologia da parte dei bambini, rifocalizzando l'attenzione sulla convivenza con la natura e sui bisogni innati di espressione motoria e di vita all'aria aperta nell'educazione dei bambini.

L'educazione all'aperto per una società sostenibile

Il tema dell'ambiente naturale e della sua difesa non è mai stato più attuale. Dalla lotta al cambiamento climatico alla salvaguardia delle risorse ambientali, emerge come una delle sfide più importanti della società odierna sia rappresentata dalla questione della sostenibilità ambientale. Si tratta di lasciare un mondo migliore alle nuove generazioni, ma anche di formare bambini più consapevoli e sensibili nei confronti del nostro pianeta.

L'educazione ambientale e le strategie educative promosse a favore dell'ambiente naturale sono aspetti centrali nelle azioni di governi e organizzazioni internazionali contro una crisi globale e appaiono sempre più connotate pedagogicamente. Parliamo di azioni politiche, economiche e culturali fondamento di una "formazione ecologica", derivante dalla conoscenza della natura e i suoi valori, finalizzate a fornire ai bambini i

presupposti per affrontare i problemi ambientali del mondo in modo responsabile (Guerra, 2020, p. 19-20; Marani, Rabitti, 2018, p. 15).

Fondamentali per muoversi verso una società più sostenibile sono i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite³. In ambito educativo e pedagogico spicca il quarto obiettivo: “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”. Si tratta di una strategia globale di azione educativa a favore dell'ambiente, atta a raggiungere lo sviluppo sostenibile a partire dall'educazione dei bambini più piccoli. Tra i traguardi di tale obiettivo, vi è la necessità di *«garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile»* (Organizzazione delle Nazioni Unite, ONU, 2015, p. 17). Si tratta di un obiettivo di sviluppo sostenibile che è estremamente connesso con gli altri: un'educazione di qualità permette di formare cittadini informati, responsabili e attenti, che si impegnano per mantenere il pianeta un posto sano e armonioso in cui vivere e da lasciare alle generazioni future.

È stato dimostrato come l'educazione all'aperto fornisca i suoi maggiori frutti per una società più ecologica se gli interventi partono dalla fascia da zero a sei anni: oltre al fondamentale riconoscimento di tale fascia d'età come periodo critico per lo sviluppo neurobiologico del bambino, è indispensabile indicare come gli studi sull'acquisizione di comportamenti e valori sostenibili indichino la presenza di *«una sensibilità particolare, maturata nei primi anni di vita, per effetto di occasioni prolungate di contatto con la natura in compagnia di figure adulte che fungano da testimoni significativi nella conduzione di tali esperienze»* (Bardulla in Antonietti, Bertolino, 2017, p. 26).

³ Per approfondimenti si rimanda a <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

La salute di un ambiente è da leggere in chiave sistemica, in quanto espressione dalle relazioni e delle dinamiche tra i suoi elementi: per tale motivo il ruolo dell'educazione deve essere quello di fornire nuovamente ai bambini la possibilità di connettersi con l'esterno e di stabilire con esso un rapporto, anche sul piano fisico e affettivo. Ne deriva la necessità di restituire fin dalla prima infanzia il diritto a vivere e conoscere l'ambiente naturale, a sperimentare in modo diretto nella natura attraverso il gioco e il movimento: sono azioni che permettono di vivere attivamente gli ecosistemi, coglierne i rapporti e le interconnessioni e forniscono al bambino modalità nuove e innovative di vivere l'ambiente esterno. Dunque, al fine di perseguire il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile, si deve considerare la necessità di concepire l'ambiente esterno come privilegiato contesto d'esperienza in un curriculum pedagogico finalizzato alla promozione di una convivenza rispettosa e amorevole con la natura fin dai più piccoli: a tal proposito l'*Outdoor Education* si configura come strategia educativa fondamentale per ottenere risultati duraturi, in quanto agisce sulle cause culturali relative al modo di concepire e vivere il rapporto con la natura (Bardulla in Antonietti, Bertolino, 2017, p. 21-26; Guerra, 2020, p. 20-21, p. 31; Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 15-16).

Aprire l'educazione verso l'esterno significa aprirsi alla sostenibilità, in quanto «*tale apertura, incoraggiando ad abitare il mondo come provocazione formativa, permette di conoscerlo, interrogarlo e comprenderlo, cosicché esso non è più sconosciuto e distante, ma diventa prossimo, intimo, familiare, qualcosa per cui vale la pena impegnarsi, da proteggere e da amare*» (Guerra, 2020, p. 35). Nella consapevolezza che ciascuno di noi è chiamato a partecipare e contribuire attivamente per proteggere e salvaguardare il nostro pianeta, coloro che si occupano di educazione devono essere coscienti del loro ruolo centrale per alimentare un cambiamento positivo in tale direzione.

I "diritti naturali dei bimbi e delle bimbe" di Gianfranco Zavalloni

Nel parlare dei presupposti pedagogici che evidenziano la necessità di un'implementazione dell'educazione all'aperto, non si può non citare Gianfranco

Zavalloni, maestro di scuola dell'Infanzia e dirigente scolastico, autore di dieci diritti imprescindibili per i bambini della nostra società, finalizzati a far riflettere sullo stile di vita degli ultimi anni e richiamare quella che è la lentezza, la manualità, il bisogno di natura e di scelta per i nostri bambini (Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 21) .

Tra i diritti dei bambini individuati dall'autore vi sono:

- il diritto all'ozio, ossia il diritto dei bambini a vivere momenti che non sono programmati dalla famiglia o dalla scuola, dove autogestire in libertà e autonomia il proprio tempo, i propri pensieri e la propria noia;
- il diritto a sporcarsi, quale diritto a manipolare, giocare e sperimentare i materiali naturali e destrutturati (terra, sabbia, erba, sassi...) con il proprio corpo;
- il diritto agli odori, affinché i bambini possano sperimentare fin da piccoli gli odori e i profumi di luoghi e oggetti offerti dalla natura;
- il diritto al dialogo, tale da contrastare la comunicazione unidirezionale dei dispositivi tecnologici e di restituire ai bambini relazioni e narrazioni dove si ascolta e si può controbattere e confrontarsi;
- il diritto all'uso delle mani, al fine di non fornire ai nostri bambini solo cose preconfezionate, ma fornendogli materiali da toccare e manipolare, che sviluppino le abilità manuali e la motricità fine;
- il diritto a un "buon inizio", con l'obiettivo di fornire ai bambini spunti di crescita sani;
- il diritto alla strada, inteso come diritto a godere di spazi dedicati all'incontro, al dialogo e al confronto con l'altro e con il diverso;
- il diritto al selvaggio, ossia a luoghi dove sperimentare un contatto e una relazione autentica con la natura, in luoghi che non sono stati contaminati dall'uomo, per un'esplorazione naturale ed ecologica;

- il diritto al silenzio, affinché il bambino possa ascoltare, riconoscere e apprezzare i suoni e i rumori della natura, lontani dall'inquinamento acustico e artificiale;
- il diritto alle sfumature, ossia alla percezione delle diversità e dei cambiamenti che ci offre la natura, come la lotta all'integralismo delle esperienze e delle conoscenze.

I benefici dell'Outdoor Education

In seguito all'analisi dei presupposti sociali e culturali che sostanziano la necessità di potenziare i percorsi educativi all'aperto, è necessario focalizzare l'attenzione su quelli che sono i benefici e le positive conseguenze di tale scelta educativa.

Restituire all'infanzia percorsi di educazione significa andare a perseguire i cosiddetti "benefici naturali", che interessano principalmente l'area del benessere psico-fisico, del sostegno agli apprendimenti e allo sviluppo, della socializzazione e della relazione con il pianeta ⁴ (Rossini, 2018, p. 10).

Per quanto riguarda i benefici a sostegno del benessere psico-fisico, la letteratura scientifica evidenzia come i bambini che vivono con continuità esperienze in natura abbiano un sistema immunitario più sviluppato e una miglior capacità di recupero dalle malattie, possiedono livelli più alti di vitamina D, importante per prevenire molte malattie cardiache, ossee e metaboliche. Diminuisce la probabilità di obesità, migliora la percezione visuo-spaziale e la motricità grossolana e fine, prevalentemente grazie all'attività fisica e l'esperienza di differenti caratteristiche ambientali (come dislivelli o distanze). Grazie all'esplorazione di ambienti e materiali naturali sono riscontrabili miglioramenti rispetto alla serenità, al sonno, alla concentrazione, all'attenzione, alla memoria, alla capacità di ascolto e alla propria autoefficacia, riducendo lo stress e i sintomi del disturbo da deficit di attenzione/iperattività (Lucchi in Agostini, Farné, 2014, p. 27; Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 36; Rossini, 2018, p. 13; Bortolotti, 2018, p. 77).

Le esperienze all'aperto vanno a sollecitare gli apprendimenti. È possibile, infatti, riscontrare come percorsi di educazione *outdoor* permettano ai bambini di vivere esperienze primarie e di costruire percorsi di apprendimento in autonomia, attraverso le

⁴ Nella descrizione dei benefici dell'*Outdoor Education* vi sono elementi tratti da "*Intervento di Michela Schenetti nell'ambito del Progetto Outdoor Education: la scuola in natura*" (<https://www.youtube.com/watch?v=puid9sH1-7Q>) e l'intervento di Roberto Farné al convegno "*Movimparo - L'apprendimento ha bisogno di un corpo*" - Modena, 16-17 novembre 2018 (<https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM&t=650s>)

proprie esplorazioni attive e dirette, adattabili al proprio ritmo di apprendimento e i propri limiti. Gli stimoli offerti dalla natura rimandano ad un sapere reale e interdisciplinare, che attira la naturale curiosità e l'interesse dei bambini, sollecitando il loro pensiero divergente, spontaneo e creativo. L'esperienza attiva in natura, inoltre, amplifica la narrazione e i processi di simbolizzazione propri della cultura di appartenenza. La stimolazione polisensoriale attraverso la natura, inoltre, permette l'esperienza della trasformazione degli elementi, fondamentale per l'apprendimento dello scorrere del tempo (grazie alla caducità dei materiali) e del clima (grazie alla ciclicità della natura). Si tratta di stimoli ricchi e potenti non solo per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, ma anche emotivo (Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, pp. 33-38; Rossini, 2018, pp. 13-14).

L'ambiente naturale consente di entrare in relazione con se stesso e con gli altri. Negli spazi esterni le occasioni di incontro e socializzazione con l'altro sono maggiori: aumentano le situazioni dove i bambini cooperano e si aiutano reciprocamente, si confrontano e partecipano attivamente alla risoluzione di problemi. Lo spazio all'aperto si configura come inclusivo, in quanto permette di adattarsi ai tempi soggettivi di ciascun bambino offrendo possibilità di esperienze e apprendimenti contestualizzati, spontanei e approfonditi per tutti. Inoltre, il soggetto è in grado di entrare in dialogo con il proprio sé nelle proprie scelte e riflessioni, sviluppando il proprio senso di autonomia e indipendenza, anche grazie all'aumentata distanza dall'adulto (Cecilianì in Agostini, Farné, 2014, p. 40; Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 36; Rossini, 2018, p. 14; Bortolotti, Schenetti, Talese, 2020 p. 431).

Infine, i benefici dell'educazione all'aperto riconducono al rapporto con il mondo: promuovere un'educazione nell'ambiente significa promuovere un'identità ecologica e una cittadinanza attiva. Avere un contatto diretto con la natura fin dalla prima infanzia consente di creare un rapporto significativo e una connessione emotiva con il pianeta, grazie alla possibilità di sentirsi parte di un tutto e in esso trovare un equilibrio (Malavasi, 2018a, p. 19; Guerra, 2020, p. 28; Rossini, 2018, p. 15).

Le ricerche nell'ambito dell'Outdoor Education

L'ambito dell'*Outdoor Education* si configura come area di studio complessa, che non riguarda unicamente l'educazione, ma anche la sperimentazione e la ricerca. L'aumento di interesse a livello internazionale rispetto al valore e ai benefici dell'*Outdoor Education* porta necessariamente ad esplorare e dimostrare quelle che sono le migliori azioni e gli effetti positivi dell'educazione all'aperto.

A partire da tali presupposti, è fondamentale il richiamo alla ricerca condotta nel 2012 da Francesca Agostini, Fabiola Crudeli e Fiorella Monti con l'obiettivo di indagare gli effetti e i benefici dell'*Outdoor Education* nella prima infanzia (1-3 anni), in particolare è stato analizzato se la promozione dell'educazione all'aperto concorre allo sviluppo delle competenze senso-motorie, cognitive e socio-emozionali. Per l'indagine, nonostante sia stato fino ad allora poco utilizzato nella letteratura dell'*Outdoor Education*, è stato utilizzato un disegno di ricerca *case-control*⁵ e prevedeva la descrizione delle caratteristiche principali delle uscite all'aperto effettuate durante l'anno (Agostini, Crudeli, Monti in Agostini, Farné, 2014, p. 103).

Alla ricerca hanno partecipato i nidi d'infanzia di Bertinoro, Forlimpopoli e Modena per tutto il periodo da gennaio a giugno 2012. Nell'analisi sono stati creati due differenti gruppi: il gruppo sperimentale, in cui le educatrici erano formate rispetto l'approccio dell'*Outdoor Education* e il gruppo di controllo, in cui le educatrici non avevano seguito corsi di formazione all'approccio dell'*Outdoor Education*. A loro volta, nei due gruppi i bambini sono stati suddivisi in base all'età, rispettivamente 1-2 anni e 2-3 anni. Per la raccolta dei dati e il monitoraggio della ricerca gli strumenti utilizzati sono stati i "Diari delle uscite", uno strumento schematico e semplice creato appositamente per raccogliere le informazioni principali dell'uscita all'aperto (condizione atmosferica,

⁵ I disegni di ricerca *case-control* sono tutti quegli studi che confrontano due gruppi con caratteristiche socioculturali, economiche, demografiche potenzialmente identiche. Procede esponendo un gruppo a un fattore d'interesse, paragonandolo ad un gruppo di controllo. Si esamina, con paragoni, la frequenza di esposizione e gli effetti. È uno studio osservazionale-analitico che permette di studiare la relazione causa-effetto.

composizione del gruppo, luogo, durata, attività...), e le tavole di sviluppo di Kuno Beller (1995) uno strumento osservativo finalizzato a illustrare il livello di sviluppo del bambino in otto aree (Dominio delle funzioni del corpo, Consapevolezza dell'ambiente circostante, Sviluppo sociale ed emotivo, Gioco, Linguaggio, Sviluppo cognitivo, Motricità generale, Motricità fine), da compilare all'inizio e al termine della ricerca (Agostini, Crudeli, Monti in Agostini, Farné, 2014, pp. 104-105).

I risultati dello studio assumono un duplice valore: da un lato mettono in evidenza l'articolazione delle attività *outdoor* nei servizi presi in considerazione, dall'altra permette di osservare gli effetti dell'*Outdoor Education* nella crescita dei bambini.

Per quanto riguarda i dati raccolti con i Diari delle uscite, questi dimostrano come nel gruppo sperimentale, in cui le educatrici erano formate dal punto di vista dell'educazione all'aperto, impiegavano molte più ore in attività all'aperto rispetto al gruppo sperimentale, anche nei mesi invernali e in caso di condizioni atmosferiche avverse, considerando, quindi, le attività all'aperto come elemento importante della programmazione educativa. Rispetto al luogo dell'attività, entrambi i gruppi mostrano come luogo privilegiato il giardino del servizio, il più facilmente fruibile. L'attività maggiormente svolta per entrambi i gruppi è il gioco libero, nonostante il gruppo sperimentale dimostri di dedicare molte ore anche in attività semi-strutturate: questo dato suggerisce come l'approccio dell'*Outdoor Education* riconosce l'ambiente esterno non solo come luogo ricreativo, ma anche come setting idoneo per le attività educative e didattiche (Agostini, Crudeli, Monti in Agostini, Farné, 2014, pp. 105-111).

Per quanto concerne la compilazione delle tavole di sviluppo di Kuno Beller, si osserva come nella prima rivelazione effettuata a gennaio i risultati siano molto simili, mentre a giugno il gruppo sperimentale che aveva praticato attività di *Outdoor Education* dimostrava un incremento significativo, soprattutto nelle aree di dominio delle funzioni del corpo, consapevolezza dell'ambiente circostante, sviluppo sociale ed emotivo, gioco, sviluppo cognitivo e motricità fine. In questo modo, le tavole di Kuno Beller hanno sottolineato come l'esposizione dei bambini all'ambiente esterno in modo continuativo

favorisca non solo lo sviluppo motorio, ma anche quello socio-emozionale e cognitivo (Agostini, Crudeli, Monti in Agostini, Farné, 2014, pp. 105-111).

Risultati simili, seppur con approccio diverso, sono stati ottenuti da Rickinson e colleghi (2004) che attraverso una *review* sistematica⁶ di 150 ricerche primarie hanno analizzato l'ambito di intervento e le conseguenze delle proposte all'aperto sul piano personale e istituzionale. Le evidenze individuate dalla ricerca rimandano a miglioramenti rispetto allo stile di vita, con potenziamento delle abilità fisico-corporee. Inoltre, emergono sviluppi positivi sul fronte dell'apprendimento, delle conoscenze, delle competenze tecnico-scientifiche e della memoria a lungo termine. Per quanto riguarda la sfera relazionale, si riscontrano implementi delle abilità sociali e personali, delle capacità comunicative e collaborative, del senso di comunità e responsabilità, dell'autostima, fiducia e autoefficacia (Bortolotti in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, pp. 70-72).

Osservando in modo complessivo tali dati, emerge come le esperienze educative all'aperto si configurano fin dalla prima infanzia come fondamentale strumento per favorire il contatto diretto con la realtà, l'esperienza attiva, la sperimentazione dei propri sensi e la promozione di differenti abilità e competenze. Dunque, l'ambiente esterno e la relazione che i bambini instaurano con esso rappresentano elementi promotori di una crescita sana e una maggiore qualità della vita dei nostri bambini: in quanto professionisti dell'educazione, non possiamo non soffermarci su quella che è una necessaria formazione e riprogettazione delle nostre azioni e dei nostri spazi educativi, al fine di accompagnare adeguatamente i bambini in percorsi educativi che valorizzano totalmente le opportunità offerte dall'ambiente esterno.

⁶ La *review* sistematica è uno strumento secondario di ricerca scientifica, il cui obiettivo è quello di riassumere dati provenienti da strumenti di ricerca primari, ad esempio con una rassegna esaustiva della letteratura scientifica relativa a un dato argomento e con particolare attenzione alle fonti, che devono essere altamente referenziate, per individuare, evidenziare e valutare, in ricerca di alta qualità, tutte le prove pertinenti a una specifica questione scientifica.

Verso un'orizzontalità degli spazi educativi

Il tema dello spazio assume un enorme valore in ambito pedagogico, in quanto rimanda ad una dimensione costitutiva dell'esperienza umana: vivere in un determinato spazio, muoversi attraverso esso, agirvi... sono tutte azioni che costruiscono l'identità di un luogo, conferendogli significato e valore. A supporto di tale concetto, studi psicologici sulla relazione tra spazio e individuo hanno evidenziato come lo spazio influenzi il comportamento e, per tale motivo, esso assume un ruolo fondamentale nella promozione di azioni educative (Weyland, Galletti, 2018, p. 33; Ottella in Bertolino, Guerra, 2020, p. 131, Marani in Bonaccini, 2018, p. 62).

Le riflessioni riguardanti gli spazi dei servizi, intesi come contesti educativi, sono fondamentali: la relazione con l'ambiente è un aspetto imprescindibile dell'esperienza educativa dei bambini e non può essere lasciata al caso. L'intenzionalità dei propri progetti educativi deve partire dalla consapevolezza che lo spazio è un elemento essenziale dell'azione educativa: le esperienze e le azioni educative assumono valore in quanto promosse in certi spazi, concepiti dagli operatori dei servizi secondo una visione educativa chiara e condivisa. Nei servizi educativi per l'infanzia i bambini creano quotidianamente una relazione con l'ambiente, fisico e sociale, al fine di definire una propria esperienza del mondo. Ne consegue come lo spazio non assuma una neutralità in quella che è la messa in atto di azioni educative, ma tutt'altro: richiamando il pensiero del pedagogo Loris Malaguzzi, lo spazio acquisisce a tutti gli effetti il ruolo di "terzo educatore" (Weyland, Galletti, 2018, p. 18; Restiglian, 2020, p. 171; Schenetti in Agostini, Farné, 2014, p. 63).

Riflettere sugli spazi, quindi, significa impegnarsi al fine di valorizzare ogni porzione di spazio come occasione irripetibile per crescere e apprendere, fornendo ai nostri bambini contesti ricchi di esperienze, relazioni ed esplorazioni, mettendo al centro il bambino e i suoi bisogni.

Creare un'orizzontalità degli spazi nei servizi

Lo spazio esterno e naturale è un elemento prezioso dei servizi educativi: è uno spazio di vita e di apertura al mondo e per tale motivo si configura come uno dei luoghi privilegiati dell'educazione. Nell'approccio dell'*Outdoor Education*, si configura come contesto inclusivo e democratico, ricco di qualità e caratteristiche che promuovono il benessere del bambino, favorendo le sue piste di ricerca, stimolando i suoi apprendimenti, lasciandogli possibilità di movimento, fornendogli materiali vari, inconsueti e mutevoli. Si tratta di un insieme di caratteristiche presenti simultaneamente negli spazi esterni, ma difficilmente replicabili e trasferibili all'interno (Malavasi, 2018b, p. 67; Guerra, 2020, p. 132).

È necessario precisare che gli spazi esterni dispongono del massimo delle loro potenzialità solo se l'adulto si apre al fuori: l'*Outdoor Education* è una metodologia educativa che, innanzitutto, richiede di porre attenzione al proprio modo di concepire l'educazione e lo spazio esterno, ripensando alle proprie modalità di entrare in relazione con i bambini e l'ambiente (Cecilian in Agostini, Farné, 2014, p. 40).

Possibilità di gioco, di regole, di movimento, di materiali, di ricercare il senso: sono tutti gli elementi educativi che devono essere offerti ai bambini, per permettere loro di conoscere e abitare nel mondo. L'adulto dev'essere in grado di prendere coscienza dei danni derivanti da azioni educative recluse, nell'ottica di offrire ai bambini un vivere composto anche dal mondo fuori, che considera tutti i luoghi di cui il servizio dispone come occasioni per imparare e apprendere e li valorizza con continuità. Si andrà così a porre l'enfasi sull'esperienza situata, sull'azione concreta legata al contesto, sul fare attivo, direttamente immersi nella realtà in cui avvengono i fenomeni. Si tratta di un agire che vede il bambino come soggetto attivo e significativo, che ricerca senso e attribuisce significati attraverso la relazione con i differenti ambienti in cui è inserito, siano essi interni, sia che rimandino ad un'immersione nella natura (Farné in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 38; Malavasi, 2018b, p. 67-70; Schenetti in Agostini, Farné, p. 59).

Nei servizi educativi per l'infanzia tradizionali⁷, l'educazione all'aperto si configura come strategia educativa complementare all'educazione *indoor*, basata sulla qualità delle esperienze, a diretto contatto con l'ambiente e i suoi fenomeni reali, che stimola gli aspetti cognitivi attraverso l'azione sensomotoria e la forte connotazione interdisciplinare (Cecilian in Agostini, Farné, 2014, p. 41). Gli spazi esterni, quindi, vanno pensati e concepiti come un completamento del servizio, dedicandogli tempo con regolarità. A sostegno di tale concezione spaziale dei servizi, vi sono i contributi di due documenti. Il primo, rimanda al decalogo elaborato dal gruppo britannico "*Learning Through Landscape*"⁸, nel quale sono esplicitati dieci principi fondamentali per il gioco *outdoor* nei primi anni di vita: in particolare il primo e il quinto criterio rimandano alla complementarità dei contesti *indoor* e *outdoor*, come diritti dei bambini a vivere e beneficiare delle risorse dell'ambiente esterno e interno in modo integrato (Bortolotti, 2019, p. 158-159). Il secondo documento, invece, è rappresentato dalle "Linee guida per le architetture interne delle scuole", pubblicate dal MIUR nel 2013⁹, nelle quali è possibile riscontrare la volontà di rinnovare gli spazi seguendo quelle che sono state le ricerche e gli studi relativi alla didattica e ai processi di apprendimento: in particolare, viene superato il concetto di spazio aula, in un'ottica di connessione degli spazi interni ed esterni. In questo senso, la progettazione degli spazi al nido rimanda sempre più alla possibilità di mantenere costante la relazione tra interno ed esterno, caratteristica considerata "*soft-quality*" che promuove il benessere e la serenità di coloro che quotidianamente vivono il servizio (Weyland, Galletti, 2018, p. 27-28; Malavasi, 2018a, p. 98-99).

Tuttavia, nell'analisi attuale dei servizi educativi, si riscontra una prassi prevalentemente *indoor*, che configura l'esperienza dell'ambiente esterno e naturale come qualcosa di facoltativo e non necessario. Pertanto, ci si imbatte in realtà dove gli

⁷ In questa analisi non si prendono d'oggetto realtà educative più innovative rispetto all'educazione all'aperto, come gli Asili nel Bosco o gli Agrinido.

⁸ Per approfondimenti si rimanda a <https://www.ltl.org.uk/>

⁹ Per approfondimenti si rimanda a <https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/norme-tecniche/>.

spazi interni ed esterni risultano elementi distanti e non connessi tra loro, inseriti in una gerarchia verticale secondo cui gli ambienti *indoor* si identificano come prioritari, ossia come luoghi in cui è possibile “fare scuola”, mentre l’*outdoor* è a tutti gli effetti un’appendice del servizio, uno luogo di svago che non necessita delle medesime attenzioni (Farné in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 38; Bortolotti, 2019, p. 134; Ottella in Bertolino, Guerra, 2020, p. 132). Interno ed esterno, quindi, non sono «*intesi in una logica di continuum naturale, ovvero come zona di interdipendenza e compenetrazione tra fuori e dentro (...), ma come luoghi in cui fare cose diverse con possibilità di movimento, di rumore e di sporco differente*» (Malavasi, 2018a, p. 34).

Considerate le sollecitazioni della letteratura e la ricerca che analizzano i benefici dell’*Outdoor Education*, emerge la necessità di contrastare una concezione verticale degli spazi educativi, ripensando al concetto di “confine” tra l’interno e l’esterno dei servizi. È un’azione fondamentale che permette di scardinare una concezione culturale piuttosto radicata, al fine di innescare un cambiamento di prospettiva verso una rappresentazione orizzontale di spazi, dove non esistono luoghi maggiormente adatti per apprendere, ma dove tutti gli spazi educativi sono importanti in quanto offrono opportunità differenti. In questo modo, l’ambiente esterno sarà in grado di acquisire valore e significato, sostenendo le attività *indoor* (Malavasi, 2018a, p. 48; Malavasi, 2018b, p. 124).

Ecco, quindi, che si deve andare a risignificare il concetto di soglia come zona stimolante, di passaggio e transito delle esperienze e dei saperi: solo in questo modo il gruppo educativo sarà in grado di attraversare le soglie e i confini del proprio servizio con facilità, creando un percorso esperienziale unico e ricco, grazie alla possibilità di allargare i contesti di apprendimento unendo il dentro e il fuori. «*Oltrepassare la soglia è una volta di più occasione per concepire altri modi possibili di pensare e agire l’esperienza educativa, ma anche per investire sulle forme dell’educazione (...) disponibili a rinnovarsi. (...) quello tra dentro e fuori i luoghi dell’educazione non può essere un rapporto strumentale, di mera fruizione, ma può diventare riconoscimento della*

reciproca necessità, in un dialogo che manifesta visibilmente la sua urgenza.» (Guerra, 2020, p. 131). Dunque, attraversare le soglie e progettare percorsi educativi che aprono le porte all'ambiente esterno, lasciando spazio alle connessioni e alle contaminazioni con esso, consente di strutturare contesti educativi in comunicazione con il mondo e in continuità con esso, fornendo ai bambini stimoli e strumenti per confrontarsi con esso e abitarlo. È un cambiamento pedagogico e culturale che permette allo spazio esterno di assumere realmente la stessa importanza di quello interno, legando i due spazi educativi secondo un rapporto di valore trasversale (Malavasi, 2018a, p. 48; Malavasi, 2018b, p. 124; Ottella in Bertolino, Guerra, 2020, p. 132).

Attraverso l'orizzontalità degli spazi è possibile promuovere attività all'aperto con regolarità e consuetudine, configurando l'esperienza *outdoor* come complementare alle attività svolte all'interno del servizio. Tale svolta educativa diviene fondamentale, soprattutto se si considera che la scissione tra "dentro" e "fuori" per i bambini è sfumata: essi si muovono tra spazi e situazioni con disinvoltura, superando i concetti adulti di "sezione" o "aula" e creando una continuità esperienziale. Vi è, infatti, una spinta naturale dei bambini a creare ponti esperienziali, ricercando connessioni tra gli eventi, tra il conosciuto e le nuove scoperte. È per questo che nei contesti educativi diviene fondamentale creare un dialogo tra *outdoor* e *indoor*, relazione quotidianamente sperimentata da ciascuno di noi (Malavasi, 2018a, p. 60; Malavasi, 2018b, p. 12; Marani, Rabitti in Bonaccini, 2018, p. 48; Guerra, 2020, p. 132).

In conclusione, in quanto professionisti dell'educazione, dobbiamo assumerci la responsabilità di garantire ai bambini spazi educativi di qualità, che non si possono esaurire unicamente all'interno delle mura scolastiche, ma sono in armonia tra dentro e fuori. Si tratta di costruire una competenza professionale capace di creare un equilibrio orizzontale tra i diversi spazi durante la progettazione: *«l'orizzontalità degli spazi e dei contesti definisce e realizza un'idea fortemente democratica degli spazi delle opportunità per i bambini. Gli spazi interni ed esterni hanno la medesima valenza e il medesimo peso in termini di valore, potere trasmissivo, costruttiva relazionale. (...) non*

vi è differenza tra luoghi interni ed esterni, in effetti ogni luogo è buono per i bambini per fare esperienze e vivere situazioni ricche di significato e di gioco» (Malavasi, 2018b, p. 25). È necessario che gli educatori riconoscano le ragioni culturali e pedagogiche che sostanziano il loro fare educativo, che si costruiscono di giorno in giorno con costanza, concretizzandole nella progettazione e definizione dei percorsi educativi sia all'interno che all'esterno della struttura. L'idea alla base è che le risorse offerte dall'ambiente esterno possano offrire numerosi stimoli educativi, contribuendo alla strutturazione di un curriculum ricco, complesso, contemporaneo per il servizio (Bortolotti, 2019, p. 134; Malavasi, 2018b, p. 25-26; Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti in Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 112-113).

Progettare secondo una concezione orizzontale degli spazi

Considerare orizzontalmente gli spazi dei servizi educativi, consente ai bambini di vivere con naturalezza e familiarità la relazione tra dentro e fuori, connettendo le esperienze che attraversano il confine un luogo e l'altro.

A livello architettonico, sarebbe auspicabile la presenza di un giardino in dialogo con le differenti sezioni e ambienti interni, configurandosi a tutti gli effetti come una loro estensione, attraverso una continuità fatta di trasparenze (finestre, vetrate...) e spazi di mediazione (portici, tettoie...), che consentano al bambino di vivere con serenità e facilità l'uscita all'esterno (Weyland, Galletti, 2018, p. 53, p. 62).

Sul fronte pedagogico, invece, l'educatore ha il compito di progettare percorsi educativi in cui sostanziare la propria intenzionalità pedagogica. In un'ottica di orizzontalità degli spazi, si ha la responsabilità di creare un "filo rosso" tra il dentro e il fuori e viceversa, in un'ottica circolare e di non occasionalità dell'esperienza all'aperto (Antonietti, Bertolini in Antonietti, Bertolino, 2017, p. 122-123).

Vivere con regolarità gli spazi esterni del servizio consente ai bambini di vivere percorsi educativi esperienziali a contatto con la natura e l'ambiente esterno, fondamentali per le sue ricerche e i suoi apprendimenti. Tuttavia, è ugualmente

importante che le figure educative si impegnino in tale ottica anche una volta rientrati in sezione, facendo attraversare la soglia del servizio altresì alle osservazioni e ai materiali raccolti dai bambini, al fine di lavorare in continuità all'interno della scuola (Malavasi, 2018a, p. 61). In questo modo, il fuori diviene il contesto da vivere il più possibile, mentre il dentro si configura come luogo da ripensare e valorizzare, rendendolo "museo" di raccolte, di elementi naturali da osservare e conoscere da un altro punto di vista (Guerra, 2020, p. 52).

Una delle principali strategie educative che permettono di valorizzare e promuovere percorsi educativi secondo una concezione orizzontale degli spazi del servizio è il transito degli oggetti tra dentro e fuori.

Due esperienze significative sono riportate da Laura Malavasi (2018a, p. 80-87), nelle quali spicca la progettazione in un'ottica di orizzontalità degli spazi. Un esempio rimanda all'esperienza del raccogliere e collezionare, azioni profondamente amate dai bambini, che mossi dalla curiosità si addentrano nelle cose, le ammucciano, le osservano e le trasportano con sé. A tal proposito diviene fondamentale fornire ai bambini gli strumenti necessari alla raccolta degli oggetti (come può essere un sacchettino, un cestino...) e al loro trasporto in sezione con facilità (scatolini trasparenti con le ruote, leggeri...).

Un'altra esperienza è data da quelli che Laura Malavasi definisce "pantoni naturali", progetti esperienziali sui colori e le loro manifestazioni, che permettono di aprire le porte del servizio verso l'esterno per raccogliere materiali naturali, veri e reali, per poi riportarli all'interno, al fine di compararli e catalogarli: è un progetto molto articolato e ricco, che permette di agire su differenti campi disciplinari a partire dall'esperienza diretta della natura, per muoversi verso lo sviluppo dei sensi, la conoscenza dei colori e il potenziamento del vocabolario (Malavasi, 2018a, p. 80-87).

Un'altra possibilità è quella di ricreare ambienti di gioco aventi la medesima matrice sia all'interno che all'esterno del servizio (Malavasi, 2018b, p. 126-127): un angolo

di gioco simbolico con la cucina all'interno della struttura può essere riprodotto anche negli ambienti esterni, ad esempio con una *mud kitchen*. Le *mud kitchens*, letteralmente “cucine di fango”, sono cucine pensate per il gioco simbolico, che attraverso la presenza e l'uso di elementi naturali (terra, fango, sassi, fiori...) permettono di sollecitare



Immagine 2: Un esempio di Mud Kitchen (tratta da <http://www.filidiseta.it/mud-kitchen/>)

l'immaginazione e la capacità imitativa dei bambini. Attrezzata con materiali di recupero e oggetti quotidiani (come utensili da cucina in acciaio o legno), la *mud kitchen* permette la sperimentazione del materiale naturale destrutturato, consentendo ai bambini di travasare, manipolare, mischiare gli elementi che la natura mette loro a disposizione. In questo modo si ha la possibilità di vivere il gioco simbolico con continuità tra spazi interni ed esterni, sperimentandolo in diversi contesti e con diversi materiali e oggetti.

Creare connessioni e ponti tra *indooore outdoor* richiede, inoltre, la disposizione a documentare le esperienze promosse nell'ambiente esterno, per condurle all'interno e



Immagine 3: Esempio di documentazione educativa di percorsi outdoor (tratta da <https://servizi06.terredargine.it/it/cde>)

creare memoria dei percorsi esperienziali promossi, per bambini, famiglie e educatori. La documentazione materiale e visiva dei propri percorsi educativi all'aperto (ad esempio, fotografie o materiali prodotti dai bambini) può essere rappresentata da un

pannello documentativo per il gruppo di bambini, appeso all'interno della sezione, e un pannello documentativo situato all'ingresso, al fine di rendere partecipi le famiglie. Si tratta di materiale documentativo che permette di strutturare momenti di dialogo con i bambini e far rivivere loro le esperienze naturali vissute, anche in contesti differenti da dove esse sono avvenute, come può essere la sezione. In questo modo la documentazione diviene un ulteriore strumento che permette di condividere il proprio lavoro e pensiero pedagogico rispetto all'educazione all'aperto, contribuendo alla diffusione di una cultura dell'infanzia (Marani, Rabitti, 2018, p. 42; Malavasi, Zoccatelli, 2018, p. 34-37).

Conclusioni

Per concludere questa trattazione, è indispensabile fare l'esame completo degli argomenti affrontati, in base all'ipotesi posta all'inizio dell'elaborato: "la promozione attiva e continua del rapporto con l'ambiente esterno nei servizi per l'infanzia, attraverso la visione e la progettazione di un'orizzontalità degli spazi educativi, supporta lo sviluppo motorio, cognitivo, affettivo e relazionale di tutti i bambini".

Nell'elaborato sono stati illustrati i contributi, i presupposti e le evidenze che rimandano alla necessità di far recuperare ai nostri bambini un rapporto con l'ambiente esterno: esso si configura a tutti gli effetti come preziosa risorsa per favorire gli apprendimenti, le scoperte e la creatività.

Le riflessioni sull'*Outdoor Education* evidenziano come, nonostante sia stata maturata una maggior consapevolezza rispetto all'educazione all'aperto e in natura, i bambini e le bambine della società odierna rischiano di crescere senza un contesto fondamentale per il loro sviluppo e benessere: l'ambiente esterno e naturale, luogo di esplorazione, ricerca e stimoli ricchi.

Le ricerche in ambito psicopedagogico presentate precedentemente dimostrano come l'*Outdoor Education* sia effettivamente un importante strumento che stimola la progressione dello sviluppo motorio, cognitivo, socio-emozionale e relazionale di tutti i bambini, attivando contesti educativi inclusivi e sereni, attraverso la sperimentazione di nuove abilità e lo sviluppo di diverse competenze.

A partire da tali considerazioni, ritengo fondamentale che tutti coloro che si occupano di educazione siano informati e formati sulle ricadute positive che l'approccio dell'*Outdoor Education* ha nella crescita dei bambini. Esso permette di promuovere intenzionalmente azioni educative all'aperto, inserite in una progettazione educativa più ampia, fondamentale per aiutare i bambini a concretizzare il legame tra "dentro" e "fuori", connessione di diverse esperienze da loro quotidianamente sperimentate. Non si

tratta di spontaneismo e attività di svago differenti dalle azioni educative promosse *indoor*, ma progetti educativi pensati e ragionati che permettono di restituire agli spazi esterni del nostro servizio la stessa importanza e lo stesso valore degli spazi interni. Si tratta di riequilibrare e bilanciare le esperienze proposte ai nostri bambini, affinché spazi interni ed esterni possano avere pari dignità e si configurino come complementari, al fine di garantire un curriculum del servizio ricco e completo, con differenti opportunità ludiche ed esperienziali.

Investire sull'educazione dei bambini è fondamentale. Formare gli educatori all'approccio dell'*Outdoor Education*, ripensare e progettare gli ambienti esterni come luoghi integranti della quotidianità educativa è necessario per promuovere percorsi di qualità, che rispondono ai bisogni dei bambini della nostra società. È un investimento socioculturale e politico indispensabile al fine di crescere bambini curiosi, attenti, consapevoli e rispettosi del mondo in cui vivono.

Ringraziamenti

Giunta al termine di questo meraviglioso percorso, trovo doveroso ringraziare tutte le meravigliose persone che mi hanno accompagnato in questo viaggio, che hanno gioito con me dei miei traguardi e successi, supportandomi e sopportandomi sempre (so che non è semplice).

Quando a settembre 2017, solo due mesi dopo l'esame di maturità, mi sono ritrovata con un test di gravidanza positivo in mano, consideravo già archiviato qualsiasi possibile percorso universitario. E invece, tre anni fa, all'apice del mio sconforto e rassegnazione, ho trovato la forza di riprendere in mano la mia vita. Quindi, il primo grazie va alla me di tre anni fa, che è riuscita a trasformare il suo dolore in opportunità.

Un immenso grazie va alla mia piccola Ludovica, fonte di luce, forza e coraggio: non sarei dove sono ora se non ci fossi stata tu a darmi uno scopo nei momenti più bui.

Un ringraziamento speciale va a mamma Emanuela, eterna fonte di sostegno incondizionato, e a papà Paolo, sempre con me a un millimetro dal mio cuore in questo viaggio. Un semplice grazie non è abbastanza per esprimere quanto vi sono grata per tutto l'amore e per avermi trasmesso i valori che mi hanno reso la donna che sono oggi.

Un enorme grazie a mia sorella Valentina, per essere stata a tutti gli effetti una "seconda mamma", per non avermi mai abbandonata ed essere stata una grande guida, esempio, fonte di ispirazione. Grazie a mio fratello Alessandro per la sua silenziosa presenza e supporto. Grazie anche a tutto il resto della mia famiglia, che mi ha vista crescere, cambiare, maturare e mi ha appoggiato nelle mie scelte.

Un ringraziamento dal cuore va a Patrizio, che mi è sempre stato accanto in questo percorso e che ha creduto in me quando ero la prima a non farlo. Grazie, perché la tua grandissima determinazione l'ho resa anche un po' mia. Grazie, perché hai fatto sbocciare la vera me.

Un sincero grazie va a tutte le amiche che mi hanno accompagnato in questo percorso, in particolare a Giustina, la mia migliore amica, con cui ho condiviso gran parte di questa bizzarra vita e mi è stata sempre accanto, anche nei momenti più duri: grazie per essere stata il mio “angelo custode”.

Un super grazie a tutte le mie compagne di università, in particolare ad Alessia, per essere impazzita insieme a me nel preparare gli esami ed essere diventata molto più di una semplice compagna di studio.

Un ringraziamento va anche alle mie relatrici e a tutti i docenti universitari, per il prezioso lavoro di formazione da loro svolto.

Infine, un ringraziamento generale va a tutti coloro che in questi anni mi sono rimasti accanto, che mi hanno aiutata e sostenuta, anche solo con una parola, un pensiero o un gesto.

Happiness is only real when shared. Grazie a tutti.

Bibliografia

Agostini, F., Crudeli, F., Monti, F. (2014). Bambini all'aperto: una ricerca. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 103-105). Parma: Junior.

Antonietti, M., Bertolini, C. (2017). Strumenti di lavoro per le attività in natura: osservazione e progettazione. In Antonietti, M., Bertolino, F. (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. (pp. 117-128). Parma: Junior.

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education. In Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. (pp. 101-117). Roma: Carocci editore.

Bardulla, E. (2017). A tutta natura – A tutto ambiente?. In Antonietti, M., Bertolino, F. (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. (pp. 19-31). Parma: Junior.

Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia oggi – Società Italiana di Pedagogia*, V. 18 N. 1 (pp. 197-209).

Bortolotti, A. (2014). Metodi "fuori soglia". In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 51-57). Parma: Junior.

Bortolotti, A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education. In Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. (pp. 61-80). Roma: Carocci editore

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Edizioni Angelo Guerini.

Bortolotti, A., Schenetti, M., Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V. 8 N. 1 (pp. 417-433).

Caprara, B., Macchia, V. (2020). L'educazione in natura nella filosofia di Maria Montessori: un'opportunità di inclusione?. *Formazione & Insegnamento – Pensa MultiMedia*, V. 18 N. 3 (pp. 223-229).

Ceciliani, A. (2014). Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 37-42). Parma: Junior.

D'Ascenzo, M. (2014). Quando l'Outdoor education non si chiamava così. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 45-49). Parma: Junior.

D'Ascenzo, M. (2018). Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento. In Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. (pp. 45-59). Roma: Carocci editore.

Farné, R. (2014). Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 15-23). Parma: Junior.

Farné, R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. (pp. 25-44). Roma: Carocci editore.

Farné, R., Agostini, F. (2014) Necessità e scientificità dell'Outdoor Education. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 9-12). Parma: Junior.

Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). Introduzione: i bisogni educativi naturali. In Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. (pp. 13-24). Roma: Carocci editore.

Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: Franco Angeli.

Lucchi, L. (2014). La salute del bambino fra ansie e prevenzione. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 25-29). Parma: Junior.

Malavasi, L. (2018a). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Junior.

Malavasi, L. (2018b). *Fuori mi annoio. Cosa rimane da dire in merito al rapporto educazione natura?*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2018). Organizzare un progetto di documentazione. In *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. (pp. 29-51). Parma: Junior.

Marani, F. (2018). Identità dei luoghi, abitabilità e qualità delle esperienze. In Bonaccini, S. (a cura di), *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino* (pp. 60-89). Parma: Junior.

Marani, F., Rabitti, A. (2018). Apprendere in giardino. In Bonaccini, S. (a cura di), *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino* (pp. 33-59). Parma: Junior.

Marani, F., Rabitti, A. (2018). Il rapporto tra bambino e natura: una convivenza da ritrovare. In Bonaccini, S. (a cura di), *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino* (pp. 13-19). Parma: Junior.

Organizzazione delle Nazioni Unite, ONU (25 settembre 2015). *Trasformare il nostro mondo: l'agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Ottella, C. (2020). Giardini. In Bertolino, F., Guerra, M. (a cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. (pp. 131-137). Parma: Junior.

Rabitti, A. (2018). I diritti naturali dei bambini. In Bonaccini, S. (a cura di), *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino* (pp. 21-25). Parma: Junior.

Rabitti, A. (2018). I soliti problemi. In Bonaccini, S. (a cura di), *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino* (pp. 129-133). Parma: Junior.

Restiglian, E. (2020). Il contesto nei servizi per la prima infanzia. In *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative* (pp. 125-193). Roma: Carocci Editore.

Rossi, M., Antonietti, M. (2017). Tracce di educazione all'aperto in Italia: un commento introduttivo. In Antonietti, M., Bertolino, F. (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. (pp. 131-138). Parma: Junior.

Rossini, B. (2018). *Zerotresei... Educazione all'aperto*. Comune di Bologna.

Schenetti, M. (2014). Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una. In Agostini, F., Farné, R. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*. (pp. 59-67). Parma: Junior.

Weyland, B., Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Parma: Junior.