



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Outdoor education per la promozione del senso
del luogo a scuola

Relatore: Lorena Rocca

Laureanda: Maria Fogarollo
Matricola: 1178210

Anno accademico: 2022 - 2023

a Pietro

“Come mi batte forte il tuo cuore”

(B. Tobagi)

Indice

Introduzione.....	2
Capitolo 1: Fondamenti teorici per una didattica dei luoghi	4
1.1 La geografia umanista	4
1.2 Il luogo attraverso la metafora delle cinque porte	6
1.2.1 Le cinque porte della geografia nelle indicazioni Nazionali.....	10
1.3 Attaccamento al luogo	14
1.4 Senso del luogo	18
1.4.1 L'inclusività dei luoghi.....	25
Capitolo 2: Fondamenti pedagogici per una didattica dei luoghi.....	31
2.1 Fondamenti pedagogici tra passato e presente.....	31
2.2 Educazione ambientale e sviluppo sostenibile	35
2.3 La Place-based Education.....	41
2.3 Misurare l'attaccamento.....	43
Capitolo 3: L'Outdoor Education	48
3.1 Dall'Outdoor Education all'Outdoor Learning.....	48
3.2 Elementi costitutivi tra OE e OL	57
3.2.1 Cinque nuclei fondanti l'impianto OE.....	61
3.3 Le scuole all'aperto in Italia.....	65
3.3.1 Esempi odierni	67
3.3.2 Uno spazio laboratoriale autentico per tutte le scuole: il giardino AGATA.....	71
Capitolo 4: Stare all'aperto	75
4.1 Dall'osservazione ai punti di forza	75
4.2 I benefici.....	80
4.3 L'insegnante: tra dentro e fuori	86
4.3.1 La comunità: un ambiente che educa.....	92
4.5 Rispondere alla domanda di ricerca.....	94
Conclusioni.....	96
Bibliografia e sitografia	98
Allegati.....	107
Allegato 1: Check list per analizzare l'attaccamento al luogo in una scuola OE (Riferimento a paragrafo 2.3).....	107
Allegato 2: Domande guida per l'analisi delle scuole	108

Introduzione

L'interazione con l'ambiente è fortemente influenzata dalla dimensione relazionale e dalla formazione di legami affettivi con i luoghi. Allontanandosi dalla fonte stessa della vita, l'essere umano ha progressivamente smarrito la capacità di esprimere appieno le proprie emozioni e, di conseguenza, di utilizzare in modo competente i propri sensi. Questo ha portato al predominio assoluto dell'intelletto in ogni aspetto della sua esistenza, inclusa l'educazione. In particolare, questo distacco dalla natura si riflette anche nell'infanzia, dove gli adulti spesso etichettano come pericolosi i giochi all'aria aperta, rendendo gli spazi interni sempre più attraenti agli occhi dei bambini (Malavasi, 2018).

Tale sensazione mi è apparsa chiaramente dopo aver trascorso sette mesi in Perù. Vivere in un contesto naturale, fortemente legato alle tradizioni incaiche, collegato alla Terra, rispettando i ritmi della natura, ha scaturito in me molti interrogativi.

Nello specifico, durante il periodo in Sud America, ho notato un forte legame tra il luogo e gli abitanti. Quest'ultimi, legati alla cultura della Madre Terra, *Pachamama* in lingua *quechua*, vivono un legame profondo tra uomo e natura. Questa infatti, "esige reciprocità, si dialoga costantemente con lei [...]; è la natura e si offende quando si maltrattano i suoi figli. La sua etica impone la cooperazione di tutti gli elementi vegetali e animali" (Venturi Ferriolo, 2019, p.54).

In seguito, l'attenzione si è concentrata principalmente sull'ambito dell'educazione dell'infanzia. Pertanto, la domanda iniziale ha suscitato un'altra riflessione: potrebbe l'educazione sita in un ambiente naturale favorire l'apprendimento e contemporaneamente promuovere un attaccamento al luogo in modo più autentico ed efficace rispetto all'approccio scolastico tradizionale? È evidente che la messa a fuoco di questa questione ha portato alla contrapposizione tra l'educazione tradizionale e quella basata sulla natura. Questo contrasto emerge principalmente dalla critica rivolta da lungo tempo nei confronti dell'educazione tradizionale, spesso considerata uno strumento di disumanizzazione dell'individuo. Inoltre, l'antitesi tra questi due approcci sottolinea la polemica dialettica tra l'uso degli spazi interni e quelli all'aperto come ambienti educativi.

Il lavoro di tesi è stato articolato in quattro capitoli.

Nel primo sono indagati i fondamenti teorici, ossia i punti cardine, che sorreggono una didattica dei luoghi.

Nel secondo capitolo vengono affrontati i fondamenti pedagogici, con particolare attenzione a ciò che viene definito *Place-based Education* e quindi l'importanza del luogo nei processi di apprendimento.

Nel terzo viene data una definizione di *Outdoor Education*, indagando le origini e gli influssi che hanno determinato la nascita e le declinazioni di tale approccio. Vengono presentate alcune scuole italiane che hanno inserito, nel loro curriculum, la prospettiva *outdoor*.

Nel quarto e ultimo capitolo, sono presentate ricerche accademiche che espongono i punti di forza e i benefici che una didattica all'aperto può offrire ai propri alunni. Si cerca di individuare anche un profilo docente, per l'insegnante che desidera spingersi "fuori" dalla classe.

Il lavoro che segue si propone di esplorare il campo dell'*Outdoor Education*, sottolineando l'indiscutibile rilevanza dell'implementazione di tale approccio educativo. Si aprirà un'opportunità per esaminare in che misura la didattica all'aperto possa rivoluzionare l'approccio all'apprendimento, stimolando una nuova generazione di studenti a instaurare un rapporto significativo con la natura, a sviluppare competenze essenziali e a contribuire a un futuro sostenibile.

Capitolo 1: Fondamenti teorici per una didattica dei luoghi

1.1 La geografia umanista

Thomas Kuhn (1922-1996), fisico tedesco, attraverso la *teoria dei paradigmi*, introducendo i concetti di “paradigma” e di “mutamento di paradigma”, illustra come le scoperte scientifiche evolvono attraverso dei momenti di tensione. Si alternano quindi dei periodi di scienza normale, in cui si verifica uno sviluppo stabile delle conoscenze e il loro consolidamento, a delle “crisi” che comportano dei cambiamenti radicali all’interno della disciplina, portando l’affermazione di nuovi paradigmi.

Nello specifico sono quattro i paradigmi che testimoniano l’evoluzione del pensiero geografico, che si sviluppa da una visione oggettiva ad una più soggettiva della geografia, la disciplina assume così delle caratteristiche peculiari e delle accezioni particolari.

Il primo paradigma, quello positivista, si afferma nella seconda metà del XIX secolo e si basa sul concetto di determinismo geografico. Esso sottolinea come il rapporto tra uomo e natura sia unidirezionale, in quanto la natura determina i comportamenti umani. La geografia quindi è concepita come una vera e propria scienza, chiamata a ricercare leggi e principi capaci di spiegare la regolarità dei fenomeni.

Successivamente, si delinea il paradigma storicista che, al contrario del precedente, si basa sul concetto di possibilismo geografico: il geografo inizia ad utilizzare metodi più qualitativi e il rapporto tra uomo e natura viene ripensato in un’ottica maggiormente interdipendente.

Nel secondo Dopoguerra si afferma il terzo paradigma, quello neopositivista, fondato sul funzionamento geografico, in quest’ottica la natura viene considerata come dipendente dall’uomo, il quale la modella, la trasforma e la modifica.

È con un articolo di Lowenthal, nel 1961, che il paradigma umanista supera quelli precedenti, in quanto per la prima volta si parla di geografie personali, introducendo la dimensione personale ed esperienziale (Lowenthal 1961 in Lando 2012). Il lavoro di seguito presentato pone le sue fondamenta in questo quadro teorico.

Oggetto dell'analisi scientifica, per la *geografia umanista*, è l'azione dell'uomo come attore attivo che riversa pensieri, dubbi, paure, idee, speranze nei luoghi in cui vive e negli ambienti in cui abita. Tale disciplina, quindi, si interessa del senso del luogo, la territorialità e in generale di tutte quelle esperienze che derivano da una conoscenza e da una coscienza geografica, date da esperienze dirette e dalla conoscenza che gli individui hanno con il mondo in cui vivono (*Ibidem*).

Gli studiosi di tale ambito hanno una ulteriore missione, rispetto a quella tecnica e scientifica attribuitagli negli anni precedenti, essi desiderano indagare cosa si percepisce nei luoghi che si frequentano (Lando, 2012). La geografia diventa a portata di ciascuno, tutti possono essere geografi, in quanto tale disciplina si basa sulla coscienza geografica prescientifica presente in ciascuno, e colui che esamina il mondo intorno a sé è in qualche misura un geografo (*Ibidem*). Si basa, quindi su un approccio principalmente fenomenologico, essa infatti riguarda fenomeni che devono essere vissuti, attraverso un'identità partecipante (Relph, 1976).

La geografia umanista si contraddistingue per alcuni elementi caratteristici, in primo luogo, dal *fatto geografico*, ossia la realtà territoriale nella quale l'uomo interagisce in veste di testimone privilegiato (Rocca, 2019). Altro concetto fondamentale, analizzato nei paragrafi seguenti, è quello di *senso del luogo*, introdotto da Tuan (1978) che evidenzia la presenza di componenti percettive e culturali che si instaurano nella relazione tra l'individuo e il suo ambiente di vita.

Il *radicamento*, è il terzo fattore di tale paradigma, esso è il presupposto fondamentale al fine di concepire il proprio luogo di vita come lo spazio di riferimento nel quale sono conservate le radici, il senso profondo e il valore che gli si attribuisce. Infine, il quarto e ultimo elemento della geografia è rappresentato dai *paesaggi della mente*: la topofilia, il legame di amore, sicurezza e appartenenza che si instaura con il proprio contesto di vita; la topofobia, il senso di estraneità al luogo; la libertà e il desiderio di viaggiare; lo sradicamento e l'alienazione, ovvero l'assenza di un legame affettivo con il luogo.

Uno degli intenti principali della geografia umanista è quello di indagare e interpretare i valori e i significati che gli uomini attribuiscono ai "propri" luoghi. A tal proposito, la descrizione diventa uno degli strumenti principali, poiché possiede una

caratteristica metaforica che associa lo spazio al testo e che permette di “leggere il paesaggio”, diventando narrazione cioè descrizione densa di significato. Tale strumento permette maggiormente di andar in profondità scoprendo il punto di vista interno ed esterno al luogo o al paesaggio e permette una lettura complessiva che si basa sia sull’oggettività che sulla soggettività (Lando, 2012).

1.2 Il luogo attraverso la metafora delle cinque porte

Il padre della geografia umanista, il francese Paul Vidal de la Blanche, definisce la geografia come *scienza dei luoghi* (P.V. de la Blanche in Minca & Colombino, 2012, p.13). A lungo infatti la geografia si è identificata con l’analisi di questo tipo di spazio.

Il concetto di luogo appare impreciso e potente (Minca & Colombino, 2012) in grado di incorporare dati materiali, come lo spazio geografico che muta, e gli affetti, ossia gli spazi della memoria, nei quali si svolge il nostro quotidiano.

L’attenzione al concetto di luogo è cara soprattutto alla geografia, la quale, nel corso della storia ha cercato di definire tale termine dando diverse interpretazioni associate al clima scientifico e culturale del momento.

Come accennato nel precedente paragrafo, è soprattutto negli anni Settanta che molti studiosi si focalizzano su tale concetto. Esso risultava essere un’area non ben delimitata di superficie terrestre con la quale si identificava un gruppo di individui (Minca & Colombino, 2012) che veniva descritto in modo dettagliato attraverso svariate monografie, sottolineando il rapporto che ogni comunità instaurava con un determinato territorio.

Con l’avvento del paradigma umanista si verifica un’importante svolta nella riflessione sul luogo. Tuan (1979) attraverso i suoi studi sottolinea come il luogo si componga di due caratteristiche principali: personalità e spirito. Quest’ultimo è qualcosa di etereo e sacro che nell’antichità classica (come anche nelle culture animiste) si riteneva risiedesse in certi luoghi e conferisse loro un’atmosfera di sacralità inalterabile: così come gli esseri umani, anche i luoghi erano creduti dotati di un’anima e di una missione. La personalità del luogo corrisponde invece a ciò che si potrebbe definire come il “carattere” distintivo del luogo, cioè ciò che lo rende unico e facilmente

identificabile: “personality suggests the unique: places, like human beings, acquire unique signatures in the course of time” (*Ibidem*, p.409).

Queste due componenti fanno sì che il luogo sia carico di ciò che viene definito dall'autore, un attaccamento emotivo forte (*sense of place*), cioè un'affettività che deriva da tutti i sensi e che porta ad una conoscenza profonda di esso.

Proseguendo l'analisi, secondo lo studioso, i luoghi possono essere *public symbols* (simboli pubblici) o *field of care* (campi emozionali). Alcuni di essi possono essere entrambe le cose, altri solo una delle due.

I primi sono riconosciuti da chiunque tramite il senso della vista e sono oggetto di ammirazione. I secondi invece, sono riconosciuti solo da chi li sente propri, tali luoghi incorporano i sentimenti e le emozioni che l'uomo prova per quello specifico posto. Essendo legati alle esperienze umane possono mutare e affievolirsi man mano che cambiano o svaniscono le emozioni per quei luoghi. Il luogo è carico di emozioni ed è questo principale aspetto che lo differenzia rispetto ai concetti di spazio, localizzazione o contesto fisico. Diviene quindi uno spazio vissuto, legato al significato dell'esperienza umana più che al posto fisico in sé. Diventa un centro esistenziale (Tuan, 1978).

Nella geografia umana contemporanea il concetto di luogo viene allargato e considerato come una formazione geografica instabile e in continuo mutamento (Seamon, 1979). Questo è dovuto al fatto che il significato del luogo è sempre negoziato da parte dei soggetti che lo abitano e collegato ad un intreccio di elementi naturali, rappresentazioni e azioni.

Il luogo è un fenomeno complesso, dinamico e multivalente, capace di coinvolgere differenti processi generativi che permettono allo stesso di cambiare il significato attribuitogli a seconda dell'esperienza e del vissuto di chi lo vive.

Rocca (2012) sottolinea come il significato dei luoghi sia “costituito da persone che fanno cose: sé e luogo sono reciprocamente costitutivi; non c'è luogo senza sé, ne può esserci sé, senza luogo”. Il luogo è dunque un complesso di processi attraverso i quali gli individui e i gruppi definiscono loro stessi e per questo prendono la forma di fenomeno e di esperienza. Essi, quindi, hanno sia un'estensione spaziale interna e personale che una esterna legata alle situazioni, come *spazi agiti* (*Ibidem*).

È questa concezione del luogo, ossia uno spazio vissuto e connotato emotivamente che distingue tale concetto da altri termini geografici. A tal proposito vengono individuate cinque porte in campo geografico: spazio, territorio, paesaggio, luogo ed ambiente, termini spesso utilizzati erroneamente come sinonimi, che invece determinano un diverso modo di vedere le relazioni tra gli oggetti (Turco 2002, Rocca, 2012). La metafora delle cinque porte, considerate come delle “vie di accesso che conducono a percorsi che internamente si intrecciano e che prendono avvio da un preciso punto di vista: quello geografico orientato alla storia” (Rocca, 2012, p. 9), permette di approfondire i termini. Essi sono contraddistinti da “una specificità geografica forte e nascondono svariate possibilità didattiche” (Rocca, 2010b, p. 27), pur rimanendo strettamente connessi l’uno con l’altro (figura 1).

La prima porta è quella dello *spazio*, definito come un’estensione indeterminata (*una casa, una montagna, un mare...*) che si pone oggettivamente rispetto all’esperienza umana (Pozzi, 2015). Rappresenta la superficie terrestre caratterizzata da attributi fisici e costituisce la materialità prima, il “punto zero” con il quale l’uomo si rapporta precedentemente di dare avvio ad una progettazione sociale e trasformarlo così in territorio (Turco, 1988).

Al concetto di spazio si affiancano termini strettamente connessi tra loro (Giorda, 2014), come quello di “spazialità”, ovvero l’insieme delle conoscenze, abilità e competenze acquisite in relazione allo spazio geografico (ad esempio l’orientamento e la capacità di muoversi in modo consapevole nello spazio); la “spazializzazione” che indica la capacità della mente umana di organizzare a livello spaziale i luoghi, gli eventi e i termini; lo “spazio vissuto” ossia i legami affettivi che i soggetti instaurano in relazione al proprio spazio di vita (Fremont, 2014). Se lo spazio è egemonico, universale, illimitato, assoluto; il luogo è limitato, particolare, locale, poiché determinato dai legami con il contesto.

Pozzi (2015) distingue così lo spazio dal luogo: “lo spazio si pensa, i luoghi si abitano. Lo spazio si attraversa, nei luoghi si sosta. Lo spazio è astratto, il luogo è concreto. [...] Il luogo è qualcosa che ha a che fare con la memoria, le emozioni e con il desiderio, [...] una trama intessuta di rapporti.”

Il *territorio*, che rappresenta la seconda porta, è invece lo spazio antropizzato, frutto dell'azione dell'uomo, che rispecchia e proietta la logica del suo agire (Turco, 1988; Rocca, 2012). Pertanto, all'interno di esso è possibile notare i valori e i miti proiettati sullo stesso da una particolare società. Tale termine è legato a quello di "territorializzazione", ovvero al processo con il quale l'uomo si impossessa dello spazio naturale, basato su tre momenti: la "denominazione", l'atto di conferire un nome agli oggetti presenti nello spazio geografico; la "reificazione", trasformare materialmente e concretamente gli spazi costruendo opere; la "strutturazione", organizzare efficientemente lo spazio, stabilendo regole e funzioni (Turco, 1988). La terza porta è quella del *paesaggio* "contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura" (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR, 2012). Il paesaggio comprende quindi degli elementi immateriali, come le emozioni e può essere inteso come una realtà percepita.

Il fulcro su cui si fonda la quarta porta, quella del *luogo*, sono appunto le emozioni. Il luogo: "non è solamente un fatto da spiegare nella più ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalle prospettive delle persone che gli hanno dato significato" (Tuan, 1978, p. 92).

Se il territorio è organizzazione sociale, personale, politica dello spazio, esso permane "vuoto" se non si riempie di esperienze soggettive degli individui e gruppi che lo abitano. Diventa così luogo, spazio non solo nominato, ma vissuto, ricordato, il quale assume importanza e significato in relazione alla soggettività ed esperienze dei protagonisti.

La quinta e ultima porta è costituita dall'*ambiente*, il quale, assieme allo spazio, rappresenta per l'individuo un insieme di vincoli e possibilità, ossia un ventaglio di opportunità per il suo agire (Turco, 2002).

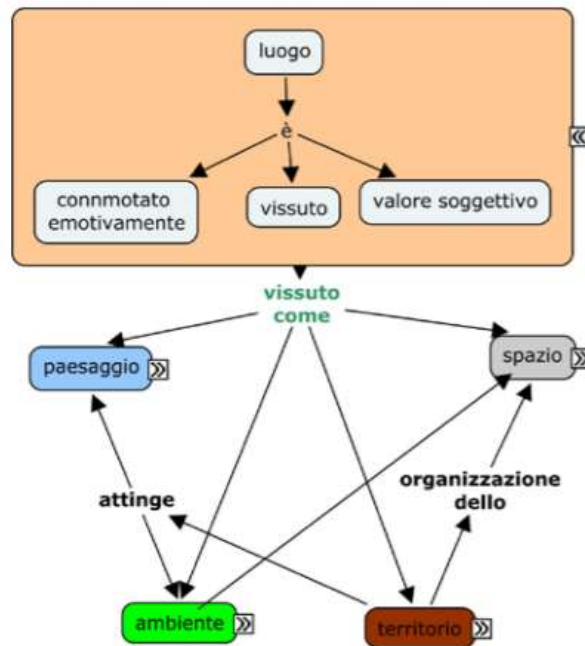


Figura 1: Le porte dei luoghi F. Bussi
Fonte: Rocca (2012, p. 161)

Nel corso della storia, purtroppo, la disciplina geografica ha proposto quasi esclusivamente l'idea di uno spazio oggettivo, ponendo in secondo piano i legami affettivi e personali con il proprio luogo di vita (Giarda, 2014). Riflettere sul modello delle cinque porte, focalizzandosi soprattutto su quella del luogo, permette di averne più chiarezza rispetto alle altre e legittima una *didattica delle precise vie* (Rocca, 2012).

1.2.1 Le cinque porte della geografia nelle indicazioni Nazionali

Da un punto di vista pedagogico, Gardner (1987) utilizza l'espressione "intelligenza spaziale" per indicare una particolare tipologia di intelligenza vincolata all'ambito concreto, alla dimensione degli oggetti e alla loro posizione. A livello didattico, attraverso un'educazione attiva, che potenzia il rapporto tra corpo e spazio, è possibile consolidare tale intelligenza. Gli insegnanti, quindi, per poter sviluppare sia

l'orientamento fisico sia quello culturale (Giorda, 2006), sono invitati a proporre delle attività di familiarizzazione prima, e di consolidamento poi, ai concetti topologici e all'abilità di muoversi con intenzionalità nello spazio circostante (Rocca, 2012).

All'interno delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, caposaldo che guida la progettazione della scuola italiana nel primo ciclo di istruzione, viene descritto e sottolineato il ruolo della geografia umana e dell'educazione al senso del luogo nello sviluppo del bambino. Tale documento evidenzia l'interesse di potenziare la dimensione spaziale già a partire dalla scuola dell'infanzia, offrendo ai bambini l'occasione di fare esperienza diretta con lo spazio, per sviluppare in loro l'orientamento, l'identità, il pensiero e il linguaggio. Nella parte introduttiva infatti, si fa riferimento all'importanza di un incontro attivo tra il bambino e l'ambiente che lo circonda, in cui egli sia protagonista e in cui sia fondamentale la centralità della persona nei suoi aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, spirituali e religiosi. La scuola diventa così luogo in cui ogni individuo si sente accolto e facente parte di una comunità educativa, capace di vivere attivamente le esperienze di apprendimento proposte.

Nella sezione riguardante la scuola dell'infanzia si pone l'attenzione all'ambiente di apprendimento, primo e fondamentale elemento per promuovere un'educazione al senso del luogo. Lo spazio scolastico deve essere "accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola" (MIUR, 2012). Un ambiente positivo, ove vi sia un'integrazione equilibrata tra momenti di cura, di relazione e di apprendimento, e una predisposizione di *routine*, capaci di regolare i ritmi e offrire una base sicura per le nuove esperienze e sollecitazioni.

Sempre nell'introduzione, in riferimento alla scuola primaria, le Indicazioni riportano l'importanza della cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente per l'educazione alla cittadinanza; infatti, "a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, ecc." (*Ibidem*) si cerca di sensibilizzare gli alunni a un miglioramento continuo del proprio contesto di vita.

Nello specifico, nel paragrafo “Geografia” viene promosso un approccio attivo all’ambiente circostante attraverso esplorazioni dirette che integrino la corporeità del bambino con lo spazio vissuto. Inoltre, alla geografia “spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato” (MIUR, 2012). Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e nei relativi obiettivi di apprendimento si evidenzia l’importanza di saper riconoscere le connessioni e i legami che esistono tra gli elementi all’interno di un sistema territoriale.

Facendo riferimento al modello delle cinque porte, esposto nel precedente paragrafo, le Indicazioni trattano analiticamente la seconda porta, quella del territorio, che è lo spazio antropizzato e la risultante dell’agire umano (Rocca, 2012). A livello didattico, risulta centrale educare gli alunni al territorio, partendo dalla dimensione locale, senza limitarsi ad una mera osservazione, ma cercando di coglierne le caratteristiche peculiari, grazie anche all’incontro con gli abitanti stessi, considerati dei veri e propri testimoni privilegiati (*Ibidem*).

Il territorio diventa così un vero e proprio ambiente di apprendimento, uno spazio educativo, un mediatore culturale, che permette agli studenti di esercitare le proprie capacità di cittadinanza attiva. Estendere l’apprendimento oltre le pareti scolastiche, permette alla scuola di creare delle sinergie con il territorio e di formare dei cittadini consapevoli, critici e riflessivi (MIUR, 2012).

Le Indicazioni affrontano anche la porta del paesaggio che comprende degli elementi immateriali, in quanto inteso come una realtà percepita. Una didattica sul paesaggio si traduce in un’attenzione ai sentimenti e al richiamo di esperienze sia dirette che indirette utilizzando diverse modalità (Castiglioni, 2002). Solitamente, quella utilizzata maggiormente è la modalità visiva, che privilegia una descrizione storico-geografica dei paesaggi attraverso l’uso di immagini. Utilizzando anche la modalità tattile, olfattiva, gustativa, uditiva e kinestetica, che conferisce importanza alle sensazioni che gli alunni provano a diretto contatto con gli oggetti, gli odori, i sapori e i suoni di un determinato paesaggio, è possibile giungere ad un’esperienza completa, capace di attivare tutte quelle emozioni positive che vengono suscitate entrando in

contatto con il territorio, le quali giocano un ruolo centrale nell'apprendimento (Rocca, 2012).

Per la porta dello spazio, didatticamente, è richiesto agli insegnanti di porre al centro le sensazioni e le emozioni che gli alunni provano nei confronti del proprio contesto. Attraverso dei mediatori didattici, come la letteratura, la fotografia e le pellicole, è possibile connotare a livello emotivo anche luoghi lontani e difficilmente raggiungibili (Rocca, 2012). Inoltre, è la scuola stessa a doversi contraddistinguere come un luogo accogliente e curato, in grado di conferire centralità al benessere, alla partecipazione e alla personalità degli alunni (MIUR, 2012).

Facendo riferimento all'ultima porta, quella dell'ambiente, è possibile creare tre momenti per educare gli studenti a tale tematica. In primo luogo, una didattica *sull'ambiente*, attraverso il decentramento dell'aula che, così facendo, entra in relazione con il territorio e assume come questione centrale quella della salvaguardia e della protezione dell'ambiente stesso, in ottica ecologia. In secondo luogo, una didattica *per l'ambiente*, focalizzata sullo sviluppo sostenibile e sul concetto di *ben-essere*. Per ultima, una didattica sulla *diversità bioculturale*, capace di valorizzare sia le differenze culturali sia le specificità locali, intesi come elementi importanti per lo sviluppo.

Sebbene le Indicazioni Nazionali non forniscano suggerimenti espliciti sul senso del luogo, nella lettura si denota la forte importanza di esso che permea molti campi e discipline e si pone come un concetto trasversale e fondamentale per un'educazione alla vita, che rende gli alunni consapevoli e autonomi.

Osservando ed esperendo per via diretta l'ambiente, gli studenti riusciranno a prendersene cura, a coglierne le caratteristiche più significative e ad attivarsi personalmente con l'intento di salvaguardarlo (Schenetti & Rossini, 2011). In relazione a ciò, poiché gli alunni formulano molteplici interrogativi sull'ambiente e sull'utilizzo delle risorse naturali (MIUR, 2012), risulta indispensabile immergerli nell'ambiente stesso partendo dalle esperienze di vita quotidiana e dalla curiosità.

1.3 Attaccamento al luogo

A questo punto della trattazione è opportuno soffermarsi sulle dinamiche affettive che si instaurano tra le persone e i luoghi.

L'attaccamento al luogo (*place attachment*) si definisce come un legame emozionale e affettivo tra il luogo e le persone che lo vivono e ne fanno esperienza (Rocca, 2019). Esso può manifestarsi come risposta, istintiva e percettiva, all'esteticità dei luoghi e alla loro soggettiva bellezza esteriore, ma può verificarsi anche nei confronti di quei luoghi per i quali si intessono sentimenti più profondi, nei quali appunto, si vivono esperienze di vita. Come l'attaccamento interpersonale può essere costruito con diversi *caregivers*, anche quello al luogo può svilupparsi nei confronti di molteplici luoghi, si parla infatti di *multiple place attachment* (Gallino, 2007; Rocca, 2019).

Il primo riferimento ai legami affettivi con i luoghi è presente nello studio di caso di Fried nel 1963 (Fried in T. G. Gallino, 2007) che analizza gli effetti psicologici del trasferimento forzato della popolazione di un quartiere di Boston. Lo studioso, attraverso delle interviste, mise in evidenza come le reazioni, di un considerevole numero di intervistati, fossero analoghe al dolore provato a seguito della perdita di una persona amata, avanzando così l'ipotesi che lo spostamento forzato dal luogo di residenza rappresentasse una rottura del *senso di continuità* degli individui.

Un'ulteriore conseguenza di un legame positivo di attaccamento nei confronti di un luogo è collegata ad atteggiamenti protettivi nei confronti del luogo stesso (Rocca 2020). Da un punto di vista pedagogico, questo ha delle ripercussioni sulla promozione del *place attachment* che la comunità educante può sviluppare nei bambini, anche nei confronti di differenti luoghi, caratterizzato da valorizzazione, preservazione e miglioramento dei luoghi.

In generale, il tempo non è un fatto indispensabile per la nascita di questo legame, è infatti possibile sviluppare un senso di attaccamento anche per un luogo di cui si è solo sentito parlare (Gallino 2007; Rocca 2017a; Rocca 2021). Contrariamente a quanto si può pensare, più tempo si trascorre in un ambiente, più esso diventa poco interessante, quasi "scontato": il tempo, così, se da un lato rafforza il legame con il luogo, dall'altro ne rallenta la percezione (Rocca, 2021). A tal proposito, Gallino (2007)

presenta gli elementi che possono influire sulla nascita del sentimento di attaccamento ad un luogo: i fattori interni, legati a “luoghi dove si sono vissute particolari esperienze, si sono incontrate persone con cui sono state avviate relazioni importanti, si sono esperite profonde emozioni, di cui permangono ricordi personali intensi” (ivi, p. 3), e fattori esterni, legati alla percezione di protezione e serenità oppure all’essere rapiti “dalla bellezza di un luogo o dalla sua grandiosità, dal silenzio della natura, dal rumore del mare, o dalla solennità delle montagne. E ancora dalla magnificenza di grandi opere d’arte, di monumenti ed edifici” (ivi).

Come già accennato nelle pagine precedenti, è la geografia umanista che analizza in maniera più approfondita il concetto di attaccamento al luogo, considerandolo come un bisogno fondamentale degli esseri umani. A tal proposito, viene introdotta la distinzione tra radicamento (*rootedness*) e senso del luogo (*sense of place*); il primo inteso come stato inconsapevole di intimità con un luogo, il secondo come sforzo consapevole di creazione e conservazione del luogo attraverso parole, gesti e artefatti (Tuan, 1976). Non si tratta però di due livelli di uno stesso tipo di esperienza, bensì per l’autore sono due esperienze opposte; infatti, il tentativo di creare un legame con i luoghi esclude lo stato di inconsapevolezza che caratterizza il radicamento.

Per giungere a una concettualizzazione esplicita dell’attaccamento ai luoghi, Giuliani, Ferrara e Barabotti (2003) individuano diverse forme di attaccamento ai luoghi: attaccamento funzionale, in relazione alle attività che il soggetto intende realizzare; attaccamento simbolico, collegato all’identità personale, familiare e di gruppo; attaccamento affettivo, quando il luogo soddisfa i bisogni di sicurezza e benessere psicologico; attaccamento estetico, che rimanda alla piacevolezza del luogo.

Interessante risulta essere la riflessione di Giuliani, riportata da Bonnes, Bonaiuto, e Lee (2004), sulla similitudine tra i criteri che definiscono l’attaccamento alle persone, esposti da Ainsworth (1989), e quelli dell’attaccamento al luogo. L’autrice americana definisce il “legame affettivo”:

una relazione di durata relativamente lunga con un partner importante in quanto unico e specifico, non intercambiabile con un altro. In un legame

affettivo c'è il *desiderio di mantenere la prossimità con il partner*. Nei bambini meno piccoli e negli adulti tale prossimità può in qualche misura conservarsi oltre il tempo e lo spazio e durante le assenze; vi sarà tuttavia un *desiderio almeno intermittente di ristabilire vicinanza e interazione*; e si proverà piacere - sovente gioia - nel momento in cui ci si tornerà a riunire. Una separazione inspiegabile tenderà a provocare sofferenza e una perdita definitiva sarà causa di lutto (Ainsworth 1989, p. 711).

Il primo criterio, il persistere nel tempo, è sicuramente una caratteristica che si applica anche ai luoghi, in quanto la prolungata comunanza tra una persona e un luogo è ampiamente riconosciuta e costituisce uno dei tratti distintivi dell'attaccamento al luogo. Ciò non significa che un legame non possa modificarsi o affievolirsi o che nuovi legami non possano crearsi nel corso della vita. L'autrice, in una ricerca sull'attaccamento al luogo, ha accertato che per la maggioranza del campione il luogo di massimo attaccamento è quello di nascita, evidenziando una gerarchia affettiva dei luoghi, come avviene con il legame di attaccamento che si instaura tra il bambino e le figure di riferimento nell'infanzia.

L'unicità della figura di attaccamento, e cioè il secondo criterio, è per Rivlin (1982) soddisfatto solo da legami che si creano e sviluppano "attraverso contatti con il luogo e una storia di vita personale svoltasi in esso" (Rivlin 1982, p. 91). Solo i luoghi di questo tipo soddisfano il criterio dell'unicità, in quanto, il legame simbolico che si crea con il luogo è stabilito dal valore evocativo e desiderio di contatto con il luogo stesso.

Il desiderio di stabilità residenziale viene considerato affine al desiderio di rimanere in contatto con la figura di attaccamento (terzo criterio). Anche se le analogie sulla perdita di una persona cara con il distacco ad un luogo, sono state il punto di partenza della riflessione sull'attaccamento al luogo, molti studi dimostrano che non sempre la relazione tra mobilità e salute risulta essere negativa e che allontanarsi da un luogo non necessariamente equivale a una perdita.

Il quarto e ultimo criterio è la ricerca di sicurezza e benessere. In psicologia ambientale, l'associazione tra luogo e sicurezza è diventata oggetto di studio in relazione

alla nozione di *casa*, sottolineando come il bisogno di protezione e sicurezza sia maggiore in certe fasi della vita, ad esempio durante l'infanzia e la vecchiaia, mentre altri bisogni, come i bisogni di esplorazione, affiliazione, ecc., sono più preponderanti in altre fasi della vita.

Dopo aver esposto le eventuali somiglianze e differenze che si possono avere tra l'attaccamento ai luoghi e l'attaccamento alle persone, Giuliani giunge alla conclusione che il confronto con i legami interpersonali offre sicuramente un contributo utile ed interessante, ma certamente non una perfetta analogia con l'attaccamento ai luoghi.

È indubbio che una parte dell'identità personale di ciascuno è costituita dai sentimenti di attaccamento ai luoghi. Tra i fattori, che determinano tale attaccamento, si evidenziano la presenza di risorse per rispondere ai bisogni dell'individuo, la libertà o meno di restare nel luogo, le effettive possibilità di mobilità dei soggetti e le caratteristiche individuali di personalità (Baroni, 1998).

A tal proposito, Relph (1976) sottolinea come vengano a crearsi delle connessioni di significato tra le persone e i luoghi che soddisfano i bisogni umani. Tali relazioni incentivano gli individui a passare più tempo in quei particolari luoghi, preservandoli e proteggendoli. Alcuni studi, infatti, dimostrano che l'attaccamento a un luogo porta a un impegno maggiore verso la comunità di appartenenza e a un coinvolgimento e interessamento nei suoi confronti. L'attaccamento ai luoghi, infatti, crea legami positivi, alle volte inconsapevoli, che spingono gli individui ad adoperarsi maggiormente per il benessere della comunità e degli individui con i quali hanno instaurato una relazione (Manzo & Devine-Wright, 2013). L'attaccamento a un luogo viene, quindi, a caratterizzarsi come un concetto dinamico, difficilmente statico, poiché un individuo nel tempo può cambiare la sua relazione con il luogo e, inoltre, anche le caratteristiche del luogo possono mutare.

Concludendo, il *place attachment*, definito come il legame con i luoghi, mira alla propria identificazione con essi, attraverso la ricerca di aspetti e caratteristiche spaziali e materiali che la favoriscano. Il risultato è una robusta sinergia con il contesto che permette di trasformare lo spazio in un luogo, e porta un coinvolgimento emotivo che va dall'apprezzamento al piacere, dall'interessamento al rispetto, dalla cura alla

responsabilità, fino all'amore. Riprendendo l'espressione di Ponty Merleau, il soggetto (*body subject*) si muove in un *place ballet*, ovvero in un insieme di movimenti, all'interno di un ambiente che permette di dargli un significato e renderlo uno spazio interpersonale (Ponty Merleau in Manzo & Devine - Wrigh, 2014).

1.4 Senso del luogo

Il luogo, come si è visto precedentemente, è un centro marcato di significato ed esperienza (Pozzi, 2015). Esso si costituisce attraverso il processo di significazione, ovvero mediante le esperienze umane che in esso vengono vissute, i caratteri sociali e culturali che in essi si riversano (Coverly, Corsane & Davis, 2012). Così facendo i luoghi acquistano un *sensu*, riferito al rapporto intimo e personale che si instaura tra ciascun individuo e un luogo. Il senso del luogo è radicato nelle persone, anche se non sempre sono consapevoli di ciò.

Relph (1976, in T. G. Gallino, 2007) e Tuan (1978) sottolineano come gli individui esplorano il luogo attraverso il corpo, i sensi, le percezioni e le emozioni. Il senso del luogo, quindi, non si riferisce più solo al sentimento emotivo provato per il luogo, ma fa riferimento anche alle percezioni prodotte dai sensi (vista, udito, gusto, olfatto e tatto) attraverso cui il soggetto esplora il luogo.

Ogni cultura veicola valori e insegnamenti differenti che influenzano la sensibilità di ciascuno e il modo di fare esperienza dei luoghi. È quindi la cultura che contribuisce a creare il senso del luogo inteso come sentimento verso esso. Il significato e la connotazione che vengono dati permettono di risalire al sistema di credenze e valori culturali particolari di una determinata società (Tuan, 1976).

Il senso del luogo, oltre a narrare esperienze e valori personali, descrive come i luoghi diventano il focus di sentimenti che possono assumere un'accezione positiva (topofilia) o negativa (topofobia). Come già accennato, il termine *topofilia* (*filia* – affetto, *topos* - luogo), introdotto da Tuan (1976), indica un rapporto di profonda affezione che scaturisce tra il luogo fisico e il sentimento umano e può verificarsi per i luoghi con i quali riusciamo a sviluppare quel "*sentimento del luogo*" che permette di averne un'esperienza completa, coinvolgendo non solo i sensi, ma anche la mente e le

emozioni. La topofilia può variare in forme, intensità e qualità del sentimento, e può tradursi nella sensazione di familiarità, apprezzamento e piacere verso quel luogo (Tuan, 1976).

L'autrice Cross (2001), evidenziando la difficoltà di utilizzare il concetto di senso del luogo in maniera univoca, propone di distinguere il concetto in due aspetti: la relazione con i luoghi e l'attaccamento della comunità. Per quanto riguarda il primo aspetto, l'autrice individua sei livelli e tipologie di legami con i luoghi (livello biografico, spirituale, ideologico, narrativo, mercificato e dipendente) che determinano un senso del luogo ed un'appartenenza ad esso differenti.

Per quanto concerne il secondo aspetto, l'attaccamento della comunità, vengono individuati dei livelli di attaccamento al luogo legati al coinvolgimento e identificazione con la collettività, le esperienze passate, le aspettative future e alla valutazione che ogni individuo compie di quel luogo.

Il termine "senso del luogo" può essere utilizzato come termine ombrello che racchiude in sé molti aspetti riguardanti: il contesto spaziale, gli esseri umani, le esperienze e i sentimenti ad essi connessi, mettendo questi concetti in relazione. Approfondire il senso del luogo diventa, quindi, importante nella misura in cui esso diventa una risorsa per la formazione dell'identità personale e della comunità.

Una delle domande iniziali di ricerca, alla base del presente elaborato, è se si può ancora parlare di senso del luogo in una società come quella attuale e se trova ancora un significato educare ad esso.

Il mondo globalizzato di oggi è del tutto differente rispetto alla società degli anni '70, anni in cui nasceva la geografia umanista. Oggi si parla di *società del movimento* (Manzo & Devine-Wright, 2014), di *società liquida* (Bauman, 1999), termini che indicano, in maniera abbastanza deduttiva, la tendenza delle persone a muoversi per andare al lavoro, al supermercato, a scuola, per affari, per turismo. Termini che indicano anche la tendenza al consumo sfrenato, tutto è oggetto di consumo, comprese la terra e gli esseri umani.

La società attuale è anche una *società dei media*, nella quale gran parte delle realtà geografiche e socioculturali esistenti non fanno parte di esperienze vissute in

prima persona, ma entrano nel bagaglio delle conoscenze dei soggetti attraverso i media. Questi, quindi, diventano moltiplicatori di mobilità: si ottengono esperienze molteplici senza aver bisogno di spostarsi, ad esempio si possono creare legami con luoghi visti in fotografia e pubblicati sui social network.

In questa società del movimento, dove tutto è frenetico, veloce e a portata di clic, l'attaccamento ai luoghi sembra modificato, assumendo, a volte, una connotazione negativa come sinonimo di chiusura e opportunità ridotte. Un senso di "non appartenenza" al territorio (Augè, 1993) sembra essere presente all'interno della civiltà occidentale. La conformazione delle città, l'intensità dei ritmi di lavoro e la diffusione delle tecnologie sono solo alcuni dei fattori che contribuiscono ad allontanare l'uomo dal suo ambiente di vita. Questo si verifica quando emerge un sentimento di estraneità in relazione al luogo in cui vivono gli individui (Scarlati, 2020).

Gustafson (2001) sottolinea, come la mobilità degli individui sta portando a forme di attaccamento diverse rispetto a quelle della società tradizionale. L'autore utilizza il gioco di parole *place as roots* e *place as routes* per indicare due differenti legami al luogo. La "radice" è l'idea di attaccamento al luogo di chi risiede nella sua *home land*; al contrario la "strada" indica la percorribilità dei luoghi che diventa parte dell'identità delle persone in movimento.

Secondo l'autore, l'esperienza di mobilità può far nascere un legame di attaccamento multiplo per diversi luoghi, anche contemporaneamente; ad esempio si può avere un legame con il luogo in cui si vive e quello in cui si viveva nel passato o in cui si vorrebbe vivere, oppure con i contesti ricreazionali o i luoghi preferiti.

Nella società attuale le occasioni di attaccamento ai luoghi risultano notevolmente aumentate rispetto al passato, questo fenomeno porta gli individui ad attribuire significato ad uno spazio più vasto, ampliando la scala della territorializzazione. Inoltre attraverso le nuove tecnologie può instaurarsi un legame di attaccamento con luoghi virtuali (Gustafson, 2001).

Al contempo però le esperienze vissute all'aria aperta sono sempre più sporadiche, soprattutto per i più piccoli. Il pedagogista americano Richard Louv (2006) sottolinea come le numerose restrizioni e limitazioni imposte dagli adulti, limitino il

contatto diretto con il mondo naturale. Tali divieti impediscono la creazione di un contatto autentico e diretto con l'ambiente. Si nota uno squilibrio tra quelle che vengono definite le esperienze primarie come ascoltare, vedere, annusare e assaggiare, e le esperienze secondarie, mediate da altri e non fruite in prima persona. La televisione, e più in generale i media, rappresentano uno strumento che per eccellenza propongono esperienze indirette, secondarie e limitate. Soprattutto nei primi anni di vita è fondamentale che le esperienze primarie non vengano sostituite in modo spropositato da quelle secondarie, altrimenti il rischio è quello di incorre in quella che viene definita spersonalizzazione della vita umana (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011).

In linea con ciò, il "senso del luogo" nei più piccoli, ossia la sensazione di appartenere ad un determinato ambiente e quindi l'assunzione di comportamenti responsabili e consapevoli, risulta essere sempre più difficile da sviluppare (Mortari, 2008).

Nonostante numerosi studi testimoniano i benefici dello stare all'aria aperta (Waller et al., 2010), la routine quotidiana dei bambini risulta essere impregnata di attività scolastiche ed extra scolastiche ben programmate e esperite in luoghi chiusi. Questa alienazione dalla natura può comportare una serie di problematiche riscontrabile già nei più piccoli in età prescolare: attenzione ridotta, capacità sensoriali atrofizzate e iperstimolazione visiva uditiva, scarsa capacità fisica, sistema immunitario debole, difficoltà nella gestione delle emozioni e sedentarietà. Tutto questo sembra essere il risultato di un "bisogno di natura" e della mancanza di una relazione profonda con essa (Louv, 2006).

In risposta a questo bisogno Zavalloni (2008) parla di "diritto alla natura" inteso come la possibilità di giocare all'aria aperta, di sperimentare con i propri sensi e di sporcarsi appunto tale diritto, considerato fondamentale per i bambini, merita di essere ascoltato e rispettato. L'invito è quello di permettere ai più piccoli di trascorrere maggior tempo all'aria aperta e permettendo loro di vivere la natura in un modo meno episodico e saltuario.

Il mondo occidentale, caratterizzato da un considerevole sviluppo scientifico e tecnologico, avrebbe fatto emergere atteggiamenti anti-ecologici e di dominazione

dell'uomo sulla natura (Benetton, 2018). Oggigiorno, infatti, si parla di epoca dell'antropocene (Crutzen, 2006), sottolineando una supremazia dannosa dell'uomo sulla natura che lo ha portato a consigliarsi come proprietario del mondo naturale. Tale credenza ha dato avvio a uno scollamento dell'ambiente che, come conseguenza, ha portato ad una grave crisi ambientale, nota purtroppo a tutti noi oggi, caratterizzata da profitto e sfruttamento.

Ciò il primo passo per frenare questa tendenza è quello di promuovere coscienza ecologica E quindi quello di educare e responsabilizzare tutti ad uno stile di vita differente, promuovendo scelte maggiormente sostenibili e proteggendo e salvaguardando l'ambiente (Schenetti & Rossini, 2011).

L'emergenza sanitaria COVID-19, che ha costretto il mondo a rivedere e a riconsiderare molti aspetti della vita quotidiana, si aggiunge a quanto fin qui esposto. La diffusione del contagio da Covid-19 e i provvedimenti adottati per limitarne gli effetti hanno avuto un'evidente implicazione anche sulla dimensione territoriale, spaziale e dei luoghi, sia a livello di descrizione e comprensione, ma anche di impatto e gestione (Morri, 2020).

L'epidemia, come ricorda Turco (2020), riguarda tutti i membri di una società poiché essa è un fatto intrinsecamente sociale. Il termine stesso "epidemia" (dal greco *epidemos*, "fuori dal popolo") indica qualcosa che entra "da fuori", ossia stabilisce ciò che è *dentro* e ciò che è *fuori*, richiamando l'idea di confine" (Turco, 2020). Il termine stesso, quindi, veicola un importante contenuto semantico di tipo geografico.

Il luogo, inteso come dimensione di senso dello spazio, inteso come dimensione di significato, è un concetto che non può e non deve svanire, soprattutto in un'epoca di smaterializzazione, in cui la tecnologia e la rete si estendono su altre dimensioni.

Coerentemente con ciò, l'educazione al senso del luogo diviene parte fondamentale del curriculum di geografia che si pone come obiettivo quello di ampliare la conoscenza, la consapevolezza e la sensibilità dei bambini nei confronti dei luoghi. Così facendo il senso del luogo non sarà soltanto inconsapevole ma potrà essere curato attraverso il contatto con gli elementi di quel luogo, tramite le storie delle altre persone che lo abitano.

L'educazione geografica mira al coinvolgimento di bambini e bambine e alla loro sensibilizzazione verso i luoghi vissuti, creando in loro un senso di responsabilità e cura degli stessi. A tal proposito, Malatesta (2015) parla di tre livelli di appropriazione di un luogo, quello soggettivo, sociale e politico. Il primo si riferisce ai luoghi che esteticamente possono piacere, o nei quali, a seguito di un'esperienza spaziale, si condividono valori, significati e affetti. A livello sociale, coloro che abitano i luoghi, i protagonisti, ne determinano "l'anima". L'ultimo livello di appropriazione, quello politico, riguarda la condivisione delle norme come, ad esempio, gli atti pubblici attraverso i quali si rendono evidenti le pratiche, i comportamenti e le rappresentazioni condivise (Malatesta, 2015).

Interessante risulta essere l'esercizio proposto dall'autore, il quale propone al lettore di soffermarsi qualche istante e chiedersi se esiste uno spazio che senza esitazione chiamerebbe "casa", se ne esiste solo uno, o più di uno. Nel tentare di rispondere a questa domanda "ci si confronta con i meccanismi, soggettivi e sociali, attraverso i quali si costruisce il proprio senso di luogo. Ciò che emerge è l'insieme di atti, pratiche, rappresentazioni e emozioni grazie ai quali ci si appropria di uno spazio che diventano, nel proprio vissuto personale, un luogo chiamato casa" (Malatesta, 2015, p. 18). Alla base di questo approfondimento pedagogico si insinua la "geografia dei bambini", espressione che indica il campo di studi che analizza le dinamiche che legano l'infanzia allo spazio, attraverso "una lente di osservazione specifica: i luoghi dove i bambini e le bambine costruiscono, da protagonisti, le proprie esperienze spaziali" (*ivi*, p.23). I luoghi diventano le componenti che influenzano l'azione (i movimenti nello spazio e la capacità di trasformarlo), la sua rappresentazione (le narrazioni prodotte su quel luogo), la dotazione di significato (i meccanismi attraverso i quali i bambini si legano ad un luogo e attraverso i quali si sentono protagonisti delle proprie geografie personali

geografia dei bambini si propone di descrivere e analizzare i meccanismi di produzione e fruizione degli ambiti di vita e dell'esperienza dello spazio prossimale; individuando, quindi, le azioni nello spazio e i modi di trasformarlo conosciuti dai bambini e replicati in quanto facenti parte di gruppi sociali. Secondo Anderson e Jones

(2009) è necessario partire dalla descrizione e dall'analisi dei luoghi in modo da investigare le pratiche legate alle relazioni socio-spaziali.

Woodyer (2008, in Malatesta 2015) propone di focalizzarsi sulla descrizione della complessità che caratterizza l'esperienza spaziale dei bambini e delle bambine, ovvero focalizzarsi su come i bambini occupano lo spazio fisico, interpretano, conoscono, negoziano i ruoli e le regole che ogni sistema socio-spaziale propone. Pensando a un'aula scolastica, l'oggetto di interesse sarebbe tutto ciò che accade al suo interno e che può essere descritto in termini di azione e rappresentazione dello spazio (da come viene occupato fisicamente a come viene narrato o raccontato a chi non lo conosce). Diventa necessario lavorare, non tanto su come gli alunni conoscono e rappresentano i luoghi, quanto piuttosto su come li esplorano, vi agiscono e li producano (Woodyer 2008, in Malatesta 2015). Viene posta attenzione sulle azioni e sui sentimenti che rendono uno spazio un luogo e su come quest'ultimo viene connotato da un punto di vista affettivo. Il focus risulta essere l'insieme di comportamenti, attitudini, significati emozionali e affettivi che un gruppo compie nello spazio, convertendolo nel "proprio luogo di vita". Come sostiene Malatesta pensare al rapporto con le proprie geografie del quotidiano in termini di azioni, uso del corpo ed emozioni è una strada per entrare in contatto con i meccanismi attraverso i quali un individuo si relaziona con i luoghi che vive ogni giorno e ai quali attribuisce dei valori, delle preferenze e delle funzioni soggettive e sociali. (Malatesta, 2015 p. 61).

Per offrire agli studenti un'educazione di qualità, Weyland e Galletti (2018) suggeriscono una interdisciplinarietà anche a livello progettuale, intersecando le definizioni di spazio date dalle scienze umane con quelle offerte dall'architettura. Le prima lo considerano come "spazio dell'educazione e dell'apprendimento" e "spazio delle relazioni"; l'architettura intende lo spazio come il luogo dell'esperienza e dell'abitazione umana, esso è l'oggetto principe delle analisi scientifiche dell'architettura per l'educazione e la formazione (Weyland e Galletti, 2018).

Ogni soggetto che concorre alla crescita identitaria dei bambini e delle bambine influenza il loro legame con i luoghi e può contribuire alla costruzione del senso di appartenenza e attaccamento nei confronti dei luoghi. Il coinvolgimento dei soggetti che

gravitano intorno alla scuola diventano fondamentale affinché ognuno lavori alla predisposizione di un contesto, “sceneggiatura adatta”, e proponga delle attività “rappresentazione teatrale” rivolte allo sviluppo del legame con i luoghi.

1.4.1 L'inclusività dei luoghi

Weyland definisce gli spazi come “specchio di un atteggiamento, di un modo di lavorare e pensare” (Weyland e Galletti, 2018, p. 33). L'appropriazione dello spazio scolastico porta la comunità scolastica a dare informazioni pedagogiche sui loro spazi, interni ed esterni; infatti, la qualità degli spazi e gli oggetti che questi contengono (o meno) raccontano cosa vi accade dentro.

Prima che si iniziasse a fare ricerca in Italia sullo spazio educativo, l'organizzazione degli ambienti della scuola pubblica era pensata da altri, gli insegnanti avevano il comito di adattarsi agli ambienti ai quali venivano destinati.

Sempre più sta maturando la consapevolezza che lo spazio diventa educativo quando il docente sceglie e giustifica una modalità di lavoro determinata, “il compito è dunque quello di informare gli ambienti (dare informazioni – dare forma) pedagogicamente, definendo esattamente cosa deve stare dove e perché” (Weyland, 2018, p.34). In questo modo lo spazio diventa un “formidabile dispositivo pedagogico, in cui l'insegnante diventa un professionista dell'educazione e della formazione, capace di valutare la qualità degli ambienti in cui opera” (*Ibidem*).

Le linee guida per l'edilizia scolastica, proposte dal MIUR (2013), forniscono criteri di progettazione flessibili e coerenti alle esigenze eterogenee degli attori della scuola, definiscono nuovi ambienti informali (nominati spazi informali d'apprendimento) e viene proposto di ridurre la specificità delle funzioni dei luoghi così da aumentare la fruibilità di tutti gli spazi. La premessa alle Linee guida (MIUR, 2013) è che la definizione delle funzioni degli ambienti educativi, all'interno di una scuola, non debba essere più casuale, ma con un significato pedagogico didattico preciso. A ogni spazio viene data una funzione.

La progettazione di un ambiente di apprendimento dovrebbe tener presente alcuni bisogni specifici dei soggetti in formazione, quali il bisogno di movimento

(necessità di abitare l'intera scuola per potersi appropriare di tutti gli spazi per apprendere, fare ricerca, scoprire); di raccoglimento (bisogno di trovare un luogo personale per studiare, pensare, elaborare, riflettere); di condivisione e cooperazione (esigenza di luoghi per incontri a grande gruppo, per condividere, per attività di laboratorio, per far esperienza di un apprendimento cooperativo); di identità (è "il carattere della scuola, che informa in modo complessivo tutti gli spazi e quindi li caratterizza"). (Weyland, 2018, p.40).

Le ricerche, condotte da INDIRE, negli ultimi anni, sul tema degli ambienti di apprendimento evidenziano come lo spazio diventa fondamentale per creare le condizioni ottimali affinché l'apprendimento sia per tutti significativo, profondo e orientato verso una didattica *student-centered*. La strutturazione degli spazi, il modo in cui sono disposti gli arredi, i materiali e le tecnologie sono considerati "*affordance* in grado di determinare i significati dell'esperienza di apprendimento" (Ivi, p.38). La qualità dello spazio non ha un impatto diretto solo sull'apprendimento, ma anche sul benessere e sul comportamento degli studenti. Pensare a una scuola strutturata per ambienti distinti, nettamente separati, fissi e immutabili è un'impostazione da superare proprio per connettere l'esperienza scolastica alle necessità delle nuove generazioni" (Ivi, p. 34).

Il documento noto come Manifesto 1+4: "Spazi Educativi per la Scuola del Terzo Millennio," presentato dall'Indire nel 2016, abbraccia questa sfida introducendo una prospettiva che si discosta dall'idea tradizionale di scuola come mera somma di aule. Invece, questo manifesto amplia la dimensione educativa coinvolgendo il contesto sociale e riconoscendo il suo impatto cruciale sulla qualità delle relazioni tra individui. Questo nuovo modello propone uno spazio di apprendimento polifunzionale per il gruppo-classe, una versione evoluta dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e all'ambiente circostante. Questo spazio è caratterizzato da flessibilità e si integra armoniosamente con gli altri ambienti all'interno della scuola, diventando complementare e non più subordinato agli spazi destinati all'insegnamento quotidiano. In questa concezione, il manifesto riconosce che lo spazio non è semplicemente un contenitore neutro, ma possiede qualità espressive che sono percepibili e interpretate da coloro che lo occupano, plasmandone significati, valori e identità. Questi elementi

possono favorire o limitare la libertà di movimento, l'uso degli oggetti e i comportamenti sociali. Lo spazio rappresenta un aspetto essenziale della vita quotidiana poiché rappresenta, insieme al tempo, le condizioni che rendono possibili gli eventi. Questo spazio è un contesto, il risultato della tessitura di oggetti, individui (Carugati, Selleri, 1996), relazioni e narrazioni, costituendo un insieme complesso di relazioni interconnesse (Bateson, 1976) che richiede un'attenta cura e connessione.

In particolare, l'identificazione di un legame pedagogico tra la progettazione e l'organizzazione dello spazio mira a guidare le interazioni delle persone con tale ambiente, generando un sentimento di appartenenza che assume un ruolo cruciale nella formazione dell'identità personale e sociale. Quindi, il valore formativo dello spazio deriva dall'integrazione tra le caratteristiche oggettive dell'ambiente e l'esperienza soggettiva di chi lo abita (Morgandi, 2017).

Il *Manifesto 1+4 spazi educativi per il nuovo millennio* (INDIRE, 2016), descrive la scuola come un ambiente di apprendimento integrato caratterizzato da molteplici "micro ambienti connessi, pensati e progettati per scopi diversificati e in relazione alle necessità che emergono nei differenti gruppi di apprendimento. Lo spazio "numero 1" è quello di gruppo, considerato un ambiente di apprendimento polifunzionale dove svolgere le attività didattiche. È uno spazio che supera il concetto di aula tradizionale ed è collegato con gli altri "4" ambienti: l'agorà, lo spazio informale, l'area individuale e l'area per l'esplorazione. Tali spazi benché complementari hanno funzioni differenti collegate alle progettazioni didattiche.



Figura 2: Manifesto 1+4 spazi educativi per il nuovo millennio

FONTE: INDIRE (2016)

Sempre più gli spazi scolastici vengono considerati come dei facilitatori dei processi di apprendimento. Tale orientamento viene ribadito in un documento del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione (2018), dove si afferma che “In una scuola inclusiva i tempi, gli spazi e l’organizzazione assumono una dimensione strategica, di rilevanza pedagogica, utile al successo formativo di tutti e di ciascuno. L’accessibilità, in quest’ottica, è una condizione necessaria ma non sufficiente. Scuole, accoglienti e aperte alla comunità, dotate di ambienti flessibili e laboratoriali, che valorizzano aree all’aperto e spazi comuni, innovative e tecnologiche, stimolano la collaborazione e favoriscono il benessere individuale e organizzativo, il senso di appartenenza e l’inclusione di tutti”.

Alla base del metodo progettuale *Universal Design for Learning* (UDL) si trovano i concetti fin qui esposti. Il termine, coniato dall’architetto Ronald Mace (1942 - 1998), indica una progettualità innovativa destinata a creare contesti inclusivi per le diverse attività umane (dalle abitazioni agli oggetti di uso comune).

L’UDL viene descritto nella Nota sui Bisogni Educativi Speciali i (MIUR, 2013) come “modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le

diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti”.

Per far sì che la scuola diventi un luogo di accoglienza e benessere, gli insegnanti dovrebbero considerare e valorizzare alcuni elementi, quali: curare la qualità dello spazio rendendolo *a misura* di quel particolare gruppo di alunni; sostenere i bambini ad avere degli oggetti personali che parlino di loro (della loro casa, della loro storia, della loro identità); creare e organizzare spazi raccolti, intimi per favorire amicizie e scambi in piccolo gruppo; valorizzare la memoria e il piacere di ricordare quanto accade a scuola; rendere gli spazi e gli oggetti accessibili e “leggibili” per il loro uso; creare e favorire le condizioni per le attività e il gioco svolti in autonomia; ricercare spazi gradevoli, confortevoli ed esteticamente belli e curati (Calliero & Castoldi, 2016).

Capitolo 2: Fondamenti pedagogici per una didattica dei luoghi

2.1 Fondamenti pedagogici tra passato e presente

Diventa necessario, alla luce di quanto esposto, approfondire i riferimenti pedagogici-didattici al fine di poter realizzare una didattica capace di configurarsi “come un sapere strategico, che fornisce le competenze necessarie per analizzare e affrontare i principali problemi che riguardano il futuro del pianeta e la vita dei suoi cittadini” (Giorda, 2014, p. 59).

Oltre alla sfera geografica, è soprattutto nel campo educativo che si è spesso sottolineata l'importanza formativa dell'ambiente esterno. Diversi studiosi dell'educazione, sin dal XVIII secolo, hanno prestato attenzione alla formazione dei bambini al di fuori delle aule scolastiche, considerando il mondo esterno come una fonte inesauribile di scoperte ed esperienze utili per lo sviluppo individuale di ciascuno (Schenetti & Guerra, 2018). Sapendo cogliere le opportunità pedagogiche offerte dall'ambiente esterno e grazie alle loro idee innovative e all'avanguardia nel campo educativo, hanno contribuito alla formazione dell'approccio noto oggi come *Outdoor Education*. Pertanto, per comprendere le sue caratteristiche essenziali, che saranno presentate nel successivo capitolo, è doveroso guardare al passato.

Comenio (1592-1670), noto come padre del modello di scuola moderna, ha sviluppato il metodo dell'autopsia, incoraggiando i bambini a osservare il mondo limitrofo in prima persona ed esplorarlo con i propri sensi. Il suo approccio prevedeva un coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, mentre l'insegnante agiva come facilitatore e assistente (Bortolotti, 2019). Comenio ha anche enfatizzato l'importanza della natura nella formazione dei bambini e delle esperienze all'aperto, come raffigurato nella copertina del suo libro *Orbis sensualium pictus* del 1658. Per lui, sia l'ambiente esterno che l'aula scolastica hanno un ruolo essenziale nell'educazione, alternando proposte didattiche indoor e outdoor (Farnè & Agostini, 2014).

Loke (1632 – 1704) nel suo lavoro "*Some Thoughts on Education*" pubblicato nel 1693, presenta idee che condannano apertamente l'eccessiva protezione dei bambini e

sottolineano l'importanza del movimento fisico. L'obiettivo fondamentale dell'educazione, secondo Locke, è guidare gli individui fin dall'infanzia verso l'autonomia, e questo risultato si raggiunge attraverso l'esperienza diretta. Egli enfatizza l'importanza di coinvolgere i bambini in attività all'aria aperta, riconoscendo i benefici del contatto con la natura e il mondo esterno, e della dimensione esperienziale dell'apprendimento.

Un altro aspetto chiave della filosofia educativa di Locke è l'enfasi posta all'individuo in formazione. Gli educatori pertanto devono riconoscere la dignità di ciascuno studente e trasmettere stima nei loro confronti, guidandoli e supportandoli nelle loro inclinazioni e interessi. Questo approccio si riflette nell'attenzione dell'Educazione all'aperto nei confronti dei bisogni individuali degli studenti e nel sostegno dell'autodeterminazione.

Rousseau (1712-1778) ha posto grande enfasi sull'educazione naturale, sostenendo che i bambini, interagendo con un ambiente esterno distante dalle influenze della civiltà, possono esprimere appieno le loro abilità innate. Nel suo romanzo "Emilio" del 1762, ha evidenziato il ruolo fondamentale dell'ambiente naturale nel permettere ai bambini di imparare attraverso l'esperienza, toccando, osservando, udendo e manipolando per esercitare i loro sensi. Secondo Rousseau, la natura favorisce una crescita armoniosa dei bambini, rispettando i loro ritmi di sviluppo. Gli educatori, invitati a lasciare i bambini liberi di immergersi nel mondo naturale, permettono loro di apprendere attraverso tentativi ed errori (Bortolotti, 2019).

Le idee pedagogiche di Pestalozzi (1746-1827) sono state profondamente influenzate dalle teorie di Rousseau, poiché entrambi considerano l'ambiente naturale come il luogo privilegiato per la formazione dei bambini. Pestalozzi credeva che il contesto educativo dovesse essere armonioso, amorevole e stimolante per consentire ai bambini di sviluppare appieno le loro potenzialità. Egli ha posto il bambino al centro dell'azione didattica, focalizzandosi sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento. Il metodo pestalozziano, basato su cuore (moralità), intelletto (conoscenza) e mano (abilità pratiche), ha ispirato un suo famoso allievo, Fröbel (1782-1852).

Fröbel, ammiratore di Rousseau e allievo di Pestalozzi, ha creato il *Kindergarten*, un servizio educativo per bambini dai tre ai sei anni. Questo *Giardino d'infanzia* comprendeva spazi interni ed esterni, poiché Fröbel riteneva che l'ambiente naturale permettesse ai bambini la possibilità di crescere in armonia con la natura e sviluppare un senso di responsabilità (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011). I bambini erano incoraggiati a prendersi cura di uno spazio verde personale, a vivere esperienze autentiche e dirette nella natura attraverso escursioni quotidiane nei boschi e nelle fattorie circostanti, e a esplorare l'ambiente per comprendere appieno le sue caratteristiche.

Fröbel sottolinea l'importanza della formazione degli insegnanti, incentivandoli a valorizzare le esperienze sensoriali dell'ambiente esterno, a promuovere il gioco e a proporre attività per stimolare la curiosità dei bambini (Bortolotti, 2019).

Le idee fin qui esposte emergono in modo evidente anche tra la fine del Diciannovesimo e gli inizi del Ventesimo secolo quando nasce l'attivismo pedagogico. I teorici di tale corrente pedagogica si contrappongono all'educazione tradizionale caratterizzata dal considerare il bambino come destinatario passivo di informazioni. Tali pedagoghi fanno del puerocentrismo uno delle loro caratteristiche peculiari del loro attivismo, viene quindi riconosciuto un ruolo attivo dei più piccoli e considerati i protagonisti del loro apprendimento. Gli esponenti più illustri di tale movimento sono John Dewey e Maria Montessori (Zago, 2013).

Dewey (1859-1952) sottolinea il bisogno dei bambini di esplorare la realtà che li circonda, formulando ipotesi e mettendosi in gioco. Gli elementi essenziali della sua teoria infatti sono l'esperienza diretta e *Learning by doing*. Questi permettono di avere un apprendimento duraturo, efficace e significativo (Mosa & Pizzigoni, 2016). Secondo il pedagogista statunitense, l'esperienza all'aria aperta permette ai bambini di imparare, esplorare e comprendere il funzionamento delle cose, diventando così dei soggetti attivi e consapevoli (Schenetti et al., 2015).

Il rispetto dei ritmi dello sviluppo infantile e delle esperienze di tipo sensoriale sono alla base della pedagogia scientifica di cui si fa portavoce Maria Montessori (1870-1952). Tale approccio pedagogico basato su un'educazione attiva, basata sugli interessi

e sull'autonomia dei bambini (Zago, 2013), non si esaurisce solo all'interno dell'aula scolastica che viene predisposta con banchi materiali e suppellettili a misura di bambino, ma si estende anche verso l'esterno (Weyland & Galletti, 2018). Gli insegnanti quindi prevedono dei momenti a contatto con la natura, durante i quali i bambini possono immergersi in maniera autentica nel mondo naturale e le docenti hanno il compito di organizzare l'ambiente permettendo ai bambini di operare in condizione vantaggiose (Zago, 2013).

Giungendo a tempi più recenti Malaguzzi (1920-1994) pedagogista e fondatore delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, sostiene come l'educazione debba avere due obiettivi primari: lo sviluppo armonioso dei bambini, formando di cittadini capaci di collaborare con gli altri, e di conoscere i luoghi caratteristici della propria città (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011). L'ambiente educativo è per Pestalozzi, l'insieme degli spazi interni (atelier, laboratori, musei) e degli spazi esterni. Questi, concepiti come uno sfondo integrante dell'azione educativa, sono i luoghi privilegiati che permettono di conoscere qualcosa che non si sarebbe potuto scoprire altrove, in grado di coinvolgere tutti i soggetti presenti nell'ambiente sociale e nell'esperienza di apprendimento (Bobbio, 2020).

Non a caso lo spazio è denominato come *terzo educatore*, non come qualcosa di neutro ma bensì un dispositivo pedagogico capace di incentivare la curiosità, la motivazione, l'esplorazione e, come definito da Malaguzzi "i cento linguaggi degli alunni". Con tale espressione lo studioso voleva sottolineare le infinite risorse dei bambini.

A queste teorie fin qui esposte, se ne potrebbero aggiungere altre, si veda ad esempio Zavalloni, Fabbroni e il maestro Lorenzoni. Tutte concorrono a sottolineare quanto l'adozione di un approccio *outdoor* implichi una molteplicità di benefici: dal conoscere sé stessi e il mondo che li circonda mediante la propria corporeità e l'esplorazione sensoriale (Farnè & Agostini, 2014), allo sviluppare personalità, autonomia e partecipazione.

2.2 Educazione ambientale e sviluppo sostenibile

Nel primo capitolo, è emerso che per implementare un progetto volto alla valorizzazione del territorio come patrimonio, è essenziale agire sul territorio, “coinvolgendo e richiedendo la partecipazione sociale, intesa come ricerca di significato nella convivenza, nella ricostruzione dello spazio pubblico, nel riconoscimento dei beni comuni e nello sviluppo della cittadinanza attiva” (Magnaghi, 2010, p. 122).

Per identificare i soggetti da coinvolgere in questo processo, è utile rifarsi al concetto di *homo geographicus* proposto da Turco (1988). L'*homo geographicus* è un attore sociale che, in diverse modalità e ruoli, contribuisce a produrre, utilizzare e interagire con il territorio. È colui che si impegna nel territorio, dando forma a “occasioni, norme o almeno indicazioni per il suo agire” (Ivi, p. 76).

Nell'ambito dell'educazione, risulta fondamentale coinvolgere i bambini in età scolare, in quanto sono a tutti gli effetti parte della società presente e rappresentano un'importante risorsa in quanto “cittadini di domani” (Rocca, 2007, p. 248).

Coinvolgendo i bambini in progetti di promozione del territorio, si promuove una formazione attiva e partecipativa, che permette loro di esplorare e comprendere i luoghi in cui vivono. L'esperienza diretta con il territorio e il coinvolgimento attivo nella sua valorizzazione consentono ai bambini e ai ragazzi di sviluppare un senso di appartenenza e di responsabilità verso il proprio ambiente, contribuendo a formare cittadini consapevoli e attivi nella costruzione della comunità e della società futura.

Sempre più, nei documenti nazionali e internazionali, è presente il concetto di competenza all'interno dei curricula scolastici. Il passaggio da un sistema di istruzione basato quasi esclusivamente sull'acquisizione di nozioni ad un sistema fondato sulla costruzione di saperi contestualizzati in ambito lavorativo, culturale e sociale (Giorda, 2014) è sottolineato soprattutto all'interno della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* (2006) e dal suo aggiornamento del 2018. In entrambi i documenti sono delineate le otto competenze chiave, collocate nell'ottica di apprendimento permanente, ossia di un apprendimento che non si esaurisce con la scuola, ma che si estende per tutta la vita adulta (*longlife learning*) e che comprende anche l'apprendimento non formale e informale.

La competenza viene definita come la capacità di impiegare e trasferire in maniera consapevole le conoscenze in relazione a contesti ricchi di senso e mirati alla soluzione di problemi (Baldacci, 2010). Adottare una didattica per competenze significa predisporre attività significative, offrendo agli alunni occasioni per sentirsi cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

Concepire l'insegnamento della geografia secondo questa prospettiva, e quindi considerarla qualcosa in più che una disciplina nozionistica, mnemonica e poco applicabile alla realtà, permette di aiutare gli studenti nella riflessione delle problematiche della contemporaneità, educarli al pensiero critico e incrementare la loro creatività (Giorda, 2014). Un insegnamento che prevede quindi dei momenti nei quali gli studenti possono osservare, procedere per tentativi ed errori, formulare ipotesi (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011). L'apprendimento esperienziale e l'osservazione diretta sono degli elementi fondamentali per potenziare una conoscenza geografica a livello emozionale, percettivo, intuitivo e attivo (Giorda, 2014).

Per poter giungere ad una concezione maggiormente positiva della geografia, e in generale di tutte le discipline, e ottenere un insegnamento basato su conoscenze spendibili, risulta necessario formare gli insegnanti e offrire loro gli strumenti per promuovere una didattica vicina all'esperienza vissuta dei bambini. Si può così dar avvio ad un nuovo tipo di insegnamento, in cui "l'obiettivo della didattica disciplinare non è il semplice conoscere, ma include il comprendere in modo significativo, interpretando e connettendo fra loro le informazioni: le capacità di contestualizzare, di individuare analogie, di comunicare idee, di analizzare situazioni e di risolvere problemi" (Giorda, 2011, p. 34).

Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006, 2018) è ribadito come già a partire dalla scuola dell'infanzia è necessario che l'educazione geografica si basi su un approccio attivo e ludico. Far esplorare agli alunni lo spazio circostante, promuovere la formulazione di domande, giocare con i toponimi, rappresentare attraverso il gesto grafico, l'organizzazione degli spazi, dare avvio ad una conversazione clinica che evidenzia le emozioni provate in relazione agli spazi vissuti, sono alcuni compiti che vengono richiesti all'insegnante per far in modo che il territorio

venga “guardato, vissuto, esperito, manipolato, percorso, progettato” (Rocca, 2010, p. 30) e non meramente rappresentato. Il docente è perciò invitato a proporre diversificate e appassionanti attività, anche all’aperto. Così facendo si possono creare i presupposti per superare una “didattica sulla carta”, a favore di una “didattica con la carta”, la quale è in grado di incentivare l’esplorazione percettiva e l’indagine attiva sul territorio (Rocca, 2010).

Coerentemente a questo, si lega la necessità di promuovere ad una coscienza ecologica e di fare dell’educazione ambientale e alla sostenibilità un punto nevralgico del processo educativo.

L’educazione ambientale è definita dalla *International Union for Conservation of Nature, Commission on education and communication* (IUCN), “un processo per cui gli individui acquisiscono consapevolezza ed attenzione verso il loro ambiente; acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini ed esperienze, come anche la determinazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell’ambiente. L’educazione ambientale diviene uno strumento per cambiare comportamenti e modelli attraverso scelte consapevoli orientate allo sviluppo sostenibile.

Il concetto di “*sviluppo sostenibile*” si trova per la prima volta nel 1987, all’interno del Rapporto Brundtland, redatto dalla Commissione mondiale sull’ambiente e sullo sviluppo (WCED). Esso fu descritto come “*development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*” (United Nations, 1987, p. 16).

È evidente l’importanza di promuovere un’educazione che permetta ai più piccoli di concepire l’ambiente esterno come parte integrante della realtà umana, trasformando l’approccio da un semplice “Egosistema umano” a un più ampio “Ecosistema di vita” (Schenetti, Salvaterra, & Rossini, 2015, p. 154). Considerando che il futuro del nostro pianeta è inestricabilmente legato alla capacità umana di adottare uno stile di vita rispettoso dell’ambiente, progettare un’educazione orientata alla sostenibilità diventa cruciale per promuovere comportamenti etici ed ecologici, fondati su valori di cura, appartenenza comune ed empatia.

L'importanza di investire nell'educazione con l'obiettivo primario di promuovere la formazione di comunità sostenibili e inclusive è evidenziata a vari livelli. Gli orientamenti educativi nazionali ed europei richiedono all'istruzione di essere un motore di cambiamento nella società e nella cultura, favorendo iniziative volte allo sviluppo sostenibile sin dai primi anni di vita (Chiappetta Cajola, 2018). Di conseguenza, organismi come l'Unione Europea, il Consiglio d'Europa e l'ONU hanno emesso documenti per stimolare gli Stati a implementare azioni orientate alla sostenibilità. Un esempio significativo è rappresentato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), un programma d'azione approvato dai Paesi membri dell'ONU che si impegna a raggiungere obiettivi comuni legati a tematiche essenziali per lo sviluppo, come la protezione dell'ambiente, la lotta alla povertà, il contrasto ai cambiamenti climatici e la promozione dell'inclusione sociale. L'adozione di nuovi stili di vita e il conseguimento di tali obiettivi richiedono un approccio olistico che consideri simultaneamente aspetti sociali, economici, ambientali, politici ed educativi (Benetton, 2018).

La piena partecipazione alla vita sociale e, al tempo stesso, il reale impegno per la tutela dell'ambiente possono essere raggiunti fornendo a ogni alunno opportunità di apprendimento continue e autentiche (Chiappetta Cajola, 2018). A tale riguardo, l'obiettivo 4, che coinvolge direttamente le scuole (MIUR, 2018a), mette particolare enfasi sulla promozione di un'educazione quanto più equa e inclusiva possibile, poiché rappresenta il mezzo atto a migliorare lo sviluppo sostenibile e, in generale, gli altri obiettivi dell'Agenda 2030 (Chiappetta Cajola, 2018).

Lo sviluppo sostenibile costituisce uno dei tre pilastri attorno ai quali ruota l'Educazione Civica, materia introdotta nel primo e secondo ciclo di istruzione dalla Legge n. 92 del 20 agosto 2019. Secondo quanto emerge dalle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIUR, 2020), i fondamenti di tale insegnamento comprendono la costituzione, la cittadinanza digitale e lo sviluppo sostenibile. Quest'ultimo è strettamente correlato ai 17 *Sustainable Development Goals* (ONU, 2015) fissati dall'Agenda 2030, sottolinea poiché l'importanza di approfondire tali

obiettivi per formare gli studenti riguardo tematiche quali l'educazione ambientale, la conoscenza e la tutela del territorio.

Le scuole sono chiamate ad assumersi la responsabilità di dotare gli studenti degli strumenti necessari per partecipare alla scoperta della vita comunitaria, incoraggiando atteggiamenti e comportamenti responsabili verso l'ambiente, che deve essere curato, migliorato, salvato e ascoltato. Creare ambienti più sostenibili è possibile partendo dal principio dell'ascolto, che rappresenta la prima forma in cui si manifesta l'etica della cura e una modalità di essere rispettosa e non invasiva (Mortari, 2009).

Di conseguenza, fin dagli anni della scuola dell'infanzia, gli insegnanti sono incoraggiati a proporre attività mirate a sensibilizzare gli alunni riguardo all'esercizio di una cittadinanza consapevole e partecipata. L'utilizzo di metodologie didattiche attive, che favoriscono la creatività, la motivazione e il rispetto per gli altri esseri viventi, permette loro di esplorare il territorio in cui vivono. Il contatto con l'ambiente naturale, con le sue peculiarità e i suoi ritmi, consente ai bambini di sviluppare un senso di responsabilità verso il proprio luogo di vita e di comprendere le implicazioni dei comportamenti umani sull'ambiente stesso.

Offrendo alle nuove generazioni l'opportunità di sperimentare direttamente il mondo naturale, si apre la strada a autentiche opportunità di emozionarsi, appassionarsi, interessarsi e sentirsi parte integrata di un sistema (Benetton, 2018). In linea con questo pensiero, come affermano Oliverio e Oliverio Ferraris (2011), se vogliamo che gli ecologisti di domani siano i bambini di oggi, dobbiamo garantire loro la possibilità di trascorrere più tempo all'aria aperta, poiché ciò favorisce un apprendimento più intuitivo ed efficace, contribuendo a una conoscenza di sé e dell'ambiente circostante.

L'approccio dell'*Outdoor Education* rappresenta un percorso significativo per contribuire allo sviluppo sostenibile, poiché favorisce l'adozione di atteggiamenti di cura e tutela verso l'ambiente (Scarlatti, 2020). In dettaglio, esso si configura come una prospettiva educativa finalizzata a comprendere il legame tra gli esseri umani e la natura, rappresentando al contempo una pratica di "cittadinanza attiva e di responsabilità condivisa per la tutela e la salvaguardia del pianeta Terra" (Chistolini, 2016, pagina 135).

Considerando il diritto dei bambini di entrare in contatto diretto con il mondo naturale, l'*Outdoor Education* promuove l'idea di utilizzare lo spazio esterno, anche partendo da quello più facilmente accessibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita naturale per i bambini (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p.37). Questa prospettiva invita a guardare oltre, riconoscendo la presenza della natura ovunque, non solo nei parchi, nei giardini scolastici o nei cortili dietro casa, ma anche in ambienti meno ordinati e facilmente raggiungibili a piedi (Schenetti et al., 2015, p. 128).

Affinché l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile abbracci appieno la dimensione "dell'io dentro l'ambiente e con l'ambiente" (Flores d'Arcais, 1962, p. 84), l'insegnante dovrebbe evitare di limitarla a sporadiche uscite nella natura. Occupare qualche ora in ambienti naturali non consente di promuovere completamente nelle nuove generazioni una connessione autentica con lo spazio esterno. Al contrario, affinché gli alunni instaurino un profondo rapporto con l'ambiente, l'adulto deve riflettere inizialmente sulla genuinità della sua stessa relazione con la natura, poiché potrà trasmettere ai bambini solo ciò che conosce e condivide (Pennisi & Zavalloni, 1992, p. 51).

Inoltre, come già evidenziato, è fondamentale offrire ai più piccoli esperienze dirette e intense a stretto contatto con la natura, così da educarli alla sostenibilità. I bambini imparano a riconoscere le opportunità e le sfide presenti nell'ambiente esterno e sviluppano un sentimento di cura per il proprio luogo di vita. Questo legame profondo consente loro di sentirsi cittadini attivi, capaci di entrare a far parte della vita della comunità e di far sentire la propria voce. In tal modo, il focus è posto sul bambino, e si abbandona gradualmente una visione protezionistica e adultocentrica, favorendo un approccio più partecipativo e coinvolgente (Scarlati, 2020).

In aggiunta, è essenziale comprendere che "senza un profondo attaccamento anche un adulto può essere perso" (Louv, 2006, p. 136). Pertanto, a scuola, non è sufficiente insegnare la sostenibilità solo a livello teorico, è fondamentale farla sperimentare direttamente, in modo da favorire un senso di autentica appartenenza. Quando i bambini si stabilizzano un contatto diretto con qualcosa che suscita il loro interesse, diventano completamente coinvolti, arricchendo le loro capacità sensoriali e

il processo di apprendimento in generale. In questo modo, l'insegnamento pratico e coinvolgente diventa un veicolo efficace per promuovere il legame dei bambini con la natura e per accrescere la loro consapevolezza dell'importanza della sostenibilità.

“Spazio vissuto” e “senso di attaccamento al luogo” rappresentano concetti chiave della geografia e costituiscono il fondamento e, allo stesso tempo, la meta di un'educazione alla sostenibilità (Schenetti & Rossini, 2011). Questo tipo di educazione mira principalmente a formare individui capaci di sentirsi come “costruttori dei luoghi che abitano” e, di conseguenza, responsabili della qualità della vita che si sviluppa in tali spazi (Mortari, 2008, p. 61). L'importanza di instillare nei soggetti un legame profondo e significativo con il territorio circostante, favorendo così un senso di responsabilità verso la protezione e il miglioramento dell'ambiente in cui vivono.

2.3 La Place-based Education

Il secondo principio fondamentale dell'*Outdoor Education*, la *Place-Based Education*, sottolinea l'importanza dei luoghi e del territorio come principali fonti di ispirazione per apprendere e come spazi ideali per un apprendimento autentico, significativo e coinvolgente. L'obiettivo primario è quello di favorire la connessione tra gli studenti e le loro comunità locali, consentendo loro di acquisire esperienze che possono essere riflesse in un contesto specifico. La metodologia della *Place-Based Education* è strettamente correlata all'educazione ambientale e all'educazione per lo sviluppo sostenibile.

L'obiettivo centrale della *Place-Based Education* è stabilire una connessione e una continuità tra le attività in classe e quelle all'aperto, al fine di promuovere e consolidare un senso di appartenenza al territorio e sfruttare l'ambiente come strumento di apprendimento per le discipline scolastiche (Gruenenwald e Smith, 2008).

La sostenibilità e la protezione dell'ambiente possono essere realizzate solo se la comunità si fa carico di queste responsabilità, pertanto è cruciale instillare negli studenti un senso di partecipazione attiva, responsabilità civica e una profonda cura per il mondo che li circonda (Mortari, 2018).

Nell'attuale società fortemente globalizzata, si avverte sempre più una pressione verso l'adattamento ai modelli economici dominanti, a scapito dell'identità culturale locale, delle tradizioni e della valorizzazione del patrimonio locale. Questo ha portato a una omogeneità commercializzata che ha contribuito a un maggiore impatto umano sull'ambiente naturale, distanziando la società dal dialogo e dall'ascolto con la natura (Farnè, Agostini, 2014). L'importanza dell'Educazione, in particolare quella Geografica, riveste un ruolo significativo anche nella scelta delle strategie didattiche e metodologiche. È in questo contesto che, negli ultimi decenni, grazie anche agli approfondimenti delle neuroscienze, si è iniziato a sviluppare l'approccio della "*Place-Based Education*" (educazione orientata al luogo).

Come affermano Gruenewald e Smith (2008), l'educazione orientata al luogo si oppone agli approcci basati sul valore dell'omogeneizzazione e della passività e si caratterizza per interdisciplinarietà e esperienzialità.

Il termine "*Place-Based Education*" (PBE) rappresenta un concetto ampio che mira a integrare la comunità locale e l'ambiente nell'insegnamento di tutte le materie scolastiche. L'obiettivo è ridurre il divario tra la vita degli studenti al di fuori della scuola e ciò che viene insegnato nelle aule, creando un modello che promuova una connessione fondamentale tra gli esseri umani e i luoghi in cui vivono (Gruenewald & Smith, 2008).

Attraverso un metodo di insegnamento basato sulle esperienze di vita nei luoghi circostanti, gli studenti sono guidati alla conoscenza e ai modelli di comportamento associati all'impegno responsabile verso la comunità.

Le scuole che adottano modelli di *Place-Based Education* sfruttano appieno le potenzialità del territorio locale per creare esperienze di apprendimento significative e pertinenti per gli alunni, offrendo loro opportunità di crescita sia come individui che come membri attivi della comunità. In questo modo, gli studenti sviluppano una maggiore consapevolezza del loro ambiente, apprendendo a prendersi cura dei luoghi in cui vivono e diventando cittadini responsabili e impegnati nel mantenimento di relazioni sostenibili tra gli esseri umani e i loro luoghi di vita.

Una delle espressioni del "*place*" riguarda il concetto di "*place-as-identity*", cioè il luogo contribuisce alla costruzione della propria personalità ed identità (Cannella, Garzia, Mangione, Repetto, 2020).

Gruenenwald e Smith riportano la metafora: "*Place-based education can "feed three birds with the same seed"*" (2008, p. 111), individuando tre principali implicazioni della PBE:

- *Student Engagement*, cioè l'opportunità di migliorare i risultati degli alunni, il successo scolastico e, soprattutto, aumentare la percezione dell'autoefficacia come promotori di comunità e partecipazione locale, capacità di gestire il proprio territorio.
- *Community Social and Economic Vitality*, attraverso la creazione di legami tra organizzazioni sociali e associazioni ambientali locali, viene favorita la collaborazione reciproca tra scuola e comunità, contribuendo a migliorare la qualità della vita e la vitalità economica.
- *Ecological Integrity*, mediante un apprendimento centrato sul senso del luogo, gli studenti offrono contributi concreti alla risoluzione di problemi ambientali, perfezionando la consapevolezza della tutela dell'ambiente nel loro percorso educativo (Ulrich, 1981).

Concludendo, la *Place-based education* costituisce il fondamento centrale delle esperienze legate all'*Outdoor Education*, attraverso le quali ogni individuo ha l'opportunità di mettersi alla prova, affrontare sfide e partecipare a situazioni di gruppo. Queste esperienze favoriscono lo sviluppo di abilità motorie e linguistiche, così come competenze di leadership e risoluzione dei problemi. Una volta acquisite, tali abilità contribuiscono all'aumento della fiducia in sé stessi e negli altri. L'esperienza autentica con lo spazio esterno diviene quindi una fonte preziosa di motivazione, fondamentale nei processi di apprendimento significativo e creativo (Dahlgren e Szczepanski, 1998 in Giunti et al., 2021).

2.3 Misurare l'attaccamento

Dopo aver esaminato l'attaccamento al luogo nel primo capitolo ed esposto la *Place-Based Education*, vengono presentate delle scale di valutazione utilizzate per sondare il

sentimento di attaccamento al luogo. Queste scale saranno fondamentali nei capitoli successivi per creare quadri di osservazione strutturati.

Alcuni studi di psicologia ambientale hanno cercato di misurare l'attaccamento ai luoghi, delineando diversi modelli. Nel loro studio Raymond, Brown e Weber (2010), individuano cinque fattori, ridotti a quattro dimensioni dalle scienze sociali e comportamentali, che permettono di misurare l'attaccamento al luogo. Tali dimensioni si identificano nell'identità di luogo (*place identity*) e nella dipendenza dal luogo (*place dependence*), dal legame con la natura (*nature building*) e dai legami sociali (*social bulding*) (Raymond, Brown e Weber, 2010).

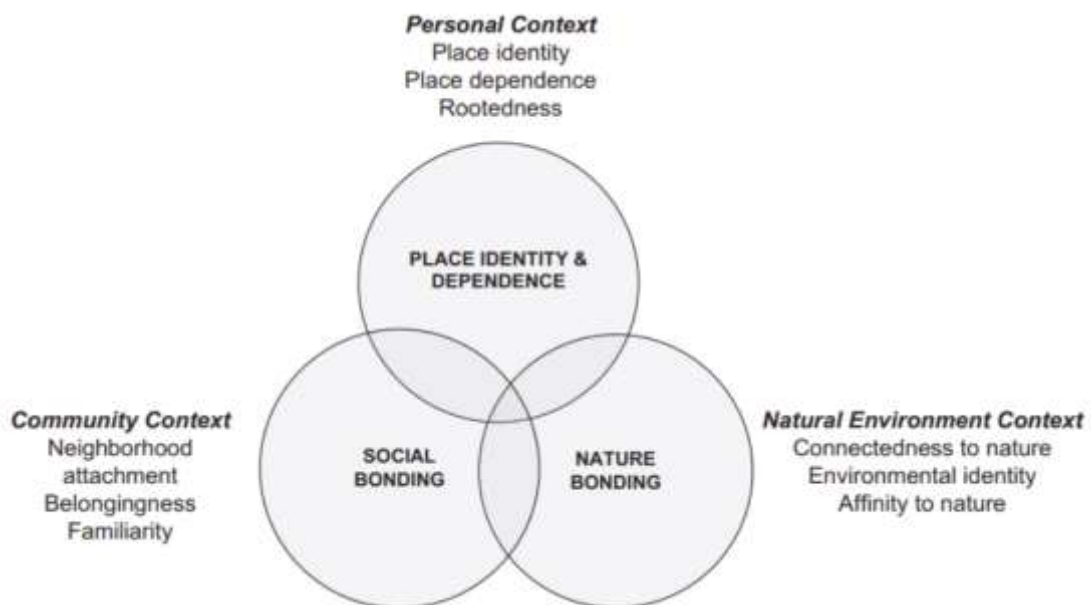


Figura 3: Modello integrato delle dimensioni che rendono misurabile l'attaccamento al luogo
Fonte: Raymond, Brown, Weber (2010)

Come si evince da quanto fin qui riportato, le teorie evolutive più recenti condividono il rapporto di interdipendenza che si crea tra sviluppo umano e contesto in cui si realizza. Bronfenbrenner (1979) ha elaborato una teoria ecologica dello sviluppo umano che evidenzia l'importanza di considerare il ruolo assunto dal contesto, inteso come l'ambiente sociale dell'individuo, nello studiare lo sviluppo psicologico dei soggetti (Gallino, 2007). Questa prospettiva pone attenzione alla dimensione sociale del contesto, inteso come ambiente di vita quotidiana che, a diversi livelli di complessità,

coinvolge l'individuo in una serie di transazioni ecologiche, ossia un insieme di processi dinamici di adattamento.

Il postulato di partenza sta nel considerare i luoghi molto più che "semplici setting con determinate caratteristiche fisiche: essi piuttosto vanno intesi in termini di fluidi, mutevoli, dinamici contesti di interazione sociale e di memoria" (Stokowski, 2002 in Gallino, 2007, p. 101). L'uomo, quindi, individualmente e in gruppo, crea il luogo dotandolo di significato, in relazione ai propri vissuti, ma anche alle circostanze economiche, sociali e culturali. La *persona nell'ambiente* è l'unità di analisi cui fa riferimento il costrutto di luogo (Bonnes, Bonaiuto e Lee, 2004).

La maggior parte dei modelli proposti in letteratura, fa riferimento a tre categorie semantiche: la dimensione personale (senso di appartenenza, espressione di sé), sociale (relazioni con gli altri) e fisica (caratteristiche strutturali dell'ambiente) dell'esperienza del luogo. Il senso del luogo quindi non è statico, non è unico per tutti, ma emerge nell'interconnessione con altri luoghi (Gallino, 2007). La ricerca sul senso del luogo ha evidenziato tre dimensioni alle quali ridurre il processo di significazione dei luoghi: il ciclo di vita (i significati possono mutare nel corso della vita), la soddisfazione dei bisogni emozionali e il coinvolgimento con il luogo.

L'analisi del sentimento di attaccamento al luogo può beneficiare dell'utilizzo della "APAS", ossia la "*Abbreviated Place Attachment Scale*" (Boley et al., 2021). Questo strumento è presentato nell'articolo "*Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS)*", che si propone di verificare l'affidabilità e la validità interculturale di una scala abbreviata per rilevare il legame con il luogo. Questo approccio si allinea a una tendenza emergente di utilizzare scale più brevi, con meno item, che richiedono meno tempo per essere completato e ridurre la probabilità di dati mancanti e di rifiuto da parte dei partecipanti. I risultati dello studio dimostrano che le scale abbreviate funzionano altrettanto bene delle loro controparti più estese e che l'APAS, in particolare, è valido e comparabile tra culture diverse. L'articolo propone una scala composta da sei item, tre riguardanti la *place identity* (identità del luogo) e tre riguardanti la *place dependence* (dipendenza dal luogo). Queste due dimensioni sono sottoposte al concetto di *place attachment*. La *place identity* si riferisce all'attaccamento

emotivo o simbolico formato con un luogo e può funzionare come parte dell'identità personale, consentendo agli individui di definirsi attraverso un determinato luogo, secondo il pensiero di Proshansky (1978) (citato in Boley, et al., 2021).

La scala è composta da sei item, che sono divisi in due sotto scale che rappresentano diversi aspetti dell'attaccamento al luogo:

- Identità del luogo: questa sotto-scala valuta l'attaccamento emotivo o simbolico che gli individui formano con un luogo. Si concentra su come gli individui definiscono sé stessi attraverso la loro connessione a un luogo specifico.
- Dipendenza dal luogo: questo sottoscala valuta l'aspetto funzionale dell'attaccamento al luogo, esaminando come un luogo soddisfa le esigenze e gli obiettivi ricreativi o pratici di un individuo.

Capitolo 3: L'Outdoor Education

3.1 Dall'Outdoor Education all'Outdoor Learning

David Orr afferma che: “per favorire uno sviluppo culturale orientato alla sostenibilità ambientale e sociale, occorre un cambiamento pedagogico profondo non tanto *in* educazione, quando *di* educazione” (Orr, 2004, p. 2). L'autore augura che il cambiamento, non avvenga solo nei contenuti trasmessi, ma nei processi di apprendimento e insegnamento, auspicando una coerenza tra metodo e obiettivi. Premesso che l'*Outdoor Education* non significa solo “stare all'aperto”, tale approccio elabora e divulga percorsi esperienziali (metodo) al fine di rafforzare le interconnessioni tra comunità e territorio di riferimento (obiettivo) (Bortolotti, 2019).

L'importanza dell'ambiente esterno, la centralità del bambino nel processo di apprendimento e la crescente necessità di promuovere la salute e il benessere in una società sempre più sedentaria, costituiscono soltanto alcuni dei fattori fondamentali che hanno dato origine ai percorsi di *Outdoor Education*. Benché questa nozione possa apparire innovativa nel campo pedagogico, va sottolineato che il concetto di "educazione all'aperto" possiede radici antiche, testimoniato anche dalle teorie educative di pensatori quali Comenio, Rousseau e Fröbel (Farné et al., 2018), approfondite nel precedente capitolo.

Il termine "*outdoor*," già dalla sua etimologia, suggerisce l'idea di abbracciare completamente le opportunità e i vantaggi che emergono dal tempo trascorso all'aperto. Questo concetto conduce a una rivoluzione prospettica nell'approccio educativo, superando la focalizzazione esclusiva sugli spazi interni e spingendo invece verso la comprensione dell'interconnessione tra entrambi gli ambienti. Si ristabilisce un equilibrio tra la dimensione *indoor* e *outdoor*. L'ambiente esterno non viene più considerato unicamente come una zona di svago o di distrazione (Antonietti, Bertolino, 2017). Questa prospettiva accentua il diritto dei bambini di godere degli spazi all'aperto, concedendo loro la possibilità di vivere esperienze tangibili, interagire, spostarsi, socializzare, apprendere ed esplorare.

In generale, la riflessione più recente sull'*Outdoor Education*, di seguito OE (Farnè, 2018) si focalizza su tre elementi chiave: l'apprendimento, l'ambiente e il benessere.

L'approccio all'apprendimento nell'ambito dell'OE trae ispirazione da pensatori educativi del passato come John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Questo approccio, sviluppato nel corso dei secoli successivi, pone l'accento sulla necessità di liberare l'educazione da rigide regole e imposizioni, al fine di consentire l'emergere naturale delle caratteristiche individuali. Inoltre, si sottolinea l'importanza di apprendere attraverso l'esperienza, che diventa una "maestra di vita" (Giunti et al, 2021). L'OE considera il processo di insegnamento e apprendimento come avvenente "al di fuori" delle strutture scolastiche convenzionali, come aule, corridoi e laboratori. Pur riconoscendo che tali spazi possono essere organizzati e attrezzati in modo adeguato, essi rappresentano comunque ambienti artificiali costruiti per una funzione specifica, in cui le variabili spesso non vengono considerate o gestite in maniera adeguata. Nel contesto dell'*Outdoor Education*, l'apprendimento si apre a una vasta gamma di esperienze e ambienti. Gli studenti vengono incoraggiati a confrontarsi con contesti reali e naturali, il che contribuisce allo sviluppo dell'autonomia e di modalità di azione personalizzate per raggiungere obiettivi in un contesto sociale collaborativo.

Al ruolo attivo degli alunni si associa il tema del benessere, della motivazione, dell'autoefficacia e dell'autoregolazione; elementi determinati nel percorso di apprendimento. Infatti, la necessità di collaborare spinge gli alunni a creare dei legami e a confrontarsi tra loro (Giunti et al., 2021).

Tuttavia, impegnarsi nell'Educazione all'aperto va oltre la semplice partecipazione ad attività all'aria aperta, poiché la qualità di un percorso *outdoor* è strettamente legata alla modalità con cui i contenuti vengono presentati, gli obiettivi vengono raggiunti e l'esperienza vissuta viene riflessa (Bortolotti, 2019). Nonostante ciò, poiché l'*Outdoor Education* non impone rigide prescrizioni e non specifica in dettaglio i percorsi didattici da seguire, le attività da proporre o gli obiettivi da raggiungere, poiché tutto ciò dipende dal contesto in cui si svolge, e quindi dalle decisioni didattiche degli educatori, essa non deve essere confusa con un'azione improvvisata (Farné, 2015b). In

tal senso, il termine "*Education*" sottolinea l'importanza dell'intenzionalità pedagogica che guida l'esperienza all'aperto. Infatti, ogni pratica educativa richiede che si pianifichi e si progetti ciò che è essenziale per favorire il processo di apprendimento, offrendo nel contempo spazio sufficiente all'esplorazione, alla ricerca, alla creatività, alla formulazione di domande e alla risoluzione di problemi da parte dei bambini più piccoli.

L'*Outdoor Education* nasce come risposta al fenomeno chiamato *indoorisation* (Van Bottenburg & Lotte, 2010) caratterizzato da uno scollamento tra la relazione educativa e il mondo, basato su attività didattiche tradizionali come la lezione frontale o l'introduzione massiccia di strumenti digitali già negli ordini scolastici di base (Bortolotti, 2019). L'OE si sviluppa dunque a seguito della tendenza esponenziale, determinata da industrializzazione, urbanizzazione e comunicazione di massa ad allontanarsi dal contatto diretto e concreto con l'ambiente esterno.

Come già sottolineato nel capitolo secondo, le basi culturali dell'OE possono essere ricercate a fine Settecento, con la nascita del Romanticismo, movimento letterario, artistico e filosofico che "contribuisce a diffondere l'idea che i paesaggi naturali, in particolare se *sublimi*, ovvero incontaminati e imponenti, possiedano uno straordinario potere trasformativo" (Bortolotti, 2019, p.20).

In tempi più recenti, Kurt Hahn (1886-1974), considerato il caposcuola dell'OE, inizia ad occuparsi di educazione dopo una carriera brillante in politica. Come segretario personale dell'ultimo cancelliere dell'Impero austroungarico, sostiene che la causa primaria responsabile della crisi della società occidentale sia da ricercare nell'individualismo esasperato. Mancanza di rispetto, scarse capacità critiche, assenza di compassione umana, inadeguati appoggi per i giovani, sono solo alcuni dei fattori che spingono Hahn ad organizzare progetti finalizzati a contrastare i fattori di declino sociale. L'educatore tedesco è "convinto che per contrastare la disgregazione sociale occorre realizzare una riforma pedagogica radicale: *l'educazione per la democrazia*" (ivi, p. 45) basata non su un approccio esclusivamente teorico, ma su ricerca e scoperta.

"Esperienza" e "Spirito d'avventura" rappresentano le parole chiave dell'approccio proposto dallo studioso e definito "terapia esperienziale", il quale pone al centro aspetti emotivi piuttosto che cognitivi ed è costituito da precisi elementi:

- *Fitness*, un programma di forma fisica basato su esercizi atletici e svolto nei momenti di cambio tra le lezioni;
- La *spedizione*, caratterizzata da attività ricche di imprevisti offre l'opportunità di riflettere sulle esperienze stimolanti affrontate;
- Il *Project work* basato su obiettivi strettamente personalizzati e significativi per il soggetto, mira a stimolarne lo sviluppo;
- Il *servizio di comunità* e quindi l'impegno per gli altri, permette al singolo di sentirsi utile e di diventare responsabile.

Contemporaneamente, in ambito statunitense, a partire dagli anni Quaranta, sono state effettuate le prime ricerche sull'importanza del contatto con la natura, come condizione per promuovere un senso di benessere fisico e psicologico. In quegli stessi anni, vengono pubblicate numerose guide, contenenti indicazioni pedagogiche e suggerimenti, le quali ribadiscono l'importanza per gli educatori di prevedere momenti nei quali gli studenti possano immergersi nell'ambiente con lo scopo di salvaguardare le risorse e le caratteristiche peculiari (Chistolini, 2016).

Coerentemente a ciò, George e Luise Donaldson (1958, p.17), definiscono l'OE come "*education in, about and for the outdoors*". Questa semplice frase racchiude i pilastri dell'educazione all'aperto: *in* riferita all'ambiente esterno; *about* all'apprendimento nella natura e quindi ai contenuti; *for* allo scopo, cioè la salvaguardia delle risorse del territorio e del benessere del pianeta.

La definizione proposta da Donaldson & Donaldson enfatizza l'importanza delle questioni ambientali e sociali nel contesto dell'educazione all'aperto. Tuttavia, alcuni autori hanno evidenziato che questa definizione potrebbe risultare limitata poiché sembra concentrarsi principalmente sul rapporto con il territorio e la sua conservazione in un'ottica sostenibile. Molti studiosi ritengono che l'OE dovrebbe andare oltre l'aspetto ambientale e includere la possibilità di perseguire una serie di obiettivi diversi, apprendere contenuti variati e alternare tra ambienti esterni e interni. Nonostante questi limiti, l'approccio di Donaldson & Donaldson ha rappresentato un punto di partenza significativo per la concezione dell'OE come una nuova metodologia educativa (Priest, 1986). Il loro contributo ha catalizzato l'attenzione su come l'educazione

all'aperto possa influenzare il processo di apprendimento in modi più ampi, andando oltre il semplice insegnamento all'interno di un'aula.

In aggiunta, è fondamentale evidenziare che nel corso del tempo, al di là dell'etichetta di "*Outdoor Education*," sono emerse varie denominazioni per descrivere l'approccio educativo all'aperto, il preservare il patrimonio ambientale e promuovere la sostenibilità (Chistolini, 2016). In questo contesto, come afferma Ford (1986), l'OE potrebbe essere erroneamente mescolata con altre tipologie di educazione che, sebbene abbiano delle connessioni, portano con sé sfumature di significato differenti. Per esempio, l'Educazione Ambientale (*Environmental Education*) affronta questioni come l'inquinamento, lo sfruttamento delle risorse e l'incremento demografico. Questo la differenzia dall'OE, che si concentra esclusivamente sulle risorse naturali e non incorpora le altre tematiche tipiche dell'Educazione Ambientale.

L'Educazione all'aperto in contesti scolastici tradizionali (*Resident outdoor school*), invece, fa riferimento ai campeggi tipicamente svolti in luoghi al di fuori dell'ambiente scolastico, con una durata di 3-5 giorni. L'obiettivo è ampliare il curriculum al di fuori delle aule e promuovere l'insegnamento all'aperto. Inoltre, l'Educazione all'aperto in ambienti non attrezzati (*Outdoor pursuits*) si sviluppa principalmente in ambienti immersi nella natura, lontani dai centri urbani e privi delle convenienze moderne, come telefoni cellulari e altri *comfort*.

Di conseguenza, l'*Outdoor Education* si presenta come un termine "ombrello" che copre una vasta gamma di proposte formative, attività e progetti dai contorni diversificati e complessi, con il comune denominatore dell'attenzione all'ambiente esterno e l'adozione di metodologie attive (Higgins et al., 2006). A seconda delle prospettive concettuali, degli intenti educativi proposti e del contesto d'azione, ci si può muovere verso un modello più articolato di Educazione all'aperto, con conseguenti denominazioni specifiche. Per approfondire, prendendo in considerazione l'ambito educativo, emergono tre sfaccettature dell'Educazione all'aperto (Figura 3): la "*Vita Outdoor*," l'"*Outdoor Adventure Education*" e l'"*Outdoor Learning*" (Bortolotti, 2019).

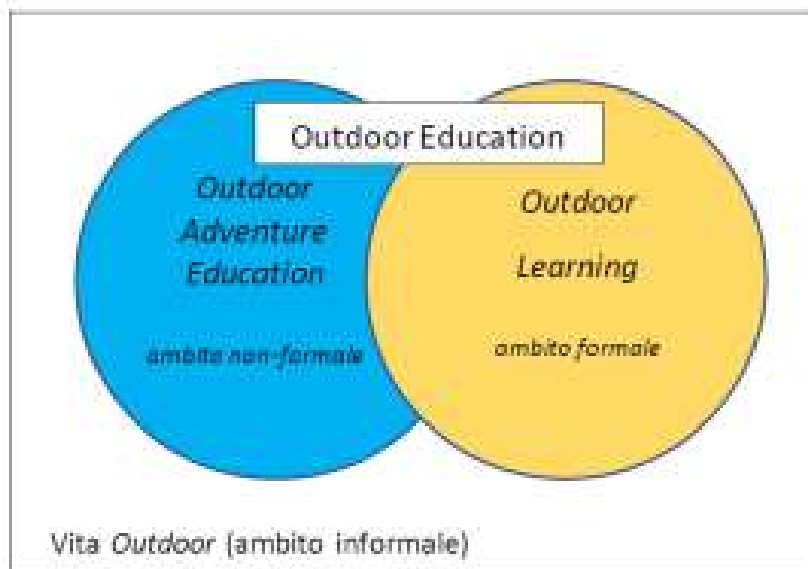


Figura 4 - Principali ambiti di vita ed educazione all'aria aperta

FONTE: Bortolotti, 2019

1. **Vita Outdoor:** Coinvolge esperienze informali intraprese durante il tempo libero, con un forte contatto con l'ambiente esterno. Queste esperienze, spesso di natura amichevole o familiare, hanno un impatto significativo sulla formazione individuale e sulla qualità della vita. Pur non rientrando in programmi specifici di Educazione all'Aperto influiscono sulla formazione dell'individuo.
2. **Outdoor Adventure Education (OAE):** È strettamente legata all'ambito non formale ed ingloba progetti promossi da associazioni locali. Esempi includono spedizioni educative ed escursioni. Quest'area coinvolge l'avventura e l'esplorazione all'aperto in un contesto educativo informale.
3. **Outdoor Learning (OL):** Si relaziona all'ambito formale dell'educazione, come l'ambiente scolastico, e riguarda percorsi didattici svolti all'aperto come parte del programma di studio. L'obiettivo è integrare l'apprendimento all'aperto nel curriculum curricolare.

L'approccio insiemistico adottato da Bortolotti offre una rappresentazione chiara delle relazioni tra OAE e OL, che, sebbene interconnessi in certi aspetti, presentano caratteristiche distintive. In primo luogo, il primo concetto si limita al contesto formale,

mentre il secondo abbraccia sia le pratiche scolastiche (ambito formale) che quelle extrascolastiche (ambito non formale). Inoltre, da una parte, l'OL comporta l'acquisizione di conoscenze e competenze integrate nel curriculum, utili agli studenti per risolvere situazioni problematiche; dall'altra, l'OE si propone come principale obiettivo la presentazione di interventi educativi che mirano alla costruzione dell'identità individuale e, in senso più ampio, allo sviluppo olistico e globale del soggetto (Roberts, 2012).

Ambedue le prospettive, tuttavia, condividono un elemento centrale, ovvero l'importanza attribuita all'ambiente esterno, considerato come uno spazio privilegiato per l'esperienza formativa. Importante sottolineare che tale ambiente non deve essere ristretto solo alla natura. Esso abbraccia anche le aree urbane, dove è altrettanto possibile realizzare percorsi all'aperto, poiché tali luoghi sono strettamente connessi al mondo reale e consentono esperienze autentiche anche per i giovani (Bortolotti, 2019). In generale, gli autori condividono l'importanza di alternare momenti sia all'interno che all'esterno, creando una sinergia positiva tra questi due ambienti che si integrano reciprocamente (Giunti et al., 2021).

Offrendo ad alunni e docenti l'occasione di apprendere ed insegnare partendo da esperienze vissute in situazioni reali, l'OL si configura come un modello di istruzione complementare a quello tradizionale (Crudeli, La Serra, & Monti, 2012). L'invito è quello di avvalersi dello spazio più prossimo alla scuola per poter svolgere attività all'aperto, come ad esempio il cortile o il giardino scolastico, trasformandoli in luoghi stimolanti e accattivanti in grado di proporre agli alunni delle occasioni per fare esperienza. L'ambiente esterno, naturale o urbano, deve riuscire a promuovere lo sviluppo sensoriale, l'interscambio tra studenti e docenti, l'elaborazione cognitiva, la sperimentazione e l'esplorazione.

Collegato a ciò, dunque, l'*outdoor* non si esaurisce solo nei già citati cortili e giardini scolastici, ma è rappresentato da tutti quegli ambienti adeguati a realizzare i programmi di *Outdoor Learning*, come parchi naturali, fiumi, boschi, musei, biblioteche (Chistolini, 2016). Il luogo rappresenta un fattore fondamentale l'OL, esso non appare mai neutro: visitare spazi nuovi permette di stimolare l'esplorazione e di affrontare

situazioni inedite; mentre nei luoghi conosciuti posso essere pianificate attività abituali (Bortolotti, 2019).

Il concetto di *Outdoor Learning* risulta essere ampio, complesso e articolato (Rickinson et al., 2004), per questo motivo viene applicato in modo differente in relazione ai diversi Paesi e, conseguentemente, in rapporto ai molteplici curricula. In generale si può affermare che le modalità di conduzione didattica dell'OL richiedono una profonda revisione degli atteggiamenti e dei comportamenti, in quanto "nell'apprendimento all'aria aperta non ci si può comportare normalmente" (Bortolotti, 2019, p. 142).

Higgins (2006), ad esempio, in ambito britannico propone un modello contenente tre campi di realizzazione dell'*Outdoor Education*: le attività all'aperto (*Outdoor activities*), l'educazione ambientale (*Environmental education*, ossia le discipline focalizzate su tematiche ambientali) e lo sviluppo sociale e personale (*Personal and social education*, attività correlate allo studio della cittadinanza) (Chistolini, 2016). Nella figura sottostante (figura 4), tali elementi sono rappresentati da tre cerchi intersecati tra loro e descrivono ed esplicitano le modalità attraverso le quali l'apprendimento all'aperto (OL) è collegata al curriculum britannico.



Figura 5 - Gli ambiti di riferimento dell'Outdoor Education

FONTE: Higgins, Nicol, & Ross, 2006

Nel contesto italiano, l'approccio pedagogico dell'*Outdoor Education* è promosso dal Movimento "Avanguardie educative" come un'idea innovativa per trasformare il tradizionale modello di insegnamento scolastico (Giunti et al., 2021). L'OE agisce sulle tre dimensioni di cambiamento: didattica, tempo e spazio.

- **Trasformare il modello trasmissivo:** L'OE sposta il focus dal docente allo studente, promuovendo un approccio centrato sull'apprendimento attivo. Le attività didattiche seguono il modello di pratica laboratoriale, in cui il docente facilita e lo studente sperimenta con compiti di realtà e attività collaborative.
- **Sfruttare le opportunità delle ICT:** L'OE utilizza le tecnologie in modo critico e mirato, come strumenti che aggiungono valore all'apprendimento. Ad esempio, l'uso di smartphone o tablet può catturare momenti di attività all'aperto o analizzare componenti specifiche dell'ambiente naturale.
- **Creare nuovi spazi di apprendimento:** L'OE supera la centralità dell'aula e abbraccia lo spazio esterno come ambiente di apprendimento. Gli spazi esterni sono parte integrante dell'apprendimento e non separati dall'ambiente scolastico interno.
- **Riorganizzare il tempo:** L'OE permette un uso flessibile del tempo-scuola, favorendo l'esperienza e coinvolgendo il corpo e i sensi. Ciò promuove un apprendimento più profondo e personalizzato.
- **Riconnettere i saperi:** L'OE rende l'apprendimento più naturale ed emotivo, affiancando le esperienze vissute dai bambini con una mediazione didattica che conferisce significato alle esperienze e sviluppa competenze.
- **Investire sul capitale umano:** L'OE favorisce la connessione tra scuola e comunità, dialogando con il territorio circostante e coinvolgendo gli studenti nell'ambiente. La formazione dei docenti è essenziale per implementare con successo l'OE.
- **Promuovere l'innovazione sostenibile:** L'OE, insieme alle altre idee dell'Avanguardie educative, mira a promuovere l'innovazione sostenibile e trasferibile. L'obiettivo è adattare le idee al proprio contesto, superando logiche preconfezionate e abbracciando soluzioni innovative.

Per quanto concerne l'OL, è negli ultimi anni si è manifestato, nel nostro Paese, un crescente interesse, con un'enfasi particolare sulla creazione di percorsi didattici che alternano esperienze tra ambienti interni ed esterni (Schenetti et al., 2015). In realtà, l'offerta formativa dell'OL è estremamente variegata, poiché abbraccia una vasta gamma di esperienze sensoriali che si svolgono all'interno delle mura scolastiche, come quelle legate a orti didattici e attività di giardinaggio. Inoltre, include progetti scolastici che si aprono al territorio circostante, come visite a musei, parchi e fattorie. Vi sono anche percorsi educativi influenzati dalle esperienze del Nord Europa, che si basano su un approccio globale all'OL.

3.2 Elementi costitutivi tra OE e OL

Al termine degli anni Ottanta del Novecento, Priest (in A. Bortolotti, 2014) offre una definizione dell'espressione "*Outdoor Education*": "*Outdoor education is an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on relationships, relationships concerning people and natural resources*"¹ (Priest, 1989, p.13).

Leggendo tale definizione l'OE assume sei caratteristiche principali: è un metodo di apprendimento, è esperienziale, si svolge principalmente all'aria aperta, richiede l'uso di tutti i sensi e di tutti gli ambiti, si basa su materie curriculari interdisciplinari, prevede relazioni che coinvolgono persone e risorse naturali.

L'autore (1986) utilizza un'immagine allegorica (Figura 6), la quale consente di cogliere gli elementi principali che entrano in gioco. Secondo l'autore, le radici rappresentano i sensi attraverso i quali il bambino entra in contatto con l'ambiente all'aperto, esplorandolo e sperimentandolo. Queste radici sono ancorate saldamente al terreno, che comprende i tre domini dell'apprendimento: motorio, affettivo e cognitivo. In questo contesto, il processo di elaborazione della conoscenza inizia quando gli stimoli sensoriali vengono processati in relazione a questi tre domini. Successivamente, gli

¹ "L'educazione all'aperto è un processo esperienziale di apprendimento attraverso il fare, che si svolge principalmente attraverso l'esposizione all'aria aperta. Nell'educazione all'aperto l'enfasi per l'argomento dell'apprendimento è posta sulle *relazioni*, relazioni che riguardano le persone e le risorse naturali."

stimoli elaborati risalgono lungo il tronco, che simboleggia l'*Outdoor Education* stessa, per raggiungere e animare la chioma dell'albero, che contiene diverse tipologie di relazioni. Nell'approccio *outdoor*, queste relazioni sono particolarmente accentuate. Nella parte sinistra dell'albero, emergono le relazioni interpersonali e intrapersonali. Le prime riguardano i rapporti sociali tra le persone, mentre le seconde si concentrano sulla dimensione personale, ovvero la conoscenza di sé, delle proprie forze e debolezze. L'educazione all'avventura, uno dei due rami dell'albero, abbraccia queste due tipologie di relazioni.

Nella parte destra, le relazioni a livello ecosistemico riflettono l'interdipendenza tra le diverse componenti di un ecosistema. Le relazioni a livello ecistico includono i legami tra gli individui e l'ambiente esterno, sia naturale che urbano. L'educazione ambientale, l'altro ramo dell'albero, coinvolge questi altri due tipi di relazioni.

Infine, il processo di *Experiential learning* agisce come supervisore dell'intero processo. Il sole, che fornisce energia all'albero, rappresenta l'ambiente all'aperto, mentre l'aria contiene il *curriculum* interdisciplinare. In questa rappresentazione, l'intero sistema interagisce per promuovere un apprendimento esperienziale completo e ricco.

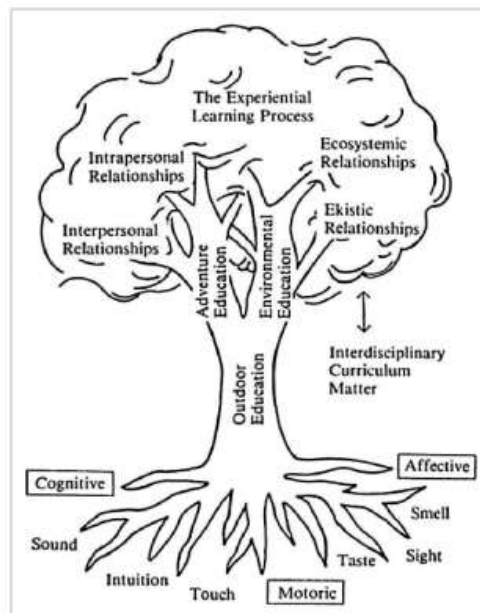


Figura 6: The Outdoor Education Tree
 FONTE: Priest, 1986

Nonostante la valutazione positiva della metafora proposta da Priest, è evidente che essa presenti alcune limitazioni. In primo luogo, l'autore utilizza l'immagine dell'albero per delineare l'educazione all'avventura (*Outdoor Adventure Education*) e l'educazione ambientale (*Environmental Education*) come due approcci all'*Outdoor Education*. Tuttavia, Bortolotti (2019) suggerisce che l'educazione ambientale dovrebbe essere sostituita con l'*Outdoor Learning*, poiché l'OE comprende sia l'*Outdoor Adventure Education* (ambito non formale) che l'*Outdoor Learning* (ambito formale).

In secondo luogo, Zanato Orlandini (2020) sottolinea aspetti che sembrano non essere considerati in modo significativo da Priest. In particolare, Priest sembra trascurare un elemento essenziale per il passaggio dall'*Outdoor Education* all'*Outdoor Learning*, ovvero il ruolo dell'insegnante. La figura dell'insegnante rappresenta un tassello cruciale per adattare l'approccio *outdoor* nei contesti formativi e scolastici.

È importante sottolineare che l'apprendimento esperienziale non può essere interpretato come un semplice permettere agli studenti di fare esperienza. Inoltre, trascorrere del tempo all'aperto non garantisce automaticamente lo sviluppo di conoscenze e competenze. Pertanto, la presenza attiva dell'insegnante risulta fondamentale. L'insegnante deve dimostrarsi attento, empatico, supportivo e rispondente alle esigenze degli studenti. L'OL si basa su un'intenzionalità educativa profonda e su una progettazione mirata ed efficace. Ogni docente deve valutare, in modo flessibile, le condizioni più adeguate a favorire l'apprendimento, guidare gli studenti, stimolarne l'azione, promuovere l'interazione con l'ambiente e incoraggiare la riflessione sulle esperienze vissute.

Indubbiamente l'*Experiential learning*, ovvero l'apprendimento esperienziale, rappresenta uno dei principi cardine dell'*Outdoor Learning*. Secondo Kolb (1984) infatti, le esperienze di tipo affettivo, cognitivo e motorio costituiscono il perno dell'intero processo di apprendimento.

In contrapposizione all'approccio scolastico tradizionale, l'apprendimento esperienziale adotta metodi attivi e pone al centro dell'azione educativa gli alunni, i quali acquisiscono dei saperi maggiormente pratici e non delle mere conoscenze teoriche. Infatti, l'essere coinvolti in attività che richiedono di fare esperienza, permetta ai

bambini di progettare, cooperare, instaurare dei legami sociale e esprimere le emozioni (Bortolotti, 2019).

Coerentemente con ciò, Farnè e Agostini descrivono l'OE come una “modalità con cui a livello internazionale si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione” (Farnè, Agostini, 2014, p.10). Gli autori sottolineano l'importanza di un “fare scuola” che si realizza mediante una sintesi tra i tempi dedicati all'apprendimento e quelli relativi alla possibilità di compiere esperienze. L'ambiente esterno è il primo setting di apprendimento, all'interno del quale si può far esperienza di lentezza e leggerezza, considerati i principali dispositivi per una didattica efficace. Il fuori non esclude il dentro, essi vivono infatti in connessione. In equilibrio.

Nel contesto dell'*Outdoor Learning*, l'apprendimento è concepito come un processo orientato all'azione, in cui lo studente agisce attivamente per acquisire conoscenza attraverso l'azione e il pensiero (Crudeli, La Serra, & Monti, 2021). Questo approccio richiama l'influenza significativa di Dewey, il quale considerava l'esperienza come un processo attivo che si sviluppa in relazione all'ambiente esterno e coinvolge sia l'azione che il pensiero, chiamando in causa l'individuo in modo completo. Allo stesso modo, l'approccio *outdoor* comprende sia il fare che il pensare, poiché l'interazione con l'ambiente esterno offre agli studenti l'opportunità di apprendere attraverso l'esperienza diretta e riflessiva (Chistolini, 2016).

In quest'ottica, le attività didattiche all'aperto sono progettate seguendo i principi del modello laboratoriale, il che comporta un ribaltamento dei ruoli tradizionali. Da un lato, l'insegnante non si limita a impartire conoscenza, ma agisce come facilitatore dei processi cognitivi, affiancando gli studenti e permettendo loro di esplorare e apprendere in modo autonomo. Dall'altro lato, gli studenti si impegnano attivamente con il proprio corpo, sperimentano, formulano ipotesi, collaborano in piccoli gruppi e affrontano compiti reali. L'alternanza tra attività indoor ed outdoor contribuisce all'ampliamento e al consolidamento efficace delle conoscenze (Giunti et al., 2021).

Tuttavia, sebbene l'apprendimento esperienziale sia un pilastro fondamentale dell'Outdoor Learning, ciò non significa che debba essere l'unica metodologia adottata dall'insegnante. Invece, il docente che abbraccia l'approccio dell'Outdoor Learning è incoraggiato ad utilizzare una varietà di metodi. Il principio della variabilità è cruciale per favorire un apprendimento significativo. L'insegnante dovrebbe alternare momenti di lezione frontale con attività legate agli interessi degli studenti. Gli episodi di esplorazione ed esperienza diretta possono costituire sia stimolanti punti di partenza che coinvolgenti conclusioni, aumentando e mantenendo alta la motivazione degli studenti durante l'intero percorso (Bortolotti, 2019).

3.2.1 Cinque nuclei fondanti l'impianto OE

Vi sono cinque nuclei tematici fondamentali che sorreggono l'impianto metodologico dell'approccio OE.

Il primo riguarda *l'ambiente di apprendimento* e la sua importanza all'interno della relazione didattica a seconda del contesto, formale o informale. In questo contesto, risulta rilevante citare Maria Montessori, la quale attribuisce un ruolo centrale al contesto nell'ambito del suo metodo di pedagogia scientifica applicato all'istruzione. Nella scuola dell'infanzia montessoriana, tale elemento acquista un'importanza fondamentale, in quanto viene considerato un co-educatore insieme al materiale didattico appositamente progettato per favorire l'autonomia dei bambini, e all'insegnante (Zago, 2013). Pertanto, l'educazione non è semplicemente una relazione bilaterale tra adulto e bambino, ma piuttosto una relazione triangolare che coinvolge adulto, bambino e contesto in un'interazione reciproca (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

L'ambiente deve essere concepito come uno spazio che riflette l'intenzionalità del formatore adulto, ma allo stesso tempo come uno spazio "incontaminato" con il quale l'apprendente interagisce in modo indipendente. L'OE propone, quindi, un approccio educativo in cui riveste un ruolo centrale l'idea di un contesto inclusivo, ossia aperto alla fluidità tra interno ed esterno, e all'interazione tra i diversi spazi e il soggetto stesso (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

Il secondo nucleo riguarda *l'approccio attivista e l'apprendimento naturale*. Facendo riferimento ai contributi e alle indagini pedagogiche dei principali sostenitori

del movimento attivista, come Adolphe Ferrière, John Dewey, Lev S. Vygotskij e Jean Piaget, *l'Outdoor Education* promuove il cambio di prospettiva nell'azione educativa, spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. L'obiettivo principale è di catalizzare l'intrinseca motivazione all'apprendimento dei bambini, incoraggiando il loro desiderio di porre domande e di interagire con il mondo reale per acquisire conoscenze. Questo approccio suggerisce che l'ambiente naturale esterno sia un contesto privilegiato in virtù delle molteplici opportunità di esperienza che offre (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

In questo contesto, il gioco riveste un ruolo essenziale poiché favorisce una crescita globale del bambino. In particolare, il gioco, quando si svolge in un contesto di interazione sociale, consente ai bambini di negoziare e creare regole condivise da rispettare e di adattarsi sia al mondo fisico che a quello sociale circostante.

Promuovendo un approccio che incoraggia l'attività all'aria aperta e il movimento, il terzo elemento è la *promozione della salute e del benessere psicofisico*. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha sottolineato come la mancanza di movimento e l'insufficiente esposizione all'ambiente esterno possono avere conseguenze preoccupanti per i giovani in fase di crescita, minacciando il loro stato di salute e benessere, giungendo a sviluppare in loro problematiche quali deformazioni posturali, disturbi del comportamento, dell'attenzione e del sonno, insieme a condizioni come sovrappeso e disturbi visivi (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

La raccomandazione dell'OMS è di intraprendere attività fisica all'aperto al fine di favorire l'assorbimento di vitamina D, essenziale per il regolare metabolismo del calcio e la naturale mineralizzazione ossea. Le linee guida recentemente pubblicate nel 2019 nel documento "*Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*" dell'OMS forniscono indicazioni specifiche per la cura e il benessere dei bambini dai 1 ai 5 anni. In una giornata di 24 ore, si raccomanda di dedicare almeno 30, fino ad un massimo di 180 minuti all'attività fisica, a seconda dell'età del bambino (WHO, 2019). Evidentemente, quanto più cresce il bambino, tanto maggiore è la sua necessità di movimento.

Durante l'infanzia, il movimento è strettamente legato al gioco, che costituisce un'esperienza emotiva. Non è un caso che "movimento" ed "emozione" derivano dalla stessa radice etimologica, il termine latino "*motus*", che comprende significati quali "movimento fisico", "passione" e "sentimento" (Farnè, Agostini, 2014). Ciò sottolinea il legame indissolubile tra mente e corpo, nonostante gli sforzi volti a separarli nel corso del tempo.

L'OE si inserisce pertanto in un contesto urbano e sociale spesso caratterizzato come "obesogenico", ovvero strutturalmente promuove stili di vita poco salutari e sedentari. Come afferma Malavasi (2018), tutti hanno il "diritto e il bisogno di natura per vivere meglio, per apprendere meglio, per costruire relazioni lunghe, solide e durature, per evitare di sviluppare ansia, stress e sovraccarico, per acquisire abilità e competenze motorie, di equilibrio, di osservazione, per sviluppare il pensiero investigativo di ricerca, per sostenere capacità di *problem solving*, per diventare attenti osservatori capaci di attenzione e concentrazione" (Malavasi, 2018, p. 14-15).

La *prospettiva ecologica* e di *sostenibilità* costituisce il quarto pilastro fondamentale. L'OE, infatti, propone attività didattiche che hanno come obiettivo quello di educare i bambini al rispetto e alla cura dell'ambiente in cui vivono, nonché all'adozione di uno stile di vita che abbia un impatto contenuto in termini di consumo di risorse e materiali. Questo approccio sostiene il concetto di sviluppo sostenibile, che mira a soddisfare i bisogni delle generazioni presenti, senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni (Malavasi, 2008).

L'ambiente esterno diventa quindi un veicolo per agevolare questa prospettiva, fornendo "materiali didattici situati" che consentono di creare esperienze e conoscenza attraverso un approccio fenomenologico alla vita (Husserl, 1983). L'ambiente non è soltanto un luogo, ma rappresenta un'entità vitale, e stabilire un'autentica connessione con esso rappresenta un veicolo efficace per educare al rispetto della biodiversità sia nel presente che nel futuro (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

Concludendo, l'ultimo ambito che arricchisce l'OE è quello *culturale*. All'interno di quest'ambito troviamo tutti quei riferimenti, esperienze e percorsi che, sebbene non sempre orientati inizialmente verso fini educativi o didattici, hanno contribuito alla

formazione di una cultura orientata all'ambiente naturale, a sostegno della pedagogia *outdoor*. Tra questi elementi, la letteratura per l'infanzia, sia classica che contemporanea, svolge un ruolo centrale, poiché esalta la relazione virtuosa, avventurosa e formativa tra il bambino e la natura (Terrusi, 2018).

In particolare, sono presenti albi illustrati e *silent book* che presentano i bambini come protagonisti di avventure straordinarie all'interno dell'ambiente naturale selvaggio. Esempi di ciò sono "A caccia dell'orso" di Michael Rosen e Helen Oxenbury (2000) e "L'onda" di Susy Lee (2016). Nel primo, si racconta la storia di una famiglia che intraprende un'avventura alla ricerca della natura vera e selvaggia, simboleggiata da un orso. Il percorso dalla dimensione domestica a quella naturale all'aperto è segnato da corsi d'acqua, prati verdi, boschi e sentieri fangosi, ciascuno vissuto non come un ostacolo, ma come l'unico percorso possibile. La frase che accompagna il racconto diventa emblematica: "Non si può passare sopra / non si può passare sotto / dobbiamo passare in mezzo" (Rosen, Oxenbury, 2000).

Nel secondo libro, una bambina incontra un'onda del mare. Inizialmente spaventata, trova il coraggio di sfidarla facendola ritrarre. L'onda risponde bagnandola. Nasce così una sfida che si evolve in un gioco e successivamente in un'amicizia. La bambina scopre così la potenza e la bellezza del mare.

Due ulteriori elementi che hanno contribuito fortemente alla crescita della cultura *outdoor* riguardano lo sport e l'arte. Da un lato, vi sono le attività ludico-sportive e motorie che si basano su pratiche sportive svolgibili in diversi ambienti esterni, ponendo l'accento sulla partecipazione e la socialità, al di là della competizione (Missaglia, 2002). Queste attività includono camminate, maratone, vela, windsurf, trekking a piedi o in bicicletta, nonché discipline come il parkour e l'orientamento. In questo contesto, l'ambiente assume un ruolo di co-protagonista insieme ai praticanti dell'attività sportiva (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

Dall'altro lato, c'è l'arte ambientale, che celebra l'aspetto estetico della relazione tra l'uomo e la natura. Gli artisti osservano il paesaggio e gli elementi naturali, e le sensazioni che ne emergono ispirano la creazione artistica in armonia con la natura stessa. Il paesaggio e gli elementi naturali scaturiscono delle percezioni sensoriali che

fungono, per l'artista, da ispirazione nella realizzazione del bello in armonia con la natura.

Emblematica diventa la Land Art, sviluppatasi al termine degli anni Settanta (Figura 6).



Figura 6: Mind's Eye, Olga Ziemska, Val di Fiemme (TN), 2015

FONTE: <https://respirart.com/>

3.3 Le scuole all'aperto in Italia

Agli inizi del XX secolo, anche in Italia prendono avvio le prime esperienze di scuole all'aperto, grazie alla partecipazione, da parte di medici, funzionari pubblici e insegnanti italiani, a conferenze internazionali sull'igiene (D'Ascenzo, 2019).

A partire dal Codice di Sanità Pubblica della fine del XIX secolo, coordinato dal medico Luigi Pagliani, inizia la battaglia medico-igienico-sanitaria contro le malattie. Pagliani, promotore di un programma di sorveglianza sanitaria e di servizi igienici comunali, attiva azioni di prevenzione delle malattie e assistenza sanitaria per i bambini a livello locale, e incentiva l'apertura di scuole all'aperto.

La prima scuola all'aperto italiana, fondata a Padova nella ludoteca "Raggio di sole" dai medici Achille Di Giovanni e Alessandro Randi, unisce attività igienico-mediche con attività didattiche, come il giardinaggio, l'orticoltura e il disegno libero. Gli

insegnanti sperimentano lezioni all'aperto, seduti su sedie o coperte piegate, sotto gli alberi, e gli studenti traggono vantaggio da questo approccio, con miglioramenti nella salute e nell'apprendimento (D'Ascenzo, 2019). La diffusione di queste scuole in Italia è favorita da Lucy Latter, educatrice inglese, che promuove una didattica che combina metodi tradizionali con innovazioni come l'osservazione del ciclo vitale e della natura. Le sue idee apprezzate da Alice Hallegarten, pedagoga e filantropa, vengono introdotte alla Villa Montesca in Umbria (Bertolino et al., 2017). Anche Maria Montessori abbraccerà la pedagogia scientifica di Latter, perfezionando il suo metodo. Come è noto, nel metodo montessoriano, la natura rappresenta un ambiente ideale per l'apprendimento e lo sviluppo delle potenzialità dei bambini, non solo a livello didattico ma anche per quanto riguarda le capacità fisiche, psicologiche e relazionali.

Le esperienze di queste scuole all'aperto si diffondono in tutta Italia, con particolare rilievo a Milano, dove nel 1913 iniziò un'importante esperienza nel parco "Trotter". A Bergamo, Francesco Fratus guida un'innovazione pedagogica ed educativa all'aperto che contrasta con le metodologie tradizionali, concentrandosi su una formazione più completa e coinvolgente. Anche a Genova, sulla spiaggia della Strega, inizia nel 1913 una scuola all'aperto curata dal medico Mario Ragazzi. A Roma, in una delle scuole all'aperto più importanti e innovative d'Italia, promossa dal Consiglio radicale di Ernesto Nathan e inaugurata nel 1910, viene introdotto il concetto di "banco-zaino", permettendo lezioni itineranti all'aperto.

L'esperienza delle scuole all'aperto in Italia ha avuto un grande impatto, contribuendo alla trasformazione dell'educazione e della salute dei bambini (D'Ascenzo, 2018). Tutte condividono la necessità di rispondere a esigenze igieniche-sanitarie, legate alla lotta contro la tubercolosi, e la presenza di medici e igienisti nelle amministrazioni comunali, in grado di sensibilizzare le forze politiche e civili al fine di promuovere la nascita di scuole per bambini deboli e predisposti alla tubercolosi in spazi naturali ricchi di verde e alberi. Le pratiche mediche e igieniche si alternano e si intrecciano con pratiche puramente educative. In termini metodologici, tutto si concentra sull'apprendimento attraverso la scoperta, un apprendimento esperienziale e induttivo, indicato esplicitamente dal docente Argia Mingarelli nelle scuole di Bologna, in cui

"attraverso un metodo rigorosamente scientifico, si permette la nascita della necessità di indagare, ragionare, dimostrare" (Mingarelli, 1919, p. 177).

Le scuole all'aperto continuano ad operare negli anni '20 e '30 del Novecento. In molti casi, assorbite dalla fascistizzazione imposta dal Regime, riemergono dopo la Seconda Guerra Mondiale, fino alla scomparsa della tubercolosi che minò le ragioni originali della loro istituzione. L'esperienza storica delle scuole all'aperto appare oggi molto interessante, non solo a causa degli effetti della pandemia da COVID-19, ma anche per il rinnovato legame tra educazione e natura e per il rinnovamento pedagogico ed educativo. La storia delle scuole all'aperto, un autentico patrimonio storico ed educativo, può contribuire al sostegno e al rilancio di esperienze educative innovative *outdoor* per le nuove generazioni, contribuendo a rinvigorire il profondo legame tra esseri umani e natura (D'Ascenzo, 2019).

3.3.1 Esempi odierni

La metodologia dell'Educazione all'aperto (OE) combinata nel modello *Outdoor Learning* (OL) attribuisce allo spazio esterno un ruolo duplice: come ambiente naturale mutevole e come "laboratorio all'aperto" adattato agli obiettivi educativi (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012). In Italia, molte scuole hanno adottato l'approccio OE utilizzando i giardini scolastici come spazi per esperienze educative (Benetton, 2020).

Nel 2016, diversi istituti comprensivi hanno creato una Rete Nazionale di Scuole all'Aperto² con l'obiettivo di sviluppare percorsi didattici innovativi e di trasformare gli spazi esterni in ambienti di apprendimento diffusi. L'obiettivo è anche la formazione del personale per una didattica all'aperto consapevole (Bortolotti, Bosello, 2020). Tuttavia, alcune scuole che adottano la metodologia dell'OE non sono parte della rete nazionale e spesso mancano di personale docente adeguatamente formato. Ciò può compromettere l'efficacia e l'autenticità dell'applicazione del metodo, influenzato da percezioni limitate degli spazi esterni e da convinzioni culturali sulla salute legate al clima italiano.

² <https://scuoleallaperto.com/>

È utile sottolineare che adottare l'OL non implica abbandonare totalmente lo studio teorico, ma prevede un uso combinato di diversi elementi, come per esempio alternare momenti e attività *indoor* e *outdoor* e prevedere una "modulazione variabile dei processi formativi, operando in continuità tra materiali strutturati e il cosiddetto libro della Natura" (Bortolotti, 2019, p. 160). Abbracciare questa prospettiva permette di interpretare i luoghi come occasioni di apprendimento *place-based* e di far esperienza esterne, concrete e personalizzate, indirizzate ad uno specifico scopo, in questo modo gli alunni potranno imparare in un "contesto autentico: *circa* la natura *nella* natura, *circa* la società *nella* società e *circa* l'ambiente locale *nell'*ambiente locale" (Jordet, 1998, p.24). Prevedere momenti all'aperto, non deve tradursi nell'adozione di un approccio disimpegnato, bensì nell'opportunità di creare processi di insegnamento e apprendimento motivanti, gestibili e opportuni.

Qui di seguito sono riportate le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea "Outdoor Education": l'IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna (AR), l'IC "Giovanni XXIII" di Acireale (CT) e l'IC n. 12" di Bologna.

"Scuola aperta al modo", IC "Venturino Venturi". Loro Ciuffenna è un antico borgo toscano situato in collina, vicino al Pratomagno, con diverse frazioni montane nella regione. Pur trovandosi accanto a un'area industrializzata e sviluppata economicamente chiamata Valdarno aretino, la maggior parte dei servizi utilizzati dalla popolazione proviene da questa zona. Le principali attività economiche sono l'agricoltura, il turismo e l'artigianato, ma molti abitanti lavorano nel vicino Valdarno, causando una connessione debole con il territorio e la comunità.

L'*Outdoor Education* è stata introdotta per rinforzare il legame con il territorio e la coesione sociale. Ha fornito un modo per superare l'ambito educativo convenzionale sfruttando gli spazi naturali del territorio e le opportunità di apprendimento offerte da questo approccio. Il progetto "Scuola Aperta al Mondo" ha servito come base per le diverse esperienze di OE implementate dalla scuola. Il progetto Scuola Aperta al Mondo è stato definito intorno ad un modello di OE definito attraverso alcuni principi generali, come l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dell'ambiente, l'incremento della

partecipazione, la diffusione di una cultura ecologica e la conoscenza del territorio e sviluppo del senso di appartenenza ad una comunità.

Le attività proposte all'interno dell'IC vengono realizzate in contesti naturali (come boschi e sentieri del territorio) che in contesti urbani (orti, aziende, parchi e giardini comunali, cortile scolastico)

Scuola libera tutti...il cammino si fa andando, IC "Giovanni XXIII". Composto da sette plessi, distribuiti sulla costa ionica della Sicilia, tale istituto comprensivo è collocato su un contesto territoriale connotato da un forte rapporto con l'ambiente, esso è infatti situato nella zona etnea e un tempo era un importante centro di riferimento per l'agrumicoltura e la pesca. Il contesto pedagogico è fortemente legato alla tradizione culturale (teatro dei pupi, presenza del barocco siciliano, artigianato del ferro battuto e legno, gastronomia e arte dolciaria) e all'ambiente naturale.

Il corpo docenti di tale IC considera come "terzo educatore" tutti gli spazi della scuola (sia ambienti indoor che outdoor), funzionali quindi allo svolgimento di attività e al raggiungimento di obiettivi didattici specifici. Gli obiettivi generali si collocano in un *continuum* dalla valorizzazione dei beni culturali all'educazione alla legalità.

Scuola all'aperto...crescere nell'avventura, IC n.12. l'istituto di Bologna, dal 2016, rientra come scuola capofila nella Rete Nazionale delle scuole che adottano l'OE. La popolazione degli studenti è eterogenea per estrazione sociale, economica, culturale ed etnica, ed ha subito una certa trasformazione nell'ultimo decennio. Le motivazioni che hanno portato alla volontà di innovazione si possono riassumere nella volontà di modificare il modello trasmissivo degli apprendimenti e nella volontà di creare nuovi spazi di apprendimento, adottando una pratica didattica capace di valorizzare l'ambiente naturale e di promuovere apprendimenti significativi e di cittadinanza attiva.

Analizzando i documenti dei tre Istituti Comprensivi sopra esposti, è possibile affermare che tutti cercano di rispettare gli elementi costitutivi dell'*Outdoor Learning*. Nello specifico, i ricercatori di Indire e i referenti delle scuole partecipanti al progetto "Avanguardie Educative", individuano gli aspetti essenziali affinché un'esperienza basata sull'OL possa essere autenticamente identificata come tale (Giunti et al., 2021).

In primo luogo, l'intenzionalità educativa è fondamentale tra questi elementi. L'OL non deve essere interpretato in modo ingenuo come una serie di azioni improvvisate. Anche se l'insegnante deve essere aperto all'imprevisto, è chiamato a svolgere un ruolo guida e apportare continui aggiustamenti nella progettazione a livello micro.

Il secondo elemento riguarda la didattica in ambienti esterni alla scuola, in cui lo spazio urbano e naturale è considerato un autentico ambiente di apprendimento collegato a quello interno. Le attività basate sulle competenze, i compiti reali e il coinvolgimento attivo degli studenti sono facilitati dalle caratteristiche di questi ambienti, tra cui la varietà e la presenza di materiali non strutturati, che stimolano l'esplorazione e la formulazione di ipotesi.

Un'ulteriore considerazione è l'importanza dell'attività didattica attiva. Gli insegnanti sono incoraggiati a utilizzare metodologie laboratoriali, promuovere esperienze di prima mano e aumentare la motivazione degli studenti. Queste attività devono essere integrate nel curriculum e pianificate in modo strategico per influenzare efficacemente la formazione di ciascun individuo.

Un approccio interdisciplinare è un altro elemento chiave del percorso basato sull'OL, poiché promuove l'interazione tra diverse materie scolastiche. Inoltre, la programmazione didattica deve essere flessibile e adattata ai bisogni, all'età e agli interessi degli studenti, considerando anche le specificità del territorio circostante.

Il coinvolgimento e il protagonismo dello studente costituiscono un pilastro cruciale, permettendo loro di partecipare attivamente, sperimentare sensazioni e percepire sé stessi come soggetti attivi nell'azione educativa.

Infine, la formazione del personale scolastico è essenziale. Gli insegnanti devono essere adeguatamente formati per progettare percorsi di OL efficaci, comprendendo le peculiarità dell'ambiente esterno, utilizzando strumenti di osservazione appropriati, padroneggiando competenze didattiche specifiche e collaborando con le risorse locali. In sintesi, questi dodici elementi costitutivi delineano un quadro completo per l'implementazione di un approccio di Outdoor Learning, in cui l'intenzionalità educativa,

l'uso attivo degli ambienti esterni, la progettazione curricolare e la formazione degli insegnanti sono fattori chiave per un apprendimento significativo e coinvolgente.

3.3.2 Uno spazio laboratoriale autentico per tutte le scuole: il giardino AGATA

Non è necessario avere spazi estesi per implementare l'approccio didattico all'aperto; è possibile iniziare semplicemente utilizzando il giardino della scuola, un'area accessibile a tutte le Istituzioni scolastiche. Se questo spazio viene sfruttato e organizzato in modo intelligente, seguendo l'approccio *outdoor*, può offrire ai bambini l'opportunità di vivere esperienze in contatto con la natura, aiutandoli a sviluppare una maggiore consapevolezza del luogo a cui appartengono. Guerra (2016) offre dei suggerimenti funzionali a rendere i giardini scolastici veri e propri laboratori all'aperto, proponendo esempi pratici di attrezzature sviluppate in università della Germania e della Scandinavia.

L'organizzazione di laboratori all'aperto, come ad esempio il giardino scolastico, richiede una pianificazione attenta da parte degli educatori e degli insegnanti. Questi spazi possono essere strutturati seguendo alcune linee guida, come l'uso di colori armoniosi con l'ambiente circostante e l'integrazione di attrezzature compatibili con l'ambiente esterno, preferibilmente realizzate con materiali sostenibili. La progettazione ottimale di laboratori all'aperto può favorire lo sviluppo di una motricità consapevole e di abilità manuali nei bambini.

L'integrazione di strutture di gioco come il "biblico strategico" (Figura) o la "condotta d'acqua" offre opportunità per l'esplorazione e l'apprendimento attraverso prove ed errori. Queste strutture consentono ai bambini di sperimentare concetti come causa ed effetto, pressione e flusso, stimolando il loro pensiero critico. Nello specifico, il "biblico strategico" è dotato di una ghiera mobile che favorisce la ricerca dell'equilibrio da parte dei bambini. La struttura denominata "condotta d'acqua" permette agli alunni di progettare un percorso per l'acqua, utilizzando tubi a soffietto, rubinetti, ingranaggi, ecc. Per rendere la sperimentazione più autentica, la struttura può essere utilizzata in caso di maltempo, utilizzando l'acqua piovana.

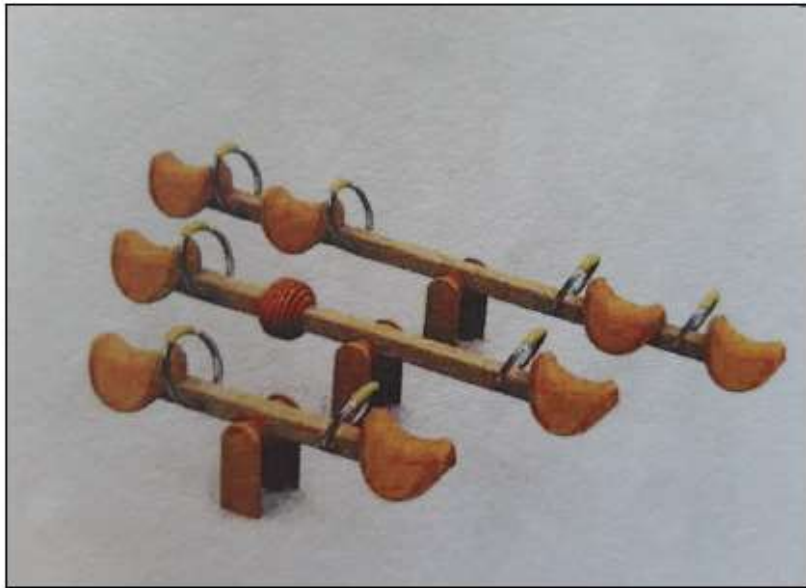


Figura 7: Biblico strategico

FONTE: Farnè, Agostini, 2014

La sensorialità è un altro aspetto fondamentale nell'apprendimento all'aperto. L'utilizzo di materiali naturali, come erba, terra e sabbia, permette ai bambini di esplorare la percezione tattile. Strutture come i "funghi sensoriali" (figura) offrono un'esperienza tattile unica, in cui i bambini possono scoprire diverse reazioni delle sostanze e resine presenti nei funghi.



Figura 8: Funghi sensoriali
FONTE: Farnè, Agostini, 2014

I laboratori all'aperto coinvolgono tutti i cinque sensi, non solo la vista e il tatto. Gli spazi esterni permettono ai bambini di sperimentare il suono in modo più libero, giocando con volumi e intensità per creare variazioni ed eco. I "pannelli musicali e del suono" offrono una gamma di strumenti che consentono ai bambini di esplorare e creare suoni diversi, stimolando la loro creatività. Per coinvolgere anche il gusto e l'olfatto, è possibile dedicare uno spazio coltivabile a piante aromatiche, da frutto e ortaggi.

Un esempio di giardino multisensoriale è il "giardino di Agata", dove il nome rappresenta l'acronimo di Ascolto, Guardo, Annuso, Tocco, Assaggio, riflettendo sull'importanza dei cinque sensi nel processo di apprendimento. Questo tipo di approccio dovrebbe essere considerato da ogni scuola per creare un ambiente stimolante ed educativo per i bambini (Guerra, 2016).

Capitolo 4: Stare all'aperto

4.1 Dall'osservazione ai punti di forza

L'etimologia della parola osservare, che deriva dal latino *observare* composto dalla preposizione *ob*, che indica "moto verso", e da *servare* che significa "guardare", "custodire", implica una duplice connotazione poiché rimanda sia alla fedeltà sia al ruolo del soggetto nei confronti dell'oggetto (Cappuccio e Cravana, 2014).

L'utilizzo di griglie osservative si rivela fondamentale nell'analisi delle scuole che adottano l'approccio dell'*Outdoor Education* (OE) al fine di valutare le opportunità offerte agli studenti.

Al fine di analizzare e osservare alcune scuole che adottano l'approccio *outdoor* e rispondere all'ipotesi di ricerca, ho redatto alcune check-list e griglie osservative. Quest'ultime rappresentano strumenti metodologici strutturati e sistematici che consentono di raccogliere dati oggettivi e coerenti attraverso l'osservazione accurata e mirata di aspetti specifici. Entrambi gli strumenti sono stati utilizzati al fine di catturare in modo preciso e dettagliato le esperienze, le attività e le dinamiche che si verificano all'interno dei programmi e delle pratiche di OE all'interno delle scuole.

In generale, le griglie osservative giocano un ruolo cruciale per diverse ragioni:

- **Strutturazione dell'osservazione:** offrono una struttura chiara e ben definita per l'osservazione, consentendo ai ricercatori di concentrarsi su aspetti specifici dell'esperienza educativa all'aperto. Ciò evita dispersione e assicura che i dati raccolti siano coerenti e rilevanti per l'obiettivo dell'analisi.
- **Standardizzazione:** è possibile standardizzare l'osservazione, garantendo che tutti adottino lo stesso approccio e gli stessi criteri nella raccolta dei dati. Ciò aumenta l'affidabilità e la validità delle informazioni raccolte.
- **Dettaglio e precisione:** permettono di raccogliere dati dettagliati e specifici sugli aspetti considerazioni, consentendo una comprensione più profonda delle pratiche di OE all'interno delle scuole. Questo livello di dettaglio è particolarmente importante per valutare se e in che misura le opportunità offerte corrispondenti agli obiettivi educativi dell'approccio.

- **Comparabilità:** facilita la comparazione tra diverse scuole e contesti. Questo è essenziale per identificare eventuali somiglianze e differenze nelle pratiche di OE, nonché per individuare buone pratiche e aree di miglioramento.
- **Oggettività:** favoriscono la raccolta di dati oggettivi e quantificabili, riducendo al minimo l'influenza del *bias* dell'osservatore. Ciò assicura che l'analisi sia basata su fatti concreti anziché su interpretazioni soggettive.

Per la costruzione della griglia di osservazione, ho cercato di porre delle domande essenziali come ad esempio se ciò che intendevo osservare fosse pertinente al raggiungimento dell'obiettivo della ricerca (Cappuccio e Cravana, 2014) e quindi se l'*Outdoor Education* possa rappresentare un approccio utile ed efficace a sviluppare un senso del luogo, espresso come attaccamento e cura per la realtà naturale circostante, nei bambini e nelle bambine di oggi.

Sono state individuate delle aree di competenza, riferite ai possibili vantaggi dell'OE prese in considerazione dalla ricerca Indire (Giunti et al., 2021). Tali aree sono state a loro volta esplicitate in dimensioni e indicatori. Di seguito viene presentata una tabella riassuntiva, si rimanda agli allegati per una visione più approfondita (Allegato 1).

AREA DI COMPETENZA	DIMENSIONE	INDICATORI
Educativa e pedagogica	Capacità di osservare la realtà circostante, sotto molteplici aspetti (scientifici, antropologici, storici, sociologici). Capacità di affrontare le situazioni di novità, complessità e incertezza. Capacità di cooperare e comunicare.	Osserva la realtà circostante. Fa esperienza di metodologie laboratoriali e di coinvolgimento attivo.
Psicologica		Comprende l'interdipendenza tra sistemi ecologici e il rispetto della natura
Sociale e inclusiva		Percepisce benessere e meraviglia durante la scoperta della realtà naturale. Instaura rapporti di amicizia profondi.
Fisica		Sviluppa sicurezza nelle situazioni nuove e incerte
Organizzativa		Implementa le abilità grosso-motorie e fino-motorie.

Tabella 1: Griglia osservativa per l'analisi delle scuole OE

Dall'analisi delle scuole considerate da Indire "capofila", presentate nel precedente capitolo, e dalla ricerca bibliografica fin qui esposta (si vedano anche le ricerche sui benefici, esposti nel prossimo paragrafo), è possibile affermare che lavorare in ambienti *outdoor* permette di ritrovare e far propri i ritmi della natura, compiendo una decelerazione (Zavalloni, 2014). Coerentemente con quanto previsto nell'Agenda 2030, grazie all'OE gli alunni maturano una conoscenza più approfondita del territorio, acquistando così maggiore consapevolezza dell'ambiente e maturando sentimenti di rispetto verso la natura.

L'integrazione dell'*Outdoor Education* nel curriculum comporta una serie di vantaggi che si manifestano su diverse dimensioni:

- Piano educativo e pedagogico: L'OE offre l'opportunità di osservare la natura attraverso le lenti di uno scienziato, di un antropologo, di uno storico e di uno sociologo, favorendo la comprensione dell'interconnessione tra sistemi ecologici e

promuovendo il rispetto per la natura e l'ambiente naturale. Questo approccio multidisciplinare arricchisce il bagaglio conoscitivo degli studenti e li spinge ad esplorare il mondo con una prospettiva critica e approfondita.

- Piano psicologico: L'esperienza dell'OE mette gli studenti di fronte all'imprevisto e all'inaspettato, consentendo loro di sviluppare un senso di efficacia e consapevolezza di sé. Secondo le teorie sulla biofilia, la scoperta di nuove piante, animali e situazioni naturali genera un senso di meraviglia e benessere. Ciò contribuisce a potenziare la sicurezza nell'affrontare l'incertezza e la novità, favorendo la crescita personale e l'adattamento a contesti mutevoli.
- Piano sociale e inclusivo: Attraverso l'OE, gli studenti sono esposti a nuove esperienze e incontrano compagni con cui potrebbero non essere entrati in contatto altrimenti. Questo favorisce la partecipazione attiva alla realtà socio-ambientale e permette loro di esprimere disposizioni e qualità che potrebbero non emergere in ambienti chiusi. L'interazione con il mondo naturale e con i propri coetanei promuove la cooperazione, la comunicazione e il rispetto delle diversità, contribuendo così a costruire relazioni più solide e profonde.
- Piano fisico: Le attività all'aperto dell'OE coinvolgono gli studenti in movimento fisico attivo. Camminare, correre, arrampicarsi, saltare e superare ostacoli non solo promuovono l'allenamento muscolare, ma anche lo sviluppo delle abilità motorie grossolane e fini. L'OE diventa quindi un'opportunità per favorire uno stile di vita attivo e salutare.
- Piano organizzativo: L'approccio dell'OE riflette una concezione di scuola aperta, connessione al territorio circostante inteso come parte integrante dell'ambiente di apprendimento. Le attività all'aperto sono progettate in armonia con il *curriculum* tradizionale, estendendo l'apprendimento al di là delle mura dell'aula. Queste attività si basano sull'esperienza diretta, sfruttano metodologie laboratoriali e coinvolgono attivamente gli studenti nel processo di apprendimento, enfatizzando l'approccio pratico e la partecipazione attiva.

In conclusione, l'integrazione dell'*Outdoor Education* nel contesto educativo offre una vasta gamma di vantaggi che spaziano dall'approfondimento delle conoscenze alla

crescita personale e sociale, dall'attività fisica all'organizzazione curricolare più aperta e coinvolgente. Questi benefici riflettono il valore intrinseco dell'esperienza all'aperto come arricchimento globale dell'educazione (Bortolotti, 2018).

Vengono di seguito schematizzati i punti di forza, individuati dalle tre scuole capofila, riscontrati nei singoli istituti a seguito dell'introduzione dell'approccio OE nei curricula scolastici.

	APPRENDIMENTO	COLLABORAZIONE	FARE ERRORI	FAMIGLIE	TERRITORIO
IC "Venturino Venturi"	Nasce dal bisogno autentico di apprendere per poter proseguire insieme il percorso educativo intrapreso	Diventa una necessità funzionale alle attività, quindi un bisogno diretto e consapevole	Vissuti come risorsa e parte fondamentale del percorso educativo	Approvano e sostengono la pratica didattica all'aperto e collaborano nella quotidianità	Il territorio, sensibile alla vita della scuola, riconosce la didattica <i>outdoor</i> e la sostiene
IC "Giovanni XXIII"	Viene vissuto con maggiore naturalezza	Durante le attività si sviluppa un clima di serenità e collaborazione. I bambini in difficoltà partecipano comunque in modo attivo, apportando sempre il proprio contributo	I bambini imparano a gestire successi e insuccessi	Miglioramento significativo delle relazioni tra scuola, famiglia e territorio. Incoraggiano le avventure proposte dalla scuola	Attento alle richieste per l'allestimento di arredi e materiali e nella manutenzione dei giardini scolastici e delle aree verdi
IC "n. 12"	Aumento della capacità di attenzione e di concentrazione, collegata ad una maggior motivazione ad apprendere attraverso la scoperta	I bambini costruiscono rapporti di collaborazione e aiuto reciproco	Non stigmatizzati come unico elemento di valutazione della performance	Maggiore disponibilità alla collaborazione delle famiglie alla cura dell'ambiente di apprendimento.	Promuove progetti indirizzati alla pratica all'aperto fruibili dalle scuole di ogni ordine e grado

Tabella 2: punti di forza, divisi per aree, delle scuole capofila
FONTE: INDIRE, 2021

4.2 I benefici

Vengono di seguito presentati alcuni risultati di ricerche internazionali e nazionali, svolte con lo scopo di indagare gli effetti delle attività sui fruitori. Verranno considerate prima le ricerche inerenti all'offerta non formale, *Outdoor Adventure Education*, e successivamente a quella formale, *Outdoor Learning*.

Per quanto concerne l'OAE, esiste un'ampia raccolta di ricerche internazionali. Tuttavia, fino agli anni Ottanta del Novecento, molte di queste indagini mancano di rigore metodologico e fondate principalmente su prove empiriche. Spesso affidate a documentazioni e testimonianze soggettive, come ad esempio le valutazioni dei partecipanti ai programmi OAE, ironicamente chiamate "schede felici" per sottolinearne la tendenza positiva (Richards, Neill, Butters, 1997). Anche se i programmi avevano un ruolo formativo significativo, le ricerche sul campo spesso esaminavano in modo superficiale e scontato i benefici dell'OAE, concentrandosi maggiormente sugli aspetti organizzativi come la durata delle attività, il luogo, i tassi di partecipazione e la formazione degli educatori (Bortolotti, 2018).

Nella tabella sottostante sono elencati i potenziali benefici dell'OAE che erano stati identificati (Tabella 3).

Tra le varie ricerche, la meta-analisi di Neill (2002) emerge come un importante punto di riferimento per gli studi nell'ambito dell'OAE. Questa analisi ha compreso una revisione di revisione condotta su un piano metacognitivo e ha raccolto i risultati di sei revisioni basate su dati provenienti da 244 ricerche primarie che hanno coinvolto circa 20.000 partecipanti ai programmi OAE. Questo studio ha contribuito a legittimare l'efficacia formativa delle pratiche e dei metodi dell'OAE a livello pedagogico e sociale.

La meta-analisi, condotta quando in modo appropriato, permette una valutazione obiettiva dell'impatto dei programmi esaminati nelle ricerche empiriche, utilizzando una misura chiamata "dimensione effetto" o "*effect size*" (Bortolotti, 2018, p.68). Questa misura indica la differenza tra i valori misurati all'inizio e alla fine di un programma OE. Un valore di dimensione dell'effetto pari a zero indica l'assenza di cambiamenti, mentre valori positivi o negativi indicano un cambiamento. L'entità del cambiamento è definita come lieve (.20), moderata (.50) o significativa (.80). La meta-analisi di Neill ha evidenziato cambiamenti da lievi a moderati (da .20 a .55) in diverse

competenze personali e sociali, come la capacità decisionale, la leadership, l'autoefficacia e l'indipendenza (Bortolotti, 2018). Sono stati osservati miglioramenti anche nella gestione dei problemi (*coping*) e nell'iniziativa proattiva per influenzare attivamente l'ambiente circostante, insieme ad un aumento della percezione di autoefficacia a lungo termine. Inoltre, è emerso che l'esperienza OAE ha un impatto positivo sulla vita dei partecipanti, innescando un circolo virtuoso che porta a cambiamenti a lungo termine nella persona.

Tuttavia, nonostante questi progressi, la comunità accademica ritiene che la ricerca in questo campo debba migliorare ulteriormente, poiché le valutazioni ad oggi effettuate non sono ancora considerate sufficientemente sistematiche e rigorose (Bortolotti, 2018).

Nel 2004, Rickinson, contribuisce a definire e descrivere le diverse forme di OL, identificandone i vari benefici educativi in relazione alla personalità degli studenti e agli istituti scolastici. La revisione sistematica sull'OL, guidata dalla collaborazione tra il *Field Studies Council* (associazione educativa nata a Londra nel 1943 con lo scopo di promuovere l'educazione *outdoor* nelle scuole inglesi) e altri organismi, è commissionata a un gruppo di ricercatori dell'organizzazione *National Foundation for Educational Research* (principale organizzazione indipendente del Regno Unito che si occupa di condurre ricerche nel campo dell'istruzione allo scopo di migliorare i sistemi educativi e adeguarli alle generazioni future) e guidata da Rickinson in collaborazione con il *King's College* di Londra (Rickinson et al., 2004). Questa revisione è basata su 150 ricerche primarie³ condotte in Inghilterra tra il 1993 e il 2003, coinvolgendo diverse scuole di vari livelli e università nel Regno Unito.

Durante il progetto, da agosto 2003 a gennaio 2004, i ricercatori rilevano che l'OL ha un impatto positivo sugli aspetti cognitivi, psicologici, fisici e sociali delle persone, compresi bambini, adolescenti e adulti. Analizzando più in dettaglio le varie forme di OL, emergono ulteriori prove a sostegno dei suoi benefici.

³ Indagine, revisione o review sistematica è uno studio condotto su altri studi che “cerca di compendiare e analizzare criticamente le ricerche primarie relative a un determinato tema o ambito, al fine di ottenere sintesi più approfondite rispetto a semplici revisioni della letteratura” (Fiennes et al., 2015, p. 13). La ricerca primaria è, invece uno studio che analizza in modo diretto le persone attraverso osservazioni, misurazioni, ecc. (Bortolotti, 2018).

Per quanto riguarda i programmi educativi all'aperto svolti nelle scuole, si è osservato che essi favoriscono la connessione tra diverse materie e la realizzazione di attività interdisciplinari, aumentando la motivazione all'apprendimento e potenziando l'acquisizione di competenze, in particolare nell'ambito tecnico e scientifico. Inoltre, si è evidenziato che questi programmi contribuiscono a migliorare l'autostima degli studenti e agevolano la formazione di relazioni sociali positive, aumentando il senso di appartenenza alla comunità e la responsabilità verso gli altri e se stessi. Inoltre, tali iniziative promuovono uno stile di vita sano, con enfasi sull'alimentazione e l'attività fisica.

Le escursioni e le visite in ambienti naturali, quando progettate adeguatamente e con obiettivi chiari, offrono agli studenti l'opportunità di sviluppare conoscenze e competenze, conferendo un valore aggiunto all'esperienza di apprendimento in aula (Rickinson et al., 2004). Infatti, queste attività dimostrano di avere un impatto positivo sulla memoria a lungo termine, poiché l'esperienza immersiva nella natura ha un effetto più duraturo rispetto alle attività ordinarie svolte in classe. Le esperienze residenziali, in particolare, contribuiscono allo sviluppo delle competenze sociali e alla crescita personale, poiché mettono gli studenti di fronte a sfide che li aiutano a progredire.

Infine, è emerso che le attività dei percorsi OAE e OL conducono all'incremento di atteggiamenti positivi verso l'attività fisica, contribuendo a ridurre il rischio di adozione di stili di vita sedentari e dannosi.

Inoltre, questi programmi hanno un impatto positivo sullo sviluppo delle *soft skills*, come la fiducia in sé stessi, l'autostima, l'autocontrollo e le competenze di lavoro di gruppo e di comunicazione efficace. Tuttavia, gli studi che esaminano gli effetti relativi allo sviluppo di *hard skills*, ovvero abilità e competenze che riguardano l'aspetto cognitivo e fisico, sono ancora limitati. Nonostante ciò, le poche ricerche focalizzate su questo aspetto evidenziano che tali programmi producono benefici tangibili in termini di coinvolgimento e risultati nell'ambito dell'apprendimento.

In generale, parlando di OE, includendovi quindi i concetti di OAE e OL, si può affermare che l'*Outdoor Education* trova solide basi anche nell'idea che un atteggiamento iperprotettivo nei confronti dei bambini è dannoso dal punto di vista educativo, poiché potrebbe privarli di esperienze fondamentali per il loro sviluppo. Diversi studi sottolineano i vantaggi dell'esposizione alla natura, evidenziando i bisogni intrinseci che i bambini, e in generale tutti gli esseri umani, provano durante il loro processo di crescita (Indire, 2021).

<i>Vantaggi psicologici</i>	<i>Vantaggi sociali</i>	<i>Vantaggi educativi</i>	<i>Vantaggi fisici</i>
Senso di sicurezza	Cooperazione	Nuove conoscenze	Abilità
Autoefficacia	Rispetto degli altri	Tecniche outdoor	Forza/Resistenza
Benessere	Comunicazione	Problem solving	Equilibrio
Consapevolezza di sé	Amicizia	Consapevolezza ambientale	Forma

Tabella 3: I vantaggi dell'OE
Fonte: INDIRE, 2021

Un'importante teoria in questo contesto è la "Teoria della Rigenerazione dell'Attenzione" (*Attention Restoration Theory*). Trascorrere del tempo all'aperto o anche semplicemente osservare immagini di ambienti naturali può migliorare la capacità di concentrazione di una persona. Rachel e Stephen Kaplan, coniugi e professori di psicologia ambientale, hanno sviluppato questa teoria nel 1989. Secondo i Kaplan, l'esposizione a scenari tranquilli e rilassanti dalla prospettiva cognitiva protegge la "memoria di lavoro", consentendo una maggiore concentrazione e focalizzazione dell'attenzione in seguito. La teoria individua quattro qualità proprie della natura che favoriscono questa rigenerazione dell'attenzione:

- Fascinazione (*Fascination*): la natura offre stimoli inattesi o evidenti che catturano l'attenzione in modo involontario, suscitando un senso di meraviglia.
- Allontanamento (*Being Away*): l'ambiente naturale offre la possibilità di allontanarsi da luoghi che possono generare affaticamento mentale, favorendo così il recupero cognitivo.

- Estensione (*Extent*): la natura offre spazi ampi che possono essere esplorati, consentendo nuove esperienze e promuovendo il senso di avventura.
- Compatibilità (*Compatibility*): L'ambiente naturale stimola le inclinazioni innaturali dell'essere umano, che si sono sviluppate nel corso dell'evoluzione. Questo permette di scoprire il significato funzionale dei luoghi, ampliando il campo delle azioni possibili.

In sintesi, questa prospettiva sottolinea che l'interazione con l'ambiente naturale non solo promuove il benessere individuale, ma offre anche un contesto propizio per la rigenerazione dell'attenzione e il potenziamento della capacità di concentrazione.

Nell'illustrazione seguente (Figura 9), sono riassunti gli aspetti chiave emersi da questa revisione letteraria. Vengono esaminati i diversi tipi di interazioni con l'ambiente naturale (rappresentati nel riquadro verde, "Esposizione alla natura"), gli impatti che le esperienze in natura hanno sul processo di formazione individuale e sul contesto di apprendimento (rappresentati nel riquadro blu, "L'apprendista" e "Il contesto di apprendimento"), e infine le conseguenze in termini di risultati di apprendimento (rappresentati nel riquadro viola, "Risultati di apprendimento").

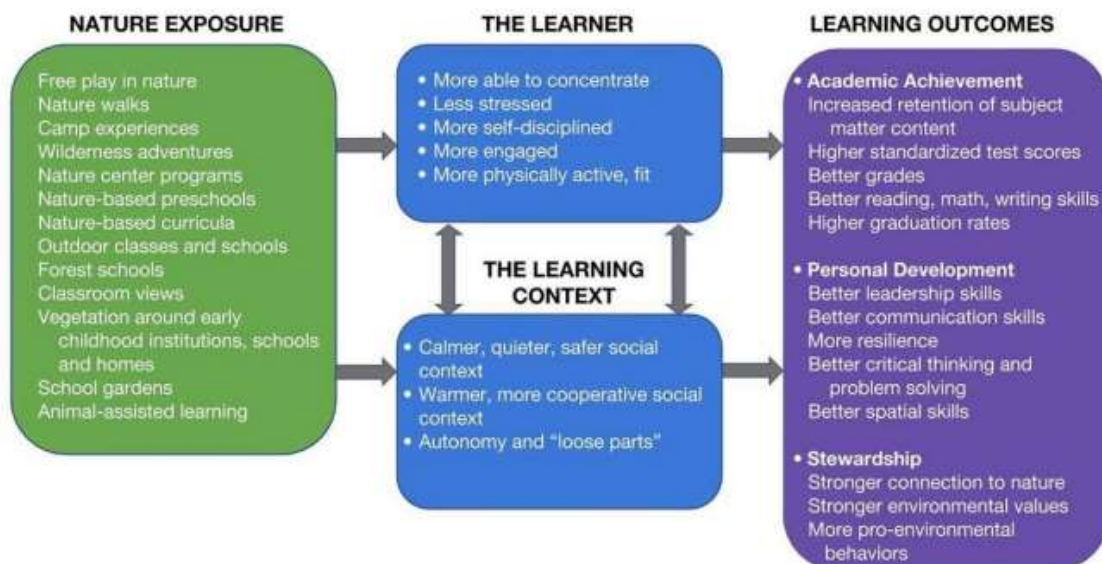


Figura 9: Le interazioni con l'ambiente naturale, gli effetti delle esperienze sullo studente e sul contesto dell'apprendimento, le ricadute sull'apprendimento

FONTE: Kuo, Barnes e Jordan, 2019

Nella rappresentazione visiva, emerge chiaramente come le esperienze legate alla natura influenzano positivamente l'individuo in fase di formazione, influenzando il modo in cui apprende e interagisce con l'ambiente circostante. Questo ha importanti implicazioni sia per le competenze specifiche che per le capacità trasversali sviluppate. Inoltre, l'immagine evidenzia come questi effetti si ripercuotono sulla qualità dell'apprendimento stesso.

L'interesse per la salute mentale evidenzia che l'interazione diretta con la natura e l'attività all'aperto promuovono il benessere e il ristoro individuale (Agostini e Minelli, in Farnè et al, 2018). La Teoria della rigenerazione dell'attenzione (Kaplan, 1989) suggerisce che il tempo trascorso in ambienti naturali migliora la concentrazione, riducendo le distrazioni cognitive e aumentando la capacità di attenzione. Le scuole all'aperto favoriscono la concentrazione degli studenti, migliorando l'osservazione, riducendo lo stress e promuovendo il benessere fisico e mentale.

La Teoria del Recupero dallo Stress (Ulrich, 1981) enfatizza che il tempo trascorso all'aperto riduce il cortisolo nel sangue, riducendo lo stress e favorendo l'interazione pacifica tra compagni di classe. L'ambiente naturale induce benessere e recupero dell'attenzione grazie alla sua capacità di catturare l'attenzione, bloccare pensieri negativi ed evocare emozioni positive. Essere all'aperto crea un senso di allontanamento dalla routine quotidiana e uno spazio esteso, favorendo la percezione dell'individuo come parte di un contesto più ampio. Le teorie sulla biofilia indicano che l'osservazione della natura genera benessere e sicurezza, facilitando l'adattamento a ecosistemi mutevoli.

In generale le ricerche evidenziano che trascorrere tempo nei "*green spaces*", come parchi e foreste, migliora l'umore e riduce il rischio di malattie. Inoltre, i "*blue spaces*", come mare e laghi, influenzano positivamente la salute mentale di coloro che risiedono nelle loro vicinanze.

L'approccio educativo all'aperto offre agli studenti l'opportunità di acquisire conoscenze approfondite sulla natura attraverso l'osservazione e la partecipazione attiva, permettendo loro di scegliere obiettivi e fenomeni da esplorare (Bertolino et al., 2017). Questo contesto dinamico consente di adottare prospettive scientifiche e

interdisciplinari, promuovendo la comprensione delle interconnessioni dei sistemi circostanti (Giunti et al., 2021).

Sul piano psicologico, le esperienze *outdoor* migliorano l'autostima e l'autoefficacia degli studenti, poiché affrontano situazioni imprevedibili e sviluppano la capacità di gestire l'incertezza. Gli spazi aperti offrono flessibilità e varietà, consentendo l'espressione libera e attiva, mentre le riflessioni sulle emozioni promuovono la consapevolezza emotiva e la gestione delle emozioni (Giunti et al., 2021).

Dal punto di vista sociale, le attività all'aperto facilitano la creazione di rapporti interpersonali, favoriscono il rispetto delle diversità culturali e permettono agli studenti di apprendere l'importanza dell'inclusione. Questo ambiente promuove la motivazione a partecipare, il senso di gruppo e l'amicizia, oltre a potenziare le capacità di risolvere conflitti. Gli studenti instaurano legami con compagni e docenti, sviluppando un senso di appartenenza al territorio e promuovendo l'inclusione sociale (Giunti et al., 2021).

4.3 L'insegnante: tra dentro e fuori

In generale, la formazione professionale rappresenta uno degli elementi chiave e fondamentali della didattica all'aperto. Essa conferisce agli insegnanti che abbracciano questo approccio le competenze indispensabili per eccellere nella loro professione. Tuttavia, la formazione professionale non è solamente un aspetto rilevante per chi adotta la pratica dell'*Outdoor Learning*; essa è fondamentale per ogni insegnante, indipendentemente dal grado scolastico in cui operano.

La formazione richiede agli insegnanti di mettere in discussione i loro preconcetti, le strategie didattiche consolidate e i comportamenti adottati. Questo processo di auto-riflessione è costante e continua durante l'intera carriera professionale dell'insegnante, con l'obiettivo principale di migliorare la qualità del sistema educativo e della società nel suo complesso (Bandini, Calvani, Falaschi, & Mentichetti, 2015). Pertanto, l'adozione di una prospettiva di formazione continua, che non si limiti solo alla fase di preparazione iniziale, assume una rilevanza cruciale per due motivi principali. In primo luogo, l'identità professionale di un insegnante è intrinsecamente dinamica e in continua evoluzione, influenzata da molteplici fattori, tra cui l'esperienza personale, la

formazione continua e l'interazione con gli studenti e gli altri attori all'interno del contesto scolastico (Musaio, 2017). In secondo luogo, la società stessa è in costante mutamento e evoluzione, richiedendo agli insegnanti di acquisire costantemente nuove competenze e di riflettere costantemente sul proprio profilo professionale per rimanere allineati alle esigenze e alle sfide del mondo contemporaneo.

Coerentemente con ciò, la formazione professionale non si traduce in una mera assimilazione di conoscenze e saperi, bensì rappresenta una riflessione profonda e professionale sul proprio operato. Osservandosi dall'esterno e prendendo le distanze dalle pratiche didattiche messe in atto, l'insegnante professionista può interrogarsi sullo stile educativo, acquisendo consapevolezza e sguardo critico circa le competenze possedute e quella da implementare (Di Stasio et al., 2021). L'insegnante diviene un professionista riflessivo, capace di adottare delle strategie personalizzate e delle risorse congeniali, riuscendo così a rispondere all'eterogeneità di ciascuna situazione, senza ricorrere a modalità standardizzate.

Al fine di promuovere un apprendimento efficace, gli insegnanti sono chiamati a una riflessione continua, sia sull'azione (*reflection on action*) che nell'azione stessa (*reflection in action*), come sottolineato da Schön (1993). Questo processo consente loro di rivalutare criticamente le loro pratiche, affinare la loro professionalità e arricchire il loro bagaglio di conoscenze. In questa prospettiva, il professionista dell'istruzione perfeziona costantemente le proprie azioni, integrando teoria e pratica nella loro quotidianità scolastica.

Inoltre, la riflessione offre agli insegnanti l'opportunità di potenziare e consolidare le loro competenze, sempre più in evoluzione per rispondere alle sfide della società attuale (Di Stasio et al., 2021). In un mondo in costante cambiamento, gli insegnanti devono, non solo sviluppare competenze disciplinari, ma anche competenze trasversali, che permettono loro di operare in contesti complessi e diversificati (Musaio, 2017).

L'acquisizione di competenze significative, definite come la capacità di affrontare compiti utilizzando in modo coerente le risorse interne ed esterne (Pelleroy, 2004), non

solo contribuisce al successo formativo degli studenti, ma anche alla crescita personale e professionale di ciascun insegnante.

Pertanto, mentre gli insegnanti sono chiamati a migliorare le loro competenze professionali per rispondere alle nuove esigenze sociali, è altrettanto importante rendere queste competenze pubbliche, riconoscibili e identificabili (De Luca, 2018).

In merito al contesto educativo italiano, nonostante la Legge n. 107 del 13 Luglio 2015 non definisca un profilo docente unico a cui fare riferimento, lasciando alle singole scuole la responsabilità di selezionare criteri che valorizzino le competenze degli insegnanti e promuovano la loro formazione in corso d'opera, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha recentemente delineato gli *standard* professionali richiesti per gli insegnanti italiani, a partire dai quali è possibile tracciare un quadro più completo del loro profilo (Salvadori, 2019).

In particolare, il MIUR ha costituito tre gruppi di lavoro con l'obiettivo di affrontare specifiche tematiche, tra cui "Indicatori di qualità", "Standard professionali" e "Curriculum e portfolio professionale del docente". Gli standard rappresentano le competenze professionali che ci si attende dall'insegnante e delineano ciò che un docente dovrebbe conoscere e saper fare per promuovere l'apprendimento degli studenti. Queste indicazioni assumono particolare rilevanza quando vengono adattate alle specificità del contesto scolastico di ciascun insegnante.

Questi standard professionali sono caratterizzati da diverse qualità, tra cui la flessibilità, la coerenza e la pertinenza. Inoltre, come precedentemente accennato, l'analisi e l'elaborazione di tali standard consentono di definire chiaramente il profilo professionale dell'insegnante italiano, offrendo una descrizione dettagliata delle competenze e dei comportamenti che ogni docente dovrebbe possedere per essere un promotore di un'istruzione di alta qualità.

È importante sottolineare che queste caratteristiche distintive della professione docente sono strettamente legate ai diversi contesti in cui gli insegnanti operano: l'ambiente della classe, dove interagiscono con gli studenti; l'ambiente scolastico, dove collaborano con il personale scolastico; e la comunità locale, che comprende i genitori e tutti gli attori sociali che vivono nella zona.

La divulgazione pubblica degli standard professionali e la presentazione del profilo dell'insegnante possono rappresentare uno dei possibili percorsi verso il miglioramento professionale e, più ampiamente, del sistema educativo (Fontani, 2016).

Gli standard e il profilo sono stati formulati dagli esperti del secondo gruppo di lavoro del MIUR (2018b) dopo un'attenta analisi delle esperienze nazionali e internazionali. Nella loro elaborazione, essi hanno tratto ispirazione principalmente dalle dodici competenze stabilite dallo Stato del Québec (2001), in relazione alla formazione iniziale degli insegnanti, e dalle dieci competenze delineate da Perrenoud (2002). Attraverso una costante riflessione sull'idea di insegnante che intendevano promuovere e sulle modalità di condivisione delle competenze richieste agli insegnanti, i membri del gruppo di lavoro hanno delineato dodici standard professionali, collegati a cinque ampie dimensioni della professione, anche denominate aree (cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità e professione).

Secondo gli esperti, queste aree di competenza rappresentano in modo equilibrato il profilo attuale dell'insegnante, in quanto sono in grado di abbracciare tutti gli aspetti chiave della professione docente. Ciascuna area è accompagnata da standard specifici, ai quali sono associati criteri di qualità dettagliati.

Inoltre, per ogni standard sono definiti tre o quattro indicatori specifici, che consentono agli insegnanti di identificare chiaramente le competenze richieste e di valutare autonomamente la loro pratica professionale.

A. Cultura
1 Conoscenze culturali e disciplinari dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento 2 Competenze metodologico-disciplinari (quindi capacità di analizzare, descrivere, trattare i "saperi" in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive) scuola, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione)
B. Didattica
3 Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e

<p>strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative</p> <p>4 Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)</p> <p>5 Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento</p> <p>6 Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback</p>
C. Organizzazione
<p>7 Partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola</p> <p>8 Capacità di lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali</p>
D. Istituzione/Comunità
<p>9 Padronanza del contesto professionale, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;</p> <p>10 Capacità di instaurare rapporti positivi con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.</p>
E. Cura della professione
<p>11 Alimentare la propria competenza attraverso una permanente partecipazione ad esperienze di formazione, da intendersi come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali</p> <p>12 Sviluppo della propria professionalità, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.</p>

Tabella 4: Dodici Standard professionali
 FONTE: MIUR, 2018

La professionalità dell'insegnante è intrinsecamente dinamica, poiché le conoscenze in senso ampio non rimangono mai statiche ma si arricchiscono e modificano costantemente (Salvadori, 2019).

L'analisi del profilo dell'insegnante delineato nel documento ministeriale (MIUR, 2018b) mette in evidenza la complessità del ruolo dell'insegnante, il quale è chiamato a operare in vari contesti, tra cui l'ambiente di classe, ma anche a livello scolastico e comunitario. Questa complessità richiede agli insegnanti di possedere una vasta gamma di competenze professionali, che spaziano da aspetti cognitivi a quelli affettivi e sociali. Inoltre, se da un lato la definizione del profilo dell'insegnante è estremamente utile poiché offre ai docenti l'opportunità di migliorare se stessi e le loro pratiche didattiche, d'altra parte, è responsabilità dell'insegnante adattare queste indicazioni al contesto specifico in cui opera all'interno della scuola.

A questo riguardo, un insegnante dimostra di essere un professionista esperto quando è in grado di orientare la sua professionalità in situazione, adattando le competenze acquisite per rispondere efficacemente alle esigenze del contesto, ai bisogni degli studenti e alle caratteristiche delle attività proposte (Tammaro, Calenda, Ferrantino, & Guglielmini, 2016).

Nell'approccio *outdoor* appare centrale il ruolo della motivazione, in quanto l'incontro autentico con l'ambiente esterno rappresenta una fonte preziosa a livello motivazionale. Integrare la dimensione *indoor* con quella *outdoor* favorisce un clima di classe positivo, la partecipazione attiva, un senso di attaccamento ai luoghi e un forte impatto motivazionale sulle esperienze (Bortolotti, 2019).

Nella didattica all'aperto, così come nella tradizionale, il ruolo degli insegnanti è fondamentale per promuovere la motivazione degli studenti e creare un ambiente accogliente e significativo (MIUR, 2012). Tuttavia, è importante notare che l'ambiente esterno, sia esso naturale o urbano, è meno strutturato e più eterogeneo rispetto all'aula scolastica (Evangelisti & Fabbrici, 2017). Questo ambiente è mutevole, variabile e caratterizzato da molteplici elementi, rendendo l'imprevedibilità una sfida educativa essenziale per gli insegnanti che lavorano in questo contesto (Giunti et al., 2021).

Tuttavia, considerare l'ambiente esterno come intrinsecamente pericoloso e limitare le attività all'aperto non è una scelta formativa appropriata, poiché potrebbe ostacolare lo sviluppo di competenze essenziali (Farné, 2015a).

Al contrario, è importante per gli insegnanti adottare un approccio basato sul possibile anziché sul divieto. Questo comporta un cambiamento nell'atteggiamento dell'insegnante, che dovrebbe abbracciare il rischio come parte integrante dell'esperienza educativa all'aperto. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di supportare gli studenti nell'affrontare i rischi in modo controllato, consentendo loro di sviluppare competenze di *problem-solving* e autonomia (Antonietti & Bertolino, 2017). L'iperprotezione e l'evitare il rischio possono limitare lo sviluppo degli studenti. Invece, l'obiettivo dovrebbe essere quello di consentire loro di sperimentare gradualmente il rischio, aiutandoli a valutare e gestire situazioni potenzialmente rischiose (Schenetti et al., 2015). Questo approccio favorisce l'autonomia degli studenti e promuove un apprendimento significativo attraverso l'esplorazione e l'esperienza pratica (Linee Guida Verdi, 2021).

Un insegnante che accetta il rischio entra in relazione con gli studenti, li sostiene e li incoraggia senza però anticipare o costringere (Schenetti, 2014). Questa vicinanza dell'insegnante è essenziale per l'apprendimento degli studenti, poiché imparano a valutare il rischio e a sviluppare l'autonomia (Farné, 2018).

Il passaggio da un modello basato sul divieto a uno basato sul possibile richiede che gli insegnanti riflettano sul proprio stile di insegnamento e scelgano di non assumere un atteggiamento di controllo, ma piuttosto di supporto. I docenti che adottano il modello del possibile sono vicini agli studenti, li incoraggiano e li supportano, consentendo loro di esplorare e sperimentare (Schenetti et al., 2015).

4.3.1 La comunità: un ambiente che educa

L'approccio *outdoor* sottolinea l'esistenza di più paesaggi educatori e chiede alla scuola un cambiamento di paradigma che fa proprio il concetto di "educazione diffusa" (Benetton, Scarlatti, 2021), costituendo dei *Patti educativi di comunità*.

La collaborazione sinergica tra il sistema educativo e il territorio rappresenta un elemento fondamentale per la creazione di esperienze autentiche di crescita nell'ambito dell'educazione. Questo approccio influisce positivamente sulla relazione educativa, sul processo di apprendimento, sulla vita sociale e sulla riappropriazione

degli spazi. In tal senso, è essenziale che bambini e ragazzi abbiano l'opportunità di interagire con i protagonisti di varie realtà, come teatri, musei, biblioteche, servizi, attività commerciali e industriali. Inoltre, è importante mettere a disposizione spazi pubblici come strade, piazze, parchi, ville e giardini, partendo da quelli più vicini o facilmente accessibili dalla scuola.

Per favorire questa connessione tra scuola e territorio, è necessario esplorare nuove e creative vie di prossimità sociale. Questo processo richiede la circolazione di idee e la collaborazione di diverse figure professionali, tra cui rappresentanti del Comune, dirigenti scolastici, insegnanti, operatori del terzo settore, agenzie educative e culturali, associazioni pedagogiche e architetti. Questa collaborazione mira a promuovere un "sistema formativo integrato" (Frabboni, 1989) e una "educazione diffusa", sia in contesti *indoor* che *outdoor* (Farné, Agostini, 2014).

Riprendendo l'articolo di Benetton e Scarlatti (2022), la scuola che si apre al fuori, compie degli *sconfinamenti*:

- *Tra saperi teorici e esperienze sul campo.* "La scuola è luogo di incontri sociali da coltivare, oltre che nella vita di classe, anche nella conoscenza e nel legame con il territorio di appartenenza, incoraggiando la dimensione della partecipazione nel corso degli anni, non solo in situazioni occasionali" (ivi, p.234)
- *Intergenerazionli.* Necessità di creare uno spazio di confronto, in cui adulti esterni alla famiglia possano fungere da esempio di riferimento, e i bambini vengano coinvolti attivamente nei rapporti tra generazioni adulte, adolescenti e bambine affinché, mediante la partecipazione, si configuri un metodo di relazione tra generazioni.
- *Tra scuola e territorio.* Nell'ottica di promuovere una varietà di ambienti educativi e di apprendimento disseminati, è fondamentale che la scuola, in quanto entità attiva nella sfera sociale, e il territorio, come spazio collettivo per la costruzione culturale, instaurino un dialogo reciproco. Questo dialogo dovrebbe porre al centro i soggetti in fase di crescita, riconoscendoli come interlocutori attivi che hanno il diritto di essere ascoltati e di partecipare in modo significativo

4.5 Rispondere alla domanda di ricerca

Giungendo al termine di questa trattazione è opportuno ritornare alla domanda che ha sorretto l'intero lavoro. L'*Outdoor Education* può essere considerata un approccio valido per educare i giovani di oggi, al senso del luogo?

L'identità del singolo si costruisce ed esprime in relazione con gli altri e nei contesti abitati, attraverso modalità percettive e di rielaborazione personali e soggettive (Scarlati, 2020). I luoghi "non sono neutri ma si connotano di senso per chi li vive e si lascia interpretare da essi" (Ivi p. 42), in questo senso gli individui sono "costruttori di luoghi" (*place-makers citizens*), i quali popolano, modellano e trasformano i luoghi in cui vivono (Mortari, 2008).

Oggigiorno appare evidente la distanza che intercorre tra i paesaggi urbani e i bisogni di crescita, autonomia, libertà, bisogno del nuovo e della scoperta dei bambini, nonché il bisogno definito come "senso del luogo, ossia la percezione di appartenere ad un ambiente, che è sentimento essenziale al generarsi di un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti del contesto di vita" (Mortari, 2008, p. 5).

Negli ultimi decenni i bambini sembrano "agli arresti domiciliari e scolastici" (Farnè, 2018, p.37) che impedisce loro di appropriarsi e interagire nella loro quotidianità, con lo spazio pubblico e esterno; in un tempo autenticamente *libero*, non organizzato dagli adulti e all'aperto, *fuori* (Scarlati, 2020). In questo senso, l'*Outdoor Education* non intende promuovere nuove metodologie, bensì "invita ad assumere lo spazio esterno, a partire da quello più facilmente disponibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per bambini. [...] è, prima di tutto, il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere le dimensioni del gioco e del divertimento, della socialità e dell'avventura" (Farné, 2018, p. 37).

Mortari (2008) ribadisce che per muovere il "senso del luogo", inteso come conoscenza approfondita del luogo vissuto e consapevolezza del valore che hanno gli elementi (viventi e costruiti) presenti in esso, è necessario offrire opportunità educative di incontro nel quale sperimentare pratiche adeguate e un "approccio senso-riale all'ambiente, di emozionarsi, di avvertire di essere parte di un tutto" (Benetton, 2018, p. 299).

L'OE promuovere un atteggiamento ecologico in grado di problematizzare il rapporto del soggetto con la realtà, portandolo a sviluppare uno spirito indagatore (Benetton, 2020). Il fuori, l'*outdoor*, non deve essere semplicemente esplorato in modo superficiale, ma studiato ecologicamente, per concedere all'uomo la possibilità di agirvi al meglio (*Ibidem*). Tale azione passa attraverso la relazione tra uomo e ambiente, una interconnessione tra i due mondi. La relazione produce esperienza. L'esperienza "vede l'educando come osservatore di un oggetto e partecipa all'oggetto stesso nella pratica creativa e attiva" (*Ivi*, p. 204).

Per giungere ad una conclusione, schematica e riassuntiva, l'educazione *outdoor* implica una azione metodologica che preveda:

- Un approccio circolare che integra teoria e pratica. Non è sufficiente semplicemente partecipare a esperienze all'aperto; è essenziale comprendere i processi cognitivi e conoscitivi che tali esperienze possono innescare.
- L'acquisizione di conoscenza sull'ambiente esterno. Il paesaggio e la natura richiedono strumenti e approfondimenti disciplinari adeguati. Questo processo consente di trasformare l'osservazione in una comprensione completa e consapevole dell'ambiente, fornendo così le basi per riflessioni e azioni orientate allo sviluppo sostenibile della persona.
- L'incorporazione di elementi oggettivi e soggettivi in un legame di continuità tra la persona e l'ambiente esterno. Questo significa anche creare una connessione tra natura e cultura.
- L'adozione dell'idea di relatività e flessibilità nell'indagine conoscitiva. Oltre alle leggi universali oggettive che le discipline scientifiche utilizzano per esplorare l'ambiente, è importante considerare una zona in cui i sistemi non possono essere ridotti a elementi isolati e indipendenti dal comportamento umano.

L'ambiente esterno richiede quindi strategie complesse che evitano la semplificazione e l'uso di quadri mentali rigidi e obsoleti. L'ambiente e l'essere umano sono in costante evoluzione, quindi è necessario adottare schemi interpretativi flessibili per comprenderli appieno (Ceruti, Laszlo, 1988 in Benetton, 2020).

Conclusioni

Richard Louv nel suo libro "L'ultimo bambino nei boschi" (2006) esamina il rapporto tra i bambini e la natura. Parlando di *alienazione*, descrive la mancanza di opportunità per i bambini di trascorrere del tempo all'aperto. Egli suggerisce che molti "*special needs*" in realtà rappresentano bisogni naturali insoddisfatti. In altre parole, la mancanza di contatto con la natura può contribuire a problemi comportamentali e di apprendimento nei più piccoli.

Questo studio ha cercato di rispondere alla domanda: *L'Outdoor Education* può rappresentare un approccio efficace per educare le giovani generazioni al senso del luogo?

Al fine di avvalorare l'ipotesi di ricerca, è stato condotto un approfondimento della letteratura sia a livello internazionale che nazionale sull'argomento, evidenziando i benefici che la dimensione *outdoor* porta ai bambini e alle bambine. Questa revisione bibliografica è stata completata da un approfondimento storico-filosofico che ha contribuito a contestualizzare l'origine e lo sviluppo di questa metodologia e dall'analisi di alcune scuole che adottano tale approccio.

L'OE potrebbe rappresentare una soluzione in un'epoca caratterizzata dalla frenesia e dalla mancanza di pazienza, una tendenza che sta generando evidenti impatti negativi sulla nostra società, sul sistema scolastico e sul mondo in generale. Grazie alla sua natura controcorrente, che privilegia la lentezza e la concentrazione sui dettagli, potrebbe sembrare a molti un'attività che comporta una perdita di tempo. Tuttavia, come sottolineato da Zavalloni "perdere tempo è guadagnare tempo" (2014, p. 33), poiché attraverso un approccio più ponderato si possono apprezzare e dare significato alle cose che ci circondano e che fanno parte della nostra esistenza.

La scuola del futuro dovrebbe abbracciare un approccio all'aperto sin dalla prima infanzia. Questo perché la connessione con la natura fin dai primi anni di vita rappresenta una risposta alla progressiva perdita di contatto con la nostra essenza, permettendoci di "sentire la vita" (Eck, 2015, p. 155) in tutte le sue manifestazioni e sviluppare un profondo rispetto per essa.

Tuttavia, attuare una completa trasformazione in questa direzione potrebbe sembrare un'utopia, dato lo stato attuale del sistema scolastico italiano, che è caratterizzato da molte contraddizioni e problematiche. Anche l'utilizzo dei giardini scolastici potrebbe rappresentare un primo passo verso questa direzione, nonostante le sfide e le difficoltà attuali.

Molti insegnanti italiani che abbracciano questa prospettiva sono in grado di individuare contesti di apprendimento all'interno del proprio paesaggio locale. Essi cercano una "quota" di natura, di città, di parco o di piazza che sia vicina, accessibile e praticabile, come affermato dal maestro Zavalloni (2014). In questo modo, si creano opportunità di apprendimento all'aperto che sono accessibili a tutti. La scuola all'aperto, e non solo quella del primo ciclo di istruzione, rappresenta un esempio di inclusività, in quanto è a portata di mano per molte persone e si adatta a una varietà di contesti. Questo approccio non solo favorisce l'apprendimento in un ambiente naturale e stimolante, ma contribuisce anche a rendere l'istruzione più accessibile e inclusiva per un ampio pubblico.

Una prospettiva futura della ricerca potrebbe essere proprio la messa a punto di un percorso didattico volto a promuovere l'attaccamento ai luoghi e il suo utilizzo in una o più classi della scuola primaria al fine di osservare se e come le attività proposte riescano ad aiutare gli alunni a maturare la percezione e il senso del luogo. Zavalloni, nel suo manifesto "Diritti naturali di bimbi e bimbe," enfatizza l'importanza del "diritto alla natura". Auguro a tutti noi insegnanti, giovani o adulti, vecchi o nuovi, di avere il coraggio di cercare e creare ambienti naturali nei quali giocare, sporcare, usare le mani, annusare, e ascoltare i suoni della natura.

Bibliografia e sitografia

Ainsworth, M.D.S. (1989). *Attachemets beyond infancy*. In *american psychologist*, 44, pp.709-716.

Antonietti, M., & Bertolino, F. (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Bergamo: Junior Editore.

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 101-118). Roma: Carocci.

Augè, M., (1993). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.

Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., & Mentichetti L. (2015). The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model. *Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria*. Il modello SPPPI. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 15, 89-104.

Baroni, M.R. (1998). *Psicologia ambientale*. Bologna: il Mulino.

Bauman, Z., (1999). *Modernità liquida*. Bari: Editori Laterza.

Benetton, M. (2018). *Diffondere la cultura della sostenibilità. Ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi*. *Pedagogia Oggi*, 1, 291-306.

Benetton, M., Zanato, O. (2020, a cura di). *Tracce di Outdoor Education*. *Studium educationis*, numero monografico, 1.

Benetton, M., Scarlatti, G., (2021). *Sconfinamenti outdoor. Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità a partire dalla scuola*. *Formazione & insegnamento* XIX, 2, 2021, p. 228-236

Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. e Maja Antonietti, M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In Bondioli, A. e Savio, D., *Crescere bambini. Immagini di infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Parma: Edizioni Junior.

Boley, Strzelecka, Yeager, Ribeiro, Aleshinloye, Woosman et al., (2021). *Measuring place attachment with the APAS*. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 74

Bonnes, M., Bonaiuto, M., Lee, T. (2004) (a cura di), *Teoria in pratica per la psicologia ambientale*. Milano: Raffaello Cortina.

Bortolotti, A. (2014). Metodi "fuori soglia". In R. Farné & F. Agostini (Eds.), *L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 51-58). Parma: Edizioni Junior.

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

Bortolotti, A. & Bosello, C. (2020). *Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto*. *Studium Educationis*, XXI (1), 141-151.

Cannella, G., Garzia, M., Mangione, G. R. J., Repetto, M. (2020). *Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: interventi per la formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione*. *Formazione & insegnamento*, anno XVIII, numero 1, p. 8-15.

Calliero, C., & Castoldi, M. (2016). *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli.

Castiglioni, B. (2002). *Percorsi nel paesaggio*. Torino: Giappichelli.

Chiappetta Cajola, L. (2018). *Scuola-Università. Fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*. *Pedagogia Oggi*, 1, 83-103.

Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: Franco Angeli.

Comunità Europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente - Quadro di riferimento europeo. Bruxelles. from <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Comunità Europea. (2018). Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Bruxelles. from [https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Covery, I., Corsane, G., & Davis, P. (2012). *Making sense of place. Multidisciplinary perspectives*. Woodbridge- Newyork: Boydell Press.

Cross, E. (2001). *What is sense of place?* 12th Headwater conference. Western State.

Crudeli, F., La Serra, C., & Monti, F. (2012). *Outdoor Education*. *Bambini* (Ed. Junior), 4, pp. 12-16.

Crutzen, P. J. (2006). In Ehlers, E. e Krafft, T., *La scienza del sistema Terra nell'Antropocene. Questioni e problemi emergenti*. Springer

D'Ascenzo, M., (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: Edizioni ETS,

Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., et al. (2021a). *A lifelong portfolio for the teaching profession*. Un portfolio lifelong per la professionalità docente. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), 137-153.

Donaldson, G. E & Donaldson, L. E. (1958). *Outdoor Education: A Definition*. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, 17-63.

Evangelisti, L., & Fabbrici, M. (2017). *Dalla curiosità alla conoscenza. Il passaparola tra le discipline*. Atti del Convegno Anche Fuori si impara (pp. 13-16), Bologna.

Farnè, R. & Agostini, F. (2014). *Outdoor Education. L'educazione si cura all'aperto*. Parma: Spaggiari

Farné, R. (2015). *Il bosco come palestra di educazione al rischio*. In Schenetti, Rossini, Salvaterra (Eds.), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura* (pp. 268-269). Trento: Erickson

Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci

Flores d'Arcais, G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.

Fontani, E. (2016). *Idee e implicazioni del profilo professionale del docente di scuola d'infanzia e primaria, nella formazione iniziale e nell'anno di prova, in Italia*. RELAdEi - Formación del Profesorado de Educación Infantil, 5.4, 119-130.

Ford, P. (1986). *Outdoor Education. Definition and Philosophy*. Las Cruces, N. Mex: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT.

Frémont, A. (2014). *Vi piace la geografia?* Roma: Carocci.

Gallino, T. G. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina.

Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.

Giorda, C. (2011). *L'insegnamento della Geografia e della Didattica della geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria*. Ambiente Società Territorio *Geografia nelle Scuole*, 3-4, 33-36.

Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.

Giuliani, M.V., Ferrara, F., Barabotti, F. (2003). "One attachment or more?". In Moser, G., Bernard, Y., Bonnes, M., Corraliza, J., Giuliani, V. (a cura di), *People, places and sustainability: 21th Century Metropolis*. Gottingen: Hogrefe and Huber, pp. 111-122.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., & Panzavolta, S. et al. (2021). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, Indire, versione 1.0, Firenze

Graham, H., Mason, R., & Newman, A. (2009). *Literature review: historic environment, sense of place, and social capital. Tratto da International centre for cultural & heritage studies, Newcastle University*:

https://historicengland.org.uk/content/heritagecounts/pub/sense_of_place_lit_review_web1-pdf/

Grandi, S., & Bernasconi, A. (2020). *Convergenza di web design e informazione spaziale, statistica, genomica ed epidemiologica: il caso delle geo-dashboard nella crisi Covid-19*. Documenti Geografici, 463-476; http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_29

Gruenewald, D., Smith, G., (2008). *Place-Based Education in the Global Age*. Routledge

Guerra, M. (2016). *Apprendimenti in natura tra corpo e mente*. *Bambini*, 7, settembre, 35-39.

Gustafson, P. (2001). *Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations*. *Journal of Environmental Psychology*, 21, pp. 5-16.

Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2006). *Teachers' Approaches and Attitudes to Engaging with the Natura Heritage through the Curriculum*. Scotland: Scottish Natural Heritage Commissioned report n. 161.

Husserl, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. 1952).

Indire, *1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio*. Indire, Firenze, 2016. Disponibile in: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Pieghevole-ITA_LOW2.pdf

Jordet, A., (1998), in Chistolini, S., (2022). *Outdoor education. Paradigmi, scenari, linguaggi*. Il Nodo, Anno XXVI, n.52, Nuova Serie.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience As The Source Of Learning And Development*. New Jersey: Pearson FT Press. Lando (1961)

Lando, F. (2012). *La geografia umanista: un'interpretazione*. Rivista Geografica Italiana, 119, p. 259-289.

Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.

Magnaghi, A., (2010). *Il progetto locale: verso la coscienza di luogo*. Torino: Bollati Boringhieri

Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Milano: Guerini scientifica.

Malavasi, L. (2018). *Fuori mi annoio. Spunti educativi, ispirazioni, strumenti di lavoro e domande per vivere gli spazi aperti superando la paura (degli adulti) di annoiarsi*. Trento: Zeroseiup

Manzo, L., & Devine-Wright, P. (2013). *Place attachment. Advances in Theory, Methods and Application*. London & New York: Routledge.

Minca, C., & Colombino, A. (2012). *Breve manuale di geografia umana*. Padova: Cedam. Mingarelli, 1919

Missaglia, G. (2002). *Green sport, un altro sport è possibile*. Molfetta: La Meridiana.

MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. from http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

MIUR. (2018a). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

MIUR (2018b), Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro. From <http://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppoprofessionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf>

MIUR. (2013). *Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti sulla redazione del piano annuale per l'inclusività.*

MIUR. (2013). Linee guida per l'architettura scolastica.

MIUR. (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Roma. From:

<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

MIUR. (2018b). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio.

MIUR. (2020). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza.

Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata.* Milano: Bruno Mondadori.

Morri, R. (2020). Lo spazio dell'assenza: geografia e didattica a distanza di massa. *Documenti geografici*, 1, 199-218; http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_12.

Mosa E., & Pizzigoni F. D. (2016). *Avanguardie educative: storie di ordinaria innovazione Idee in movimento tra passato, presente e futuro. Atti del Convegno L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 47-55), Bologna

Musaio, M. (2017). *Professione docente e nuove competenze. L'esercizio del coaching educativo a scuola. The teaching profession and new skills: the practice of educational coaching in schools.* *Edetania*, 52, 145-165.

Neill, J. T. (2002). *Meta-Analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education*, in M. K. Bialeschki et al. (Eds.), *Research in the Outdoors, Cortland (NY)*, 6, 74-93.

Oliverio, A., & Oliverio Ferraris, A. (2011). *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere.* Milano: Giunti Orr 2004

ONU. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onuitalia.pdf>

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio.* Scandicci: La Nuova Italia.

- Pennisi, M. F., & Zavalloni, D. (1992). *I bambini e la natura. Esperienze per educare all'ambiente*. Milano: Nicola Milano
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Pozzi, M. (2015). *Sentimento dello spazio. Geografia affettiva dei luoghi*. Roma: Linaria.
- Priest, S. (1986). *Redefining outdoor education. A matter of many relationships*. The Journal of Environmental Education, 17 (3), 13-15.
- Raymond, C., Brown, G., & Weber, D. (2010). *The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections*. Journal of Environmental Psychology, 30(4), 422–434
- Relph E. (1976). *Place and Placelessness*. Londra: Pion.
- Richards, G. E., Neill, J. T., Butters, C. (1997). *Summary Statistical Report of Attendees at the 10th National Outdoor Education Conference, 254, Collory, NSW, Australia, January, 1997*, National Outdoor Education & Leadership Services, Canberra.
- Rickinson, M. et al. (2004). *Review of Research on Outdoor Learning*. Field Studies Council/ National Foundation for Educational Research, Shrewsbury
- Rivlin, L.G. (1982). *Group membership and place meanings in an urban neighborhood*. In ournal of social issues, 38, pp. 75-93.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing. Theoretical Currents in Experiential Education*. New York-London: Routledge.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rocca, L. (2010). *La geografia vista da dentro la scuola*. Ambiente Società Territorio, 2, 27-31.
- Rocca, L. (2012). *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia*. Il bollettino di Clio, 0, 9-14.
- Rocca, L. (2017a). *Attraverso paesaggi sonori: un workshop per la preservazione e valorizzazione del suono*. Metis: historia & cultura, 16 (32), 43-59.
- Rocca, L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci

Rocca, L. (2021). *Teatro di suoni per l'attaccamento ai luoghi. Uno sguardo geografico*. Quaderni di geografia, 4 (1), 11-21.

Salvadori, I. (2019). *Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano*. Formazione & Insegnamento, XVII (1), 177-185.

Seamon, D. (1979). *A Geography of the lifeworld: movemetn, rest and encounter*. New York: St. Martin's Pres.

Scarlatti, G. (2020). *Riscoprire il senso dei luoghi: un'opportunità per la costruzione identitaria*. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità* (pp. 121-128). Lecce: Pensa Multimedia Editore s.r.l.

Schenetti, M. & Guerra, E. (2018). *Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva*. Investigación en la Escuela, 95, 15-29.

Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.

Schenetti, M., & Rossini, C. (2011). *Sguardi di stupore tra foglie e fili d'erba. Quando l'educazione può educare alla sostenibilità*. Infanzia, 3, 417-421.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*. Form@re, 16 (2), 8-19.

Tintori, A., Cerbara, L., & Ciancimino, G. (2020). *Geografia delle emozioni primarie e degli atteggiamenti durante il distanziamento sociale ai tempi del Covid-19 in Italia*. In C. Bonifazi, M. E. Cadeddu, & C. Marras (A cura di), *Migrazioni di virus, numeri e linguaggi* (p. 78-91). Roma: Cnr Edizioni.

Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: a study of enviromental perception, attitudes and values*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Tuan, Y. F. (1976). *Humanistic Geography*. Annals of the Association of American Geographers.

Tuan, Y. F. (1978). *Spazio e luogo, una prospettiva umanistica*. In V. Vagaggini, *Spazio geografico e spazio sociale* (p. 92-130). Milano: FrancoAngeli.

Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.

Turco, A. (2002). *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*. Reggio Emilia: Diabasis.

Turco, A. (2020). *Epistemologia della pandemia*. Documenti geografici, p. 19-60
Ulrich, 1981

Van Bottenburg, M., Lotte, S. (2010). *The indoorisation of outdoor sports: an exploration of the rise of lifestyle sports in artificial settings*. Taylor & Francois Online, Vol 29 - Issue 2, p.143-160.
From: <https://www.tandfonline.com/>

Venturi Ferriolo, M., (2019). *Oltre il giardino. Filosofia di paesaggio*. Torino: Einaudi

Waller, T., Sandseter, E.B.H., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Maynard, T. (2010). *The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play?* European Early Childhood Education Research Journal, 18, p.437-443.

Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior

Zanato Orlandini, O. (2020). *Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*. Studium Educationis, 1, p. 9-18.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Zavalloni, G. (2014). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI

Allegati

Allegato 1: Check list per analizzare l'attaccamento al luogo in una scuola OE
(Riferimento a paragrafo 2.3)

1. **Elementi di Design Ambientale:** Valuta la presenza di elementi che promuovono l'attaccamento al luogo, come spazi verdi curati, punti di riferimento distintivi e aree di gioco naturali. Presenza di giardini o orti scolastici.
2. **Coinvolgimento Attivo:** Osserva se gli studenti partecipano attivamente alle attività all'aperto, interagiscono con l'ambiente naturale e dimostrano interesse nei confronti del luogo.
3. **Esperienze Sensoriali:** Valuta se gli studenti utilizzano i loro sensi per esplorare l'ambiente, osservando se interagiscono con elementi naturali come piante, rocce, suoni e profumi.
4. **Attività di Apprendimento:** Verifica se le attività all'aperto coinvolgono l'apprendimento legato al luogo, come studi sulle piante locali, la fauna o la geografia.
5. **Emozioni e Affettività:** Osserva se gli studenti mostrano emozioni positive, un senso di benessere o una maggiore affettività nei confronti del luogo. Come gli individui si definiscono attraverso la loro connessione a un luogo specifico?
6. **Interazioni Sociali:** Valuta se gli studenti interagiscono con i loro compagni e se le attività all'aperto favoriscono la coesione di gruppo e l'amicizia.
7. **Riflessione e Connessione:** Osserva se gli studenti riflettono sull'esperienza all'aperto, se sviluppano un senso di connessione con il luogo e se mostrano interesse a esplorare ulteriormente.
8. **Coinvolgimento Familiare e della comunità:** Valuta se gli studenti coinvolgono le loro famiglie nelle esperienze all'aperto e se comunicano positivamente le loro esperienze. Valutare se la comunità viene coinvolta nei progetti scolastici.
9. **Senso di Appartenenza:** Osserva se gli studenti sviluppano un senso di appartenenza al luogo e se si sentono coinvolti nella cura dell'ambiente circostante. Il luogo soddisfa le esigenze e gli obiettivi ricreativi o pratici di un individuo?

Allegato 2: Domande guida per l'analisi delle scuole

PARTE DIDATTICA

1. **Integrazione con il Curriculum:**

- In che misura le attività all'aperto sono integrate nel curriculum scolastico?
- Ci sono obiettivi di apprendimento specifici legati alle attività all'aperto?
- Gli insegnanti ricevono formazione specifica per l'outdoor education?

2. **Coinvolgimento degli Studenti:**

- Gli studenti partecipano attivamente alle attività all'aperto?
- Ci sono opportunità per l'apprendimento basato sull'esperienza?
- Le attività all'aperto favoriscono lo sviluppo delle competenze sociali?

3. **Valutazione e Monitoraggio:**

- Come vengono valutati gli studenti nelle attività all'aperto?
- Esistono strumenti di monitoraggio per misurare l'impatto dell'outdoor education?
- Gli insegnanti ricevono feedback sull'efficacia delle attività all'aperto?

4. **Sicurezza e Benessere:**

- Quali misure sono adottate per garantire la sicurezza degli studenti durante le attività all'aperto?
- Si presta attenzione al benessere fisico e emotivo degli studenti?

PARTE STRUTTURALE

1. **Spazi all'Aperto:**

- La scuola dispone di spazi all'aperto adeguati per le attività educative?
- Ci sono aree specifiche dedicate all'outdoor education (come giardini didattici o laboratori all'aperto)?

2. **Attrezzature e Risorse:**

- La scuola fornisce attrezzature adeguate per le attività all'aperto?
- Ci sono risorse didattiche legate all'outdoor education, come binocoli, telescopi, o strumenti per l'osservazione della natura?

3. **Accessibilità:**

- Gli spazi all'aperto sono accessibili a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità?
- Ci sono percorsi accessibili e strutture a supporto dell'outdoor education?

4. **Collaborazioni esterne:**

- La scuola collabora con organizzazioni o esperti esterni per arricchire l'esperienza all'aperto?
- Ci sono partnership con parchi nazionali, musei o associazioni ambientaliste?

5. Sostenibilità Ambientale:

- La scuola promuove pratiche sostenibili all'interno delle attività all'aperto?
- Si incoraggia la responsabilità ambientale e la cura del pianeta?

6. Partecipazione dei Genitori:

- I genitori sono coinvolti nelle attività all'aperto?
- C'è un comitato o una struttura per la partecipazione dei genitori alle iniziative legate all'outdoor education?



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE DI TIROCINIO

Una valigia piena di storie
La competenza narrativa alla scuola dell'infanzia

Relatore: Michela Grotto

Studentessa: Maria Fogarollo

Matricola: 1178210

Anno accademico: 2022/2023

Indice

Introduzione	4
Capitolo 1: Una valigia piena di interrogativi	5
1.1 Dove andrò? Lettura del contesto scolastico	5
1.2 Altri compagni di viaggio? Il contesto extrascolastico	9
1.3 Cosa mettere in valigia?	11
1.4 Cosa e come progettare?	12
Capitolo 2: Una valigia piena di idee e racconti	14
2.1 Idee per condurre.....	14
2.2 Oggetti per condurre: albi illustrati e valigia.....	14
2.3 Il compito autentico	16
2.4 Le fasi della conduzione	17
2.5 Racconti per orsetti, scoiattoli e giraffe	18
2.6 Idee e racconti solo per giraffe	19
2.7 Idee per valutare	22
2.7.1 Oltre la valutazione: includere tutti	26
Capitolo 3: Una valigia piena di abilità professionali	29
3.1 Verso la professione docente.....	29
3.2 La mia valigia	30
Conclusioni	33
Bibliografia	34
Sitografia	35
Documentazione scolastica.....	35
Normativa.....	35
Allegati.....	36

Introduzione

Il percorso di tirocinio svolto presso la scuola dell'infanzia "Padre Antonio", in quest'ultima annualità, è stato caratterizzato dal lavoro sullo sviluppo della competenza narrativa nei bambini attraverso attività e giochi con le parole e gli albi illustrati. L'obiettivo principale del mio percorso formativo è stato quello di arricchire le conoscenze degli alunni in ambito linguistico e di sviluppare la loro creatività.

La metafora che ho scelto, ispirata al titolo del presente contributo, "Una valigia piena di storie", è legata al mio percorso di formazione e al lavoro svolto con i bambini. Proprio come si fa quando si prepara una valigia, anche durante il tirocinio ho dovuto selezionare con cura le attività da proporre e le competenze da sviluppare per ogni bambino. Così come si sceglie cosa mettere in valigia in base alle proprie esigenze, ho cercato di scegliere le metodologie e le tecniche didattiche più appropriate per ciascun bambino, tenendo conto delle loro caratteristiche individuali e delle loro necessità.

Nel primo capitolo verrà analizzata la dimensione didattica del percorso formativo, e descriverò le attività proposte ai bambini per sviluppare la loro competenza narrativa. Nel secondo capitolo, invece, il focus sarà sulla conduzione e sulla valutazione degli interventi e saranno illustrate le modalità con le quali sono state organizzate le attività e con cui sono stati analizzati i risultati ottenuti.

Infine, nel terzo capitolo, troveranno spazio le riflessioni in ottica professionalizzante, gli aspetti più significativi del tirocinio, le competenze e le abilità acquisite e quelle che ancora devono essere sviluppate.

Capitolo 1: Una valigia piena di interrogativi

1.1 Dove andrò? Lettura del contesto scolastico

Il territorio di riferimento del Centro Infanzia “Padre Antonio” è vasto e popoloso, il Comune di Albignasego infatti è il secondo nella provincia per numero di abitanti dopo Padova. L’istruzione per la fascia d’età 3-6 anni è demandata a strutture paritarie, gestite dalle singole Parrocchie. Il Centro Infanzia “Padre Antonio” è una struttura educativo-didattica parrocchiale, “di conseguenza, la scuola dell’infanzia è qualificata come scuola paritaria di ispirazione cattolica inserita all’interno della comunità laico-cristiana di Mandriola di Albignasego” (Ptof, 2019-2022).

Grazie alle schede di osservazione proposte nella piattaforma del Tirocinio OnLine nel corso del mio secondo anno di Tirocinio e al modello delle cinque aree elaborato dal Professor Tonegato, ho potuto osservare, nel primo periodo, quanto segue.

La scuola è di recente costruzione e accoglie cento bambini, dai 3 ai 6 anni, suddivisi in gruppi da 25 in quattro sezioni. L’edificio è progettato con una struttura ad un piano che si snoda partendo da uno spazio centrale con lucernaio. Dal salone si accede alle sezioni disposte a raggiera, ognuna ha servizi igienici usufruibili dai bambini, una parete con gli armadietti e un accesso diretto al giardino.

Gli spazi comuni sono costituiti dalla mensa, dal salone adibito da un lato per la nanna e dall’altro per l’attività motoria, e un’aula multifunzionale utilizzata per il progetto musica e per l’insegnamento della lingua inglese.

I materiali impiegati all’interno delle sezioni sono ecocompatibili con la presenza di bambini e gli spazi e il mobilio garantiscono la sicurezza dell’ambiente con l’assenza di barriere architettoniche.

La struttura è a norma di sicurezza e, in generale, gli spazi e la loro organizzazione diventano *elementi di qualità pedagogica dell’ambiente educativo* (Miur, 2012), in quanto offrono la possibilità di creare interventi didattici diversificati.

All’inizio del tirocinio diretto ho provveduto alla lettura e analisi del PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) dell’Istituto.

Il PTOF potrebbe essere definito come “la carta d'identità” della scuola: in esso vengono illustrate le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle attività che la scuola intende realizzare per il miglioramento dell'offerta formativa, nell'ambito della sua autonomia. Esso è un importante strumento di programmazione e gestione dell'attività didattica e disciplinare della scuola e, nella nota Miur n.17832/2018, è definito come: “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche”, e lo stesso Ministero ne definisce le Linee guida per la sua predisposizione (Miur, 2018).

Dopo questi anni di tirocinio posso affermare che il PTOF risulta essere di fondamentale importanza per gli insegnanti neofiti di quell'Istituto o per gli studenti intenzionati ad iniziare un tirocinio presso la scuola perché fornisce loro informazioni dettagliate su di essa, sulla sua organizzazione e sulle attività che vengono svolte. Tale documento stabilisce gli obiettivi formativi e gli indicatori di risultato che l'organizzazione si prefigge di raggiungere, consentendo agli studenti di comprendere meglio il contesto in cui si trovano e le aspettative nei loro confronti.

Inoltre, tale documento può fornire indicazioni preziose sui bisogni degli studenti e sulle strategie educative utilizzate dalla scuola per rispondere a tali bisogni. Queste informazioni possono aiutare gli studenti a prepararsi meglio al tirocinio e ad adattarsi più facilmente all'ambiente della scuola, migliorando così la loro esperienza formativa complessiva.

In particolare, nel PTOF del Centro Infanzia “Padre Antonio”, viene sancito come obiettivo primario la formazione completa dei bambini, per ognuno dei quali si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza. Come richiamato dalle Indicazioni nazionali del 2012, la scuola desidera accogliere ogni bambino con un atteggiamento di attenzione e di ascolto affinché possa sentirsi protagonista dell'esperienza educativa. L'ambiente educativo auspicato dal documento guarda ad una scuola dove ciascun bambino possa trovare: “la sua giusta dimensione di crescita e usufruire di un servizio scolastico di qualità” (Bergamo, 2014).

La sezione nella quale ho svolto il tirocinio è la sezione rossa, composta da 25 bambini (9 piccoli, 8 medi e 8 grandi). Gli alunni frequentano regolarmente e mostrano interesse per la vita scolastica. Il clima in sezione è sereno, quasi tutti i bambini hanno un buon grado di autonomia sia nelle attività di routine che nelle attività scolastiche. Gli studenti più grandi mostrano disponibilità, tolleranza e comprensione per i più piccoli, assumendo atteggiamenti amorevoli verso di loro e collaborativi con l'insegnante. Il gruppo sezione è eterogeneo non solo per età, ma anche per ritmi e stili di apprendimento, soprattutto il gruppo dei piccoli risulta avere dei tempi attentivi abbastanza brevi.

L'aula è ampia e ben illuminata, è strutturata in angoli che permettono varie attività e giochi differenti; all'interno della sezione rossa è presente l'angolo del gioco simbolico della casa, l'angolo della lettura con libri accessibili a tutti, l'angolo del materiale e dei giochi come costruzioni, piste, ingranaggi. La sezione è arricchita con gli elaborati prodotti dai bambini.

Utilizzando alcuni strumenti, fornitici in questi anni di tirocinio indiretto, come ad esempio la griglia "Strumenti per osservare la lezione" o la scheda per l'osservazione di Cisotto (Cisotto, 2011) ho potuto osservare come all'intero della sezione vengono utilizzati maggiormente modelli *process-oriented* e *context-oriented*. Il primo modello fa riferimento all'attivismo pedagogico e considera la scuola come laboratorio per collegare l'esperienza e i processi cognitivi. L'insegnante quindi offre l'opportunità di sperimentare e i mezzi con i quali l'alunno apprende attraverso l'esperienza. Tale modello si può sintetizzare con l'espressione "*learning by doing*": attraverso la scoperta, la riflessione sull'esperienza e la sperimentazione, il bambino apprende. Il modello *context-oriented* pone il focus sull'organizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento, soprattutto per rispondere alle esigenze di inclusione. Il compito dell'insegnante è rendere consapevole il bambino del proprio apprendimento, armonizzando le risorse esterne ed interne possibili (Messina, 2015).

Attraverso l'analisi dei documenti e i colloqui con la mentore ho deciso di focalizzare il mio intervento sulla competenza narrativa. Infatti, all'interno del Ptof, viene sottolineato l'impegno della scuola di prefiggersi come obiettivo formativo quello di

valorizzare le competenze linguistiche e potenziare le competenze matematico-logiche e scientifiche.

Per quanto concerne la competenza linguistica, considerata come una della “competenze più importanti dell’alfabetizzazione emergente nei bambini prescolari e un buon predittore delle loro future capacità di avvicinarsi con successo alla lettura e alla scrittura” (Cisotto, 2009, p. 32), i bambini mostrano familiarità e interesse; essi sono abituati alla lettura, ogni giorno infatti, viene dedicato del tempo alla “lettura silenziosa” e alla lettura animata da parte dell’insegnante Elisa, la quale utilizza gli albi illustrati come strumento per anticipare e introdurre il tema della giornata. Specialmente il gruppo dei grandi mostra interesse per tutto quel che concerne il mondo delle parole e dei numeri, considerandoli come “qualcosa per i grandi” (A., bambina 5 anni).

Per indagare le abitudini di lettura dei bambini, al di fuori dell’orario scolastico, e avere un riscontro “oggettivo” sulle osservazioni effettuate nel primo periodo, ho sottoposto ai genitori un questionario anonimo (le domande sono visibili nell’Allegato 1) al quale hanno risposto 21 famiglie su 25.

Attraverso i grafici qui proposti in successione (Grafico 1, 2 e 3) posso ritenere che al 66.7% piace “molto” o “abbastanza” la lettura, solo al 4.7% dei bambini piace “poco”. Per quanto riguarda la frequenza della lettura, in ambito domestico, il 71.4% della sezione rossa legge tutti i giorni o quasi, mentre il 23.8% fa esperienza di lettura qualche volta a settimana. La maggior parte dei genitori (38.1%) ritiene che leggere “pone le basi del piacere della lettura e aiuta il bambino ad imparare a leggere e a scrivere”.

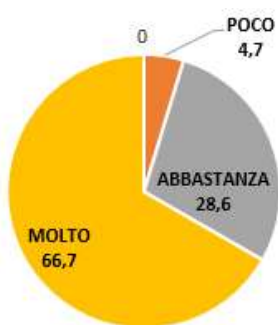


Grafico 1: Gradimento lettura da parte dei figli



Grafico 2: Frequenza lettura in ambito domestico

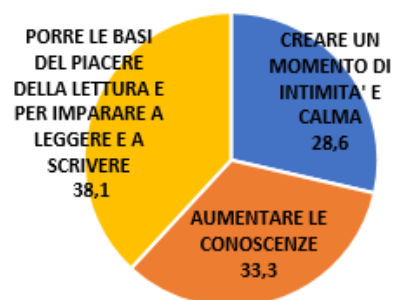


Grafico 3: Leggere per...

Osservando la situazione della sezione e i dati raccolti tramite il questionario, l'intervento si è prefissato di avvicinare alla lettura quei bambini che hanno espresso poco interesse per i libri e di stimolare ed implementare per tutti la competenza narrativa.

Partendo dalla lettura di albi illustrati sono state proposte ai bambini dell'intera sezione attività sulla comprensione e rielaborazione dei testi, attraverso l'oralità e la manipolazione. Al gruppo dei grandi, inoltre ho presentato attività per affinare la sensibilità e la consapevolezza fonologica, attività di potenziamento del lessico e dell'immaginazione, di individuazione degli elementi costitutivi delle storie e attività di creazione di una storia a partire da stimoli iniziali, promuovendo la capacità di costruire racconti coesi e coerenti.

1.2 Altri compagni di viaggio? Il contesto extrascolastico

Il Regolamento Didattico, del presente Corso di Laurea, prevede specifici obiettivi formativi da raggiungere al termine del percorso universitario. In particolare all'articolo 16, si anticipa che lo studente, durante il quinquennio, acquisisca una "competenza gestionale legata ai ruoli plurimi che l'insegnante deve gestire in classe e in quanto membro della scuola come organizzazione formativa complessa".

Riprendendo la pagina dedicata al progetto formativo e di orientamento è possibile ripercorre tutti gli obiettivi formativi che hanno caratterizzato il percorso di tirocinio, dall'imparare a progettare, condurre e documentare azioni osservative al progettare, condurre e valutare interventi didattici in entrambi i gradi di istruzione; dal sapere utilizzare modalità e strumenti valutativi adottando un'ottica inclusiva al: "predisporre e utilizzare strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe/sezione. Per arrivare a progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni" avendo come focus il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale, relazionandosi nei contesti educativi, formativi e professionali in relazione sistemica (Progetto formativo).

Prevedere raccordi con soggetti esterni alla sezione e gestire tali rapporti che trascendono la realtà della sezione o della scuola è importante per l'insegnante in

formazione per migliorare la propria pratica, sviluppare una rete professionale e accedere a nuove opportunità che possono contribuire al proprio sviluppo professionale.

La conoscenza del territorio è un fattore fondamentale per individuare i raccordi sistemici tra la scuola e gli enti esterni, sia pubblici che di volontariato. Conoscere il territorio significa avere una visione più completa e approfondita della realtà in cui si vive e delle risorse a disposizione.

Grazie alla conoscenza del territorio, è possibile individuare le organizzazioni, le associazioni e i servizi pubblici presenti sul territorio che possono collaborare con la scuola, fornendo aiuto e supporto in diverse attività educative.

Il Centro Infanzia è situato nel quartiere dove ho vissuto fino a 3 anni fa, la richiesta di creare dei raccordi sistemici non ha generato in me preoccupazione, poiché la conoscenza del territorio mi avrebbe permesso di individuare, selezionare e creare collaborazioni tra la scuola e gli enti esterni, aiutando così a creare una rete di supporto educativo e formativo a vantaggio dei bambini.

Ciò che non ho pianificato sono i limiti imposti dalla scuola stessa. Come si evince dalla tabella SWOT (Allegato 2), strumento di analisi per identificare i fattori che possono influenzare positivamente o negativamente il successo del progetto, i principali punti di criticità sono costituiti dai limiti rammentati dalla mentore, come ad esempio la distanza della scuola dalla biblioteca o la difficoltà di contattare esperti competenti nel progetto.

Dopo un primo periodo di smarrimento, ho provveduto ad apporre alcune modifiche al progetto iniziale. Questa capacità di saper riprogettare, rappresenta uno dei miei punti di forza che in questi anni di tirocinio ho imparato a sviluppare; approfondirò questo tema nell'ultimo capitolo, mi piace qui sottolineare l'importanza di acquisire, per gli insegnanti, l'abilità di riprogettare e modificare il proprio progetto iniziale per adattarsi alle esigenze degli studenti e all'evoluzione dell'ambiente educativo (Felisatti & Rizzo, 2007).

A seguito delle modifiche apportate alla mia idea progettuale, ho individuato il raccordo sistemico coinvolgendo la sezione adiacente. Infatti il compito autentico

(Castoldi, 2016) per il gruppo dei bambini di 5 anni è stato quello di creare un albo illustrato da presentare ai coetanei della sezione gialla.

La creazione di relazioni con un'altra sezione, l'organizzazione di colloqui con l'insegnante e l'individuazione di modalità e tempi per collaborare sono risultate essere attività di grande importanza per la buona riuscita del progetto didattico e per creare un ambiente scolastico collaborativo e positivo (Cardarello & Pintus, 2018).

Cooperare con un altro gruppo ha permesso di instaurare interazioni nuove, creando un senso di comunità all'interno del centro infanzia, inoltre, la collaborazione con altri insegnanti ha fatto emergere nuove idee e prospettive sul modo di insegnare e sull'organizzazione delle attività didattiche.

1.3 Cosa mettere in valigia?

Prima di procedere alla progettazione e dopo aver individuato l'ambito di intervento, ho consultato la principale normativa europea e nazionale, in materia linguistica.

A livello europeo, con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (2018), vengono individuate otto competenze chiave, intese come la "combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, [...] di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva". In particolare la Competenza alfabetica funzionale è declinata in competenze specifiche, quali la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico.

A livello nazionale, le Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, all'interno del campo di esperienza "i discorsi e le parole", sottolineano come la scuola dell'infanzia "offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina". Attraverso l'incontro e la lettura di libri illustrati "i bambini imparano ad ascoltare storie e racconti" (Indicazioni Nazionali, 2012) incoraggiando il progressivo avvicinamento dei bambini alla lettura e alla lingua scritta.

Il progetto si è sviluppato attorno a tre “oggetti cardine” che verranno di seguito illustrati. In fase di progettazione è stato fondamentale ricercare le basi teoriche e normative a supporto delle mie scelte operative.

Dalla lettura delle Indicazioni Nazionali, si evince come la lettura sia auspicabile all'interno della didattica, essa infatti aumenta l'attenzione e la curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere del ricercare. Nella scuola dell'infanzia, dunque, il processo di sviluppo narrativo è molto importante, in quanto la lettura è il prerequisito di ogni altro apprendimento (Quarzo & Vivarelli, 2016) ed aiuta i bambini a sviluppare le proprie abilità linguistiche, di pensiero e di socializzazione.

Il progetto di tirocinio è stato caratterizzato dal *Laboratorio delle storie*, che verrà a breve presentato. Ritornando al nome del capitolo, *Cosa metto in valigia*, sicuramente un oggetto cardine è stato l'**albo illustrato** che diventa “non solo il mezzo attraverso cui insegnare e imparare, ma un compagno con cui i bambini acquistano con il tempo maggiore dimestichezza, [...], acquisendo quella capacità di leggere parole e immagini che tanta parte avrà nella costruzione di competenze elevate, come osservare e interpretare la realtà che ci circonda” (Cappetti, 2018, p. 9).

Per introdurre le lezioni ho utilizzato uno specifico oggetto: una **valigia**, contenente di volta in volta, un albo illustrato. Questo strumento ha permesso di creare suspense e di attirare l'attenzione dei bambini.

Ultimo elemento essenziale che costituisce la progettazione per competenze e quindi il progetto descritto è il **compito autentico**. Questo, seppur non possa definirsi un oggetto, ha rappresentato per i bambini quel *quid* che ha permesso loro di sentirsi costantemente attivati e motivati, essendo definito come un “problema, ovvero una situazione che richiede allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare delle soluzioni” (Castoldi, 2016, p. 129). Nello specifico sono stati previsti due compiti autentici, uno specifico per i bambini di 5 anni, l'altro per i bambini di 3 e 4 anni.

1.4 Cosa e come progettare?

Nella progettazione ho cercato di accogliere i bisogni degli alunni, di proporre attività stimolanti e motivanti e di raggiungere gli obiettivi prefissati, in particolare, di avvicinare

i bambini della sezione alla lettura e di potenziare la loro competenza narrativa. Infatti, attraverso la lettura è possibile comprendere ed interiorizzare la struttura di base di una storia, i suoi legami causali e temporali e familiarizzare con il codice scritto, sviluppando così “la competenza narrativa” (Cisotto, 2009, p. 32). Inoltre “gli intrecci narrativi aiutano a capire come funziona il mondo degli uomini e delle cose” (*ibidem*, p. 20-21).

Tale competenza “sottende una serie di capacità: la comprensione della struttura di base delle storie e della loro coerenza interna [...]; la capacità di attribuire stati interni di tipo cognitivo ed emotivo ai personaggi di un racconto e di collegarli alle azioni compiute; la capacità di produrre una storia con le caratteristiche appena descritte” (*ibidem* p. 32).

Dalla lettura delle Indicazioni, si evince come la lettura sia auspicabile all'interno della didattica, essa infatti aumenta l'attenzione e la curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere del ricercare. Nella scuola dell'infanzia, dunque, il processo di sviluppo narrativo è molto importante, in quanto la lettura è il prerequisito di ogni altro apprendimento (Quarzo & Vivarelli, 2016) ed aiuta i bambini a sviluppare le proprie abilità linguistiche, di pensiero e di socializzazione. Per fare questo occorre una “definizione di obiettivi e la messa a punto di strategie e pratiche per consentire la crescita di lettori” (Zucchini, 2015, p. 13).

Capitolo 2: Una valigia piena di idee e racconti

2.1 Idee per condurre

Oltre la tecnica laboratoriale (Messina & De Rossi, 2015), ho utilizzato delle metodologie attive e costruttiviste, le quali pongono al centro del “processo educativo il fanciullo, assegnando importanza all’esperienza personale diretta da questi e sviluppata in situazioni reali” (Felisatti & Rizzo, 2007, p. 45). Tali pratiche, oltre a prevedere il decentramento dell’insegnante, utilizzano e preparano differenti spazi della sezione (Cisotto, 2009). In particolare durante la lettura animata e la rielaborazione orale i bambini hanno occupato l’angolo della lettura, mentre durante le attività grafico pittoriche sono stati utilizzati i banchi organizzati per gruppi di lavoro. Per le attività pomeridiane, con i bambini di 5 anni, è stata utilizzata l’intera sezione a seconda della programmazione (come ad esempio l’angolo del gioco simbolico per il laboratorio di drammatizzazione).

In questo modo “una preparazione accurata [ha consentito] di prevedere possibili difficoltà e ostacoli e di creare un setting significativo di lavoro, in grado non solo di innescare l’interesse e la motivazione in fase iniziale, ma anche di sostenere gli alunni nel tempo” (Cisotto, 2009, p.27).

Durante le fasi di rielaborazione ho utilizzato la lezione euristica caratterizzata da uno stile dialogico, il quale ha permesso ai bambini di sperimentare un nuovo ruolo, non solo quello di ascoltatore, ma di colui che prende parte alla formulazione dei contenuti, in un modello di scoperta guidata (Calvani, 2011).

2.2 Oggetti per condurre: albi illustrati e valigia

Il laboratorio delle storie rappresenta uno strumento fondamentale per la scuola dell’infanzia, in quanto permette ai bambini di esprimere la propria creatività e fantasia, attraverso la narrazione e la rielaborazione di storie. Questo tipo di attività favorisce lo sviluppo del linguaggio, dell’immaginazione, della memoria e della capacità di relazionarsi con gli altri (Chambers, 2015). La narrazione, infatti, risulta essere un elemento fondamentale della comunicazione umana e consente di costruire significati

e dare senso alle esperienze. Tale metodologia permette ai bambini di sviluppare la loro creatività e di apprendere in modo ludico e coinvolgente (Batini, 2019). Inoltre, il laboratorio delle storie può essere utilizzato come strumento per promuovere lo sviluppo della lingua italiana e delle competenze comunicative nei bambini, aiutandoli a migliorare l'ascolto e la comprensione del linguaggio, la pronuncia corretta delle parole e la capacità di esprimere pensieri e emozioni (Cisotto, 2009).

Il laboratorio che ho progettato per la sezione rossa, ha previsto diverse attività, alcune rivolte alla totalità dei bambini, altre specifiche per le differenti fasce d'età. In generale, le attività proposte sono state orientate a sviluppare la capacità attentiva e di rielaborazione (utilizzando diversi codici) e la capacità narrativa in modo creativo e divertente. Abilità queste ultime che, mediante l'osservazione iniziale e i colloqui con la mentore, sono apparse da potenziare.

L'albo illustrato è risultato, a mio avviso, uno strumento ideale per lavorare su tali capacità. Il libro, permette infatti di sviluppare il pensiero divergente (curiosità, criticità e creatività) e quello convergente (fare ipotesi, ricercare soluzioni, rielaborarle (Costalonga, 2000).

L'albo illustrato rappresenta un *medium* che può essere rivolto a tutte le età, ma è vero che tradizionalmente è un oggetto molto amato dai bambini cosicché, "in questo rapporto un testo non può evitare di essere pedagogico" (Cappetti, 2018, p. 9).

Gli incontri in plenaria hanno previsto la lettura animata di un albo illustrato, scelto in accordo con la mentore. Tale tecnica, conosciuta e sperimentata durante il laboratorio del corso di Letteratura per l'infanzia, "consiste in un'azione pensata, consapevole, programmata ma che ha, per il bambino, il sapore di gioco" (Costalonga, 2000, p. 201).



Foto 1: alcuni albi illustrati presentati ai bambini: *Il mostro peloso*, *Sulla collina* e *La zuppa di sasso*

La valigia, posta in un angolo del laboratorio, ha attirato da subito l'attenzione dei bambini, che si sono domandati cosa ci fosse al suo interno. Il momento della lettura è diventato così un'avventura, creando *suspense* e aspettative. La valigia è risultata essere un simbolo del viaggio, ed infine, quando è stata aperta e l'albo illustrato mostrato loro, l'effetto è stato di grande sorpresa e attenzione.

La storia è diventata il fulcro di quel momento, e anche la valigia è rimasta un elemento importante che ha accompagnato i bambini nell'avventura della lettura.

Con i bambini è stata creata una breve *routine* di attesa, svolta prima di aprire la valigia. Questa può consistere in qualche semplice gesto, come trovare una posizione comoda per sedersi, fare il gesto di chiudere la bocca e aprire bene gli occhi per guardare le immagini. In questo modo, si è creato un momento di attenzione e di concentrazione, in cui i bambini si sono preparati ad immergersi nella storia (Batini, 2018).



Foto 2: la valigia delle storie

2.3 Il compito autentico

Come accennato nel precedente capitolo, il compito autentico è considerato come una situazione-problema nella quale viene richiesto agli alunni di mettere in gioco le proprie risorse e conoscenze, al fine di ricercare delle possibili soluzioni (Castoldi, 2016).

Tale tipologia di compito richiede agli studenti di applicare le conoscenze e le competenze apprese in classe o in sezione in situazioni reali e significative, incentivando un apprendimento attivo. Questo tipo di apprendimento è fondamentale per il successo nella vita reale, dove gli studenti dovranno affrontare situazioni complesse e variabili. Inoltre, il compito autentico incoraggia lo sviluppo della creatività, della capacità di risolvere i problemi e di lavorare in gruppo.

Vista l'eterogeneità della sezione, insieme all'insegnante, è stato concordato di prevedere due tipologie differenti di compiti autentici, uno specifico per i bambini di 5 anni, l'altro per i bambini di 3 e 4 anni. Per quest'ultimo gruppo, è stata organizzata la "Mostra delle valigie". Ogni bambino ha infatti, costruito una valigia con cartoni e materiali di

recupero, nella quale sono stati inseriti tutti i lavori svolti durante il percorso. Durante l'ultimo incontro è stata allestita la mostra con tutte le valigie, i bambini di 3 e 4 anni hanno presentato l'attività che più era piaciuta, spiegandone la motivazione. La mostra doveva essere presentata anche ai genitori, ma per problemi organizzativi della scuola non è stato possibile farlo, hanno assistito alla mostra i compagni di sezione più grandi, una ausiliaria e la coordinatrice.



Foto 3: un bambino mostra la sua valigia



Foto 4: mostra delle valigie

Durante gli incontri pomeridiani, con i bambini di 5 anni, è stato creato e realizzato un albo illustrato. Con gli alunni abbiamo pensato alla trama, creato i disegni e deciso quale materiale utilizzare per la rappresentazione (ad esempio musiche, teli colorati e un ombrello). L'albo illustrato è stato raccontato e drammatizzato ai bambini di un'altra sezione.



Foto 5: creazione collaborativa dell'albo

2.4 Le fasi della conduzione

Durante la fase di sintonizzazione, l'intento è quello di creare un ambiente positivo e di accoglienza che favorisca l'attenzione e la partecipazione attiva dei bambini. In questo momento dell'intervento è stata creata la "routine dell'ascolto", utilizzata prima di

dare avvio alla lettura animata. Nella fase di lancio dell'argomento i bambini sono stati stimolati ad osservare l'albo illustrato, contenuto all'interno della valigia, iniziando a fare delle ipotesi sul titolo, sui protagonisti, sulla trama. Lo scopo è stato quello di introdurre il tema, così da stimolare la curiosità e l'interesse dei bambini. La fase di elaborazione cognitiva è stata suddivisa in due momenti, il primo caratterizzato dalla lettura animata dell'albo scelto, la seconda dalla rielaborazione, prima in plenaria e successivamente singolarmente o in piccolo gruppo, utilizzando diversi codici. Infine nella fase di sintesi ho cercato di riassumere, attraverso una conclusione, gli argomenti e le scoperte fatte durante l'attività didattica. Sono state utilizzate tecniche di *brainstorming* o di confronto per fare emergere i vissuti dei bambini. Nei paragrafi successivi narrerò il percorso con attenzione particolare alle attività proposte al grande gruppo e alle attività che ho destinato al gruppo dei grandi.

2.5 Racconti per orsetti, scoiattoli e giraffe

Gli incontri organizzati per l'intera sezione, quindi per i gruppi denominati Orsetti, Scoiattoli e Giraffe sono stati nove, seguendo la successione di fasi proposta precedentemente.

Il fulcro dell'attività è stato rappresentato dalla rielaborazione, la quale ha occupato gran parte del tempo a disposizione. Infatti, la rielaborazione dopo la lettura, utilizzando uno stile dialogato (Cardarello, 1995) e diversi codici (linguistico o grafico), è estremamente importante alla scuola dell'infanzia; questa aiuta i bambini a sviluppare le loro capacità di comprensione, di espressione verbale e non verbale, di memoria e creatività. La rielaborazione linguistica, ad esempio chiedere ai bambini di ripetere ciò che è stato loro letto con parole diverse, aiuta a consolidare la comprensione del testo e ad arricchire il loro vocabolario.

La rielaborazione grafica, come domandare ai bambini di disegnare ciò che hanno ascoltato, aiuta a sviluppare la loro capacità di visualizzazione e di espressione attraverso il disegno.

Inoltre, la rielaborazione promuove la creatività dei bambini, poiché stimola la loro capacità di esprimere idee ed emozioni con i propri mezzi (Levorato, 2000).

Sono stati previsti momenti di rielaborazione sia in contesti individuali che di gruppo, adattandoli alle diverse capacità e preferenze dei bambini. In questo modo, si è potuto promuovere l'apprendimento attivo e partecipativo dei bambini, che costituisce un importante presupposto per lo sviluppo della loro identità, autonomia e cittadinanza attiva (Indicazioni Nazionali, 2012).



Foto 6: rielaborazione grafica di "Io sono foglia"



Foto 7: drammatizzazione di "Una zuppa di sasso"

2.6 Idee e racconti solo per giraffe

Con il gruppo di bambini di 5 anni, le Giraffe, sono state svolte specifiche attività con l'obiettivo di lavorare sulla competenza narrativa. Gli incontri si sono svolti al pomeriggio, quando gli altri bambini della sezione erano a riposare nella stanza della nonna, questo ha permesso di poter usufruire dell'intera sezione e di creare un "momento speciale" vissuto solo per e dalle Giraffe.

Nel primo incontro ho presentato la meta del nostro progetto, specificando quindi quale sarebbe stato il compito autentico (Allegato 3). Ho deciso di specificare fin da subito l'obiettivo finale dei nostri incontri, principalmente per tre ragioni. In primo luogo, il compito autentico può stimolare la motivazione e l'interesse dei bambini, fornendo loro un obiettivo chiaro e concreto da raggiungere. In questo modo, i bambini si sono sentiti coinvolti e motivati a partecipare attivamente alle attività didattiche, poiché consapevoli dell'importanza e



della finalità del loro lavoro. In secondo luogo, il compito autentico permette agli studenti di sviluppare competenze e abilità specifiche, in questo caso la capacità di inventare una storia, rielaborarla graficamente in un albo illustrato e presentarla ai coetanei di un'altra sezione. Questo tipo di attività ha permesso di stimolare la creatività e l'immaginazione, nonché di sviluppare le abilità motorie e grafiche dei bambini. Infine, la presentazione dell'albo illustrato alla sezione adiacente ha offerto agli studenti la possibilità di mostrare il proprio lavoro e di ricevere *feedback* da parte dei compagni e degli insegnanti. In questo modo, gli studenti hanno potuto acquisire fiducia in loro stessi e imparare a lavorare in gruppo, sviluppando competenze sociali importanti per la loro crescita e il loro futuro.

Il compito autentico pensato per questo gruppo di bambini è stato appunto la costruzione di un albo illustrato da presentare ai bambini della sezione gialla. L'obiettivo è stato quello di coinvolgere i bambini in un processo di apprendimento attivo e significativo, durante il quale hanno potuto utilizzare le loro conoscenze e le loro abilità per risolvere problemi reali e concreti (M. Castoldi, M. Martini, 2011). In

generale, nella scuola dell'infanzia e non solo, il compito autentico può assumere una particolare importanza in quanto i bambini di questa età hanno bisogno di esperienze concrete e di apprendimento attraverso l'azione per sviluppare le loro capacità cognitive, motorie, sociali ed emotive.

Il percorso ha previsto diverse tappe, basate sulla lingua orale. Uno degli obiettivi posti era quello di far comprendere ai bambini come attraverso le parole, i suoni, i racconti e, in generale, con la lingua orale, si possa giocare, creare, modificare e inventare.

Riporto qui di seguito tre attività che sono state significative poiché inedite per il gruppo dei bambini.

Giocare con le rime: questa attività ha permesso agli alunni di sviluppare la loro capacità di ascolto e di comprensione della lingua parlata. I bambini hanno imparato a distinguere le parole che terminano con lo stesso suono, a fare delle ipotesi sulla lingua e a ricercare nel loro vocabolario parole in rima (Foto 8). Le attività metafonologiche sono tra le più significative e predittive “di quelli che potrebbero essere in seguito diagnosticati come DSA. Ecco allora come leggere insieme [...] e insieme giocare a trovare le rima, può trasformarsi da un puro piacere della lettura e dell’ascolto in efficace strategia didattica” (Cappetti, 2018, p. 103).

Io inventore di storie: le attività sulla lingua orale sono fondamentali per lo sviluppo della creatività e dell'immaginazione dei bambini. Partendo dalla conoscenza degli ingredienti necessari delle storie (personaggi, luoghi, oggetti) i bambini hanno costruito delle carte gioco (Foto 9). Con queste gli alunni hanno potuto inventare delle piccole storie, singolarmente o in gruppo, ma anche modificare il finale di alcune fiabe conosciute. Creare storie e inventare finali di fiabe stimola la fantasia dei bambini e li aiuta a sviluppare nuove idee e soluzioni (Baumgartner e Devescovi, 2001).

Tieni il filo: attraverso queste attività, i bambini hanno potuto indagare le dimensioni “in cui si esprime la competenza narrativa che riguarda sostanzialmente tre aspetti: l’organizzazione degli eventi secondo la struttura tipica delle storie, la coerenza e la coesione” (Cisotto, 2009, p. 19). In particolare è stata sperimentata la coerenza narrativa, attraverso un’attività ludica. Cosa succede se, durante la narrazione, la maestra “perde il filo” e introduce degli elementi non pertinenti con la storia? (Foto

10). Il ruolo dei bambini è stato quello di controllori del narratore. Se questo inseriva qualche errore nella narrazione di una fiaba conosciuta, avevano il compito di tirare il filo per riportare la maestra al racconto.



Foto 8: il memory delle rime



Foto 9: le carte inventa storie



Foto 10: "Maestra, tieni il filo"

2.7 Idee per valutare

"Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza?" (Castoldi, 2016, p. 79). Questo è stato l'interrogativo che mi ha accompagnato durante la fase di osservazione. La risposta a tale quesito è stata l'adozione della prospettiva trifocale (Pellerey, 2004), poiché la realtà complessa della competenza, esige l'attivazione di più livelli di osservazione, al fine di ricostruire in maniera articolata e

pluriperspettiva l'oggetto di analisi (Castoldi, 2016).

In generale, ma soprattutto per l'età dei soggetti, la valutazione risponde ad un'ottica formativa, in quanto accompagna l'azione didattica, offrendo *feedback* utili all'insegnante per migliorare il suo insegnamento e ai bambini per rivedere e migliorare il proprio apprendimento (Castoldi, 2016).

La **dimensione oggettiva** si basa "sulle evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati" (ibidem, p. 81). Per indagare la dimensione oggettiva sono state predisposte delle schede di osservazione e di rilevazione che sono state

<p>Scheda di rilevazione per la rielaborazione grafica</p> <p>Nome del bambino:</p> <p>Titolo della storia:</p> <p>Data:</p> <p>Immagini:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vi sono immagini pertinenti al racconto letto? • Le immagini sono chiare e distinguibili? <p>Colori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I colori scelti dal bambino/a si adeguano alla storia e alle emozioni che essa suscita? • Il bambino/a utilizza colori diversi ed evidenzia i momenti salienti della storia? <p>Forme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le forme utilizzate dal bambino/a sono chiaramente identificabili? • Le forme sono utilizzate in modo coerente con la storia? <p>Lettere e parole:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il bambino/a ha scritto delle parole o delle lettere nell'elaborato grafico? • Le parole o le lettere sono coerenti con la storia? <p>Elementi aggiuntivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il bambino/a ha aggiunto degli elementi che non erano presenti nella storia originale? • Gli elementi aggiuntivi sono coerenti con la storia e contribuiscono alla comprensione dell'elaborato grafico?
--

Foto 11: Scheda per rielaborazione grafica

somministrate a inizio e a termine del percorso. L'oggetto di tali schede era la rappresentazione grafico-pittorica dei personaggi della storia, la rielaborazione orale del racconto e, per i bambini di 5 anni, anche la drammatizzazione.

Per quanto concerne la rielaborazione grafica, dalle schede di osservazione e da quanto convenuto con l'insegnante, sono stati creati dei grafici, i quali mostrano la situazione iniziale e finale (Grafico 4 e 5). Per alcuni bambini, è possibile notare un miglioramento nella rappresentazione grafica, come ad esempio L. sul quale mi dilungherò più avanti.

Questo miglioramento, a mio avviso, è la risultante del tempo che è stato possibile dedicare singolarmente ai bambini che più necessitavano, inoltre è stato importante cercare di lavorare entro i confini della zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1987), intesa come la distanza tra il livello attuale di sviluppo di un individuo e il suo livello potenziale di sviluppo, che può essere raggiunto con l'aiuto di un tutore o di un esperto. Stimolare i bambini in questa zona, permette loro di sviluppare le proprie capacità attraverso la pratica e l'esperienza.

Nel caso della rielaborazione grafica, ciò ha portato a un aumento dell'abilità nell'utilizzo di strumenti grafici, nonché a una maggiore attenzione ai dettagli e alla cura nella scelta dei colori. Inoltre, lavorare nella zona di sviluppo prossimale ha incoraggiato alcuni bambini a esplorare nuove tecniche e stili artistici, portando a un miglioramento complessivo nella capacità di rappresentare graficamente il mondo che li circonda.

Valori ordinate in punteggi:
 livello iniziale 0-1
 livello base: 1-2
 livello intermedio: 2-3
 livello avanzato: 3-4

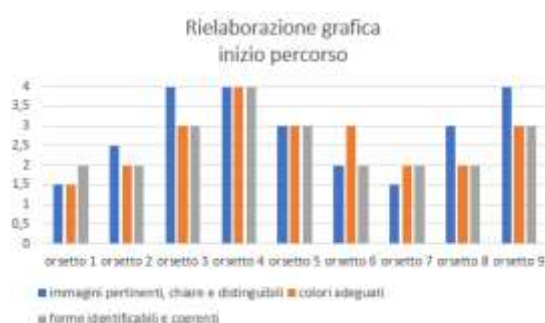


Grafico 4: rielaborazione grafica orsetti, inizio percorso

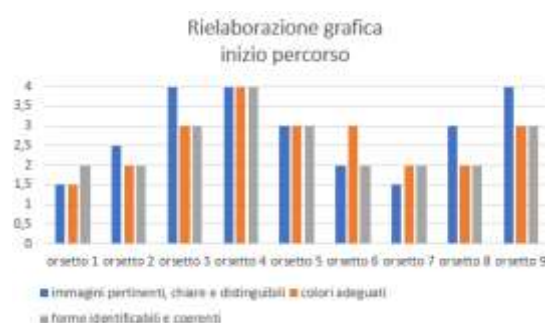


Grafico 5: Rielaborazione grafica orsetti, fine percorso

Per quanto concerne la drammatizzazione, è stata, per i bambini di 5 anni, un'esperienza inedita. Le attività di drammatizzazione sono state propedeutiche alla lettura animata che ha caratterizzato il loro compito autentico.

Tali attività hanno permesso di promuovere la padronanza della lingua orale, attraverso la creazione di occasioni per poter "osservare e mettere alla prova il funzionamento degli eventi linguistici, avendo la percezione di essere coinvolti in un'attività piacevole e divertente" (Cisotto, 2009, p. 17). In particolare alcuni bambini sono passati da una "non storia" (Accorti Gamannossi, 2003 in Cisotto 2009), cioè il riportare elenchi di azioni o di eventi collegati da relazioni temporali come "poi" e "e" a un "abbozzo di storia" (*ibidem*) cioè l'introduzione di un evento iniziale seguito da una conseguenza, come ad esempio è stato nella drammatizzazione di "Zeb e la scorta di baci", di cui fornisco la registrazione sonora¹.



Foto 12: Alcuni disegni del gruppo-sezione dopo la lettura

La **dimensione soggettiva** si riferisce ai significati personali che, in questo caso, il bambino attribuisce alla sua esperienza di apprendimento.

Dopo essermi confrontata con la mentore, ho predisposto un questionario da somministrare oralmente ai bambini per indagare come loro si percepiscono a fine attività e il loro grado di gradimento. Essendo la prima esperienza alla scuola dell'infanzia, è stato per me importante comprendere il punto di vista del bambino e ottenere informazioni sulla sua esperienza e sul suo benessere, ricavando così informazioni su ciò che piace o non piace e su come migliorare l'esperienza

¹ Link audio: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1McyDzVmY-znu6HX8FPj5TCZXMW1EALNm>

dell'alunno. Inoltre, obiettivo forse presuntuoso, è stato quello di iniziare a promuovere l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione nei bambini piccoli, aiutandoli a sviluppare una migliore comprensione delle proprie emozioni, pensieri e comportamenti.

Dopo aver riportato le risposte del questionario orale su un quaderno personale (Allegato 3), ho provveduto ad elaborare i dati in un foglio Excel. Riporto i dati del gruppo dei bambini di 4 anni relative al gradimento delle attività proposte. In generale al 75% degli scoiattoli è piaciuto il laboratorio proposto, ciò che ha interessato maggiormente sono le attività (50%) che hanno seguito la lettura.

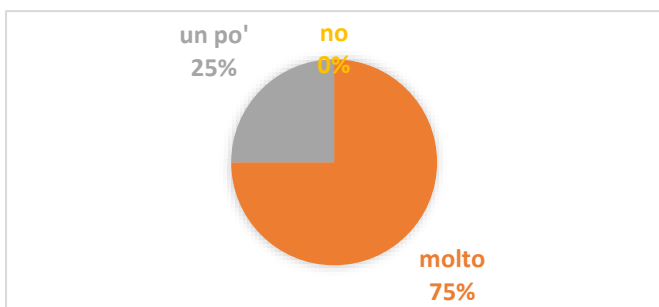


Grafico 6: Ti è piaciuto il laboratorio delle storie?

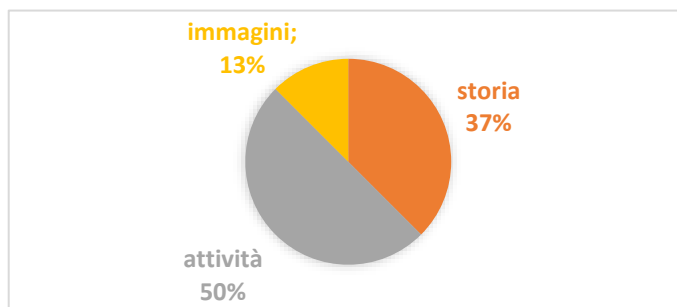


Grafico 7: Qual è la parte che più hai preferito?

Per quanto concerne l'autovalutazione e l'autoconsapevolezza, ho posto la seguente domanda ai bambini di 5 anni: "come ho lavorato oggi?". Ho cercato di raccogliere al termine dell'attività la loro autopercezione rispetto a ciò che era successo. L'indicazione era quella di disegnare da 1 a 5 pallini in un cartellone.



Foto 13: tabella per autovalutazione

I bambini hanno potuto motivare a voce la loro scelta. Nella foto a fianco (foto 13), una bambina ha segnato 5 pallini, motivando che era contenta perché "aveva aiutato G" il quale ha disegnato 3 pallini perché "non gli era piaciuto il disegno fatto". Lungo il percorso il gruppo delle Giraffe ha preso confidenza con questa modalità valutativa. All'inizio infatti, i bambini inserivano gli stessi pallini del compagno precedente; attraverso

domande stimolo e domande spontanee tra pari, la maggior parte del gruppo ha iniziato a fare semplici autovalutazioni. Questa attività è risultata propedeutica alla valutazione tra pari (si veda istanza intersoggettiva).

Infine la **dimensione intersoggettiva** richiama il sistema di attese che il contesto sociale esprime in rapporto alla competenza. In questo progetto di tirocinio il contesto è rappresentato dalla mentore, dalle percezioni del gruppo degli allievi e dalle famiglie. Per analizzare tale dimensione, ho condiviso la griglia di valutazione con la mentore e ho analizzato il questionario iniziale somministrato ai genitori. Tale strumento ci ha permesso di osservare e valutare i miglioramenti o meno che si sono verificati nei bambini. Per la mia crescita professionale è stato importante ricercare con l'insegnante momenti di confronto per condividere alcune osservazioni.

È stato inoltre proposto un questionario ai bambini di 5 anni per compiere una valutazione tra pari. Gli alunni potevano segnare lo smile per indicare il livello, dopo aver ascoltato gli item. Per facilitare i bambini delle giraffe, all'inizio dell'attività venivano formate delle coppie, in questo modo i bambini sapevano che avrebbero dovuto prestare attenzione al loro compagno, nella dimensione di una prima *peer review*.

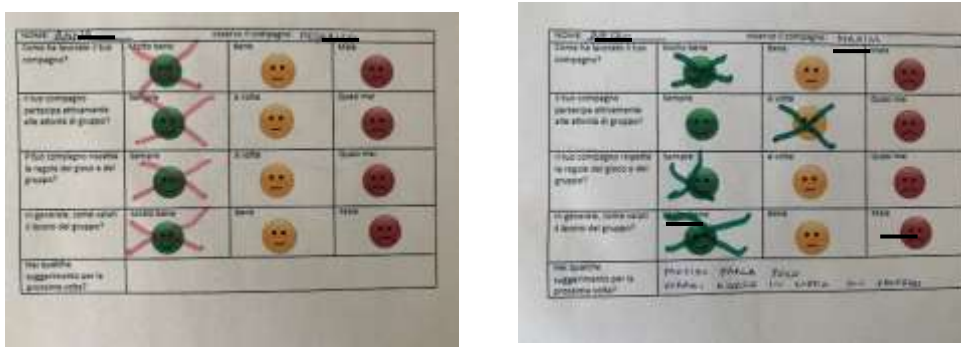


Foto 14: tabella per peer review

2.7.1 Oltre la valutazione: includere tutti

Prima di continuare con la trattazione, mi soffermo su un caso che mi ha fatto riflettere. L. è un bambino di 3 anni, del gruppo degli orsetti. Da subito ha dimostrato poco interesse per il disegno; avvicinandomi e dialogando con lui, ho capito che il poco

interesse è dovuto alla convinzione di non riuscire a portare a termine il compito. A seguito della prima lettura gli ho proposto di fare il disegno della storia. L'albo letto era "Il mostro peloso"; come si può osservare dalla foto (foto 15), il bambino disegna la faccia del mostro, orienta il corpo a testa in giù e i colori non rispecchiano quelli della storia.

Mi sono interrogata sul da farsi, far vedere i disegni dell'albo o lasciare libera interpretazione al bambino? Il mio obiettivo è stato quello di valutare la comprensione del testo e la rielaborazione grafica. Mi è tornato alla mente quanto scrive Capetti (2018): "i miei alunni sono abituati a riprodurre graficamente molti dei libri che leggiamo, e mi chiedono spesso di far passare tra i banchi ogni albo per poterne copiare le illustrazioni originali. Mi pare un modo davvero semplice e stimolante per abituarli a tecniche e stili diversi, permettendo loro di trovare il proprio" (Capetti, 2018, p. 215). Dopo svariate letture, dialoghi personali e osservazione delle immagini, riporto l'ultimo disegno di L. Si può osservare un sostanziale miglioramento, il disegno rappresenta una giraffa, rispettando forme e colori (foto 16).



Foto 15: il mostro peloso



Foto 16: la giraffa

Ciò che più ha attirato la mia attenzione è l'atteggiamento di L. nei confronti del disegno. Tale cambiamento mi ha permesso di constatare come l'insegnante può aiutare il bambino svolgendo una funzione di *scaffolding* (Felisatti, 2007), fornendo gradualmente supporto al bambino mentre acquisisce la capacità di svolgere il compito da solo. In questo specifico caso, per rielaborare graficamente la storia dopo la lettura, ho proceduto chiedendo al bambino di ripetere brevemente la storia, in modo da

verificare la sua comprensione e fornire un punto di partenza per la rielaborazione grafica. Successivamente, sono stati identificati i punti salienti della storia e scelte le immagini o gli oggetti che rappresentano tali parti. In questo modo, il bambino ha sviluppato le sue abilità di selezione e organizzazione delle informazioni (Capetti, 2018).

Il rimando all'albo illustrato ha permesso di guidare il bambino nella rielaborazione grafica, creando una sorta di traccia per il disegno, dalla quale partire per aggiungere eventuali elementi creativi e personalizzati.

In generale, il percorso proposto ha permesso la mia attivazione verso il gruppo, verso gruppi ristretti ed omogenei per età, ma anche verso singoli alunni, dedicando tempo e attenzioni specifiche. Tutto questo ha contribuito ad una mia maturazione a livello professionale e ha fatto riscoprire in me valori personali e professionali che desidero inserire nella mia valigia, su cui di seguito mi soffermerò.

Capitolo 3: Una valigia piena di abilità professionali

3.1 Verso la professione docente

Giunti al termine di questo percorso si può sicuramente affermare che la professione docente rappresenta una scelta impegnativa, ma allo stesso tempo gratificante, che richiede un costante impegno e un approccio riflessivo e professionale. Alla conclusione del tirocinio, la riflessione sulla propria esperienza può aiutare a comprendere meglio le sfide e le opportunità di tale professione.

Uno degli aspetti fondamentali del lavoro dell'insegnante è la capacità di adattarsi alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti, offrendo un'esperienza educativa personalizzata e inclusiva (Bergamo, 2014). In questo senso, il tirocinio ha rappresentato un'opportunità preziosa per acquisire competenze pratiche e sviluppare la propria capacità di relazionarsi con gli studenti.

Inoltre, il docente deve essere in grado di lavorare in modo efficace all'interno dell'istituzione scolastica, collaborando con i colleghi e rispettando le norme e le procedure esistenti. Anche in questo caso, l'esperienza di tirocinio diretto ha permesso di comprendere meglio il funzionamento dell'organizzazione scolastica e di acquisire le competenze necessarie per lavorare in modo efficace.

Un altro aspetto importante della professione insegnante è la capacità di adottare un approccio riflessivo e professionale al proprio lavoro, mantenendo un costante aggiornamento sulle nuove tendenze e metodologie didattiche e lavorando per migliorare continuamente le proprie competenze professionali (Messina & De Rossi 2015). In questo senso, il tirocinio può rappresentare una base solida su cui costruire un percorso di formazione continua.

Infine, la professione docente richiede un impegno costante e un grande senso di responsabilità, poiché il lavoro del docente ha un impatto diretto sulla formazione dei propri studenti. A questo punto riporto, di seguito, una riflessione condivisa nello spazio Moodle, a seguito della lettura di un contributo di Margiotta: "(...) il titolo "Indirizzi strategici di politica educativa" mi colpisce perché a volte mi sembra che l'insegnante dimentichi di essere "agente di cambiamento" e quindi, non solo un

oratore che tramanda conoscenze, ma un soggetto che attivamente agisce con l'allievo; questa relazione è un'azione politica, nel senso che produce degli effetti sul docente, sullo studente e in generale sulla comunità. Il testo è datato 1999 e, per quanto possa sembrare lontana come data, i contenuti risultano essere molto attuali. Forse da un lato ancora non del tutto raggiunti?"

Trovo che la visione, proposta dall'autore, della professione docente, sia semplice ma altrettanto intuitiva e "decisa". Margiotta individua delle qualità dell'insegnante, nello specifico egli deve coniugare le conoscenze disciplinari e dei programmi, la padronanza di strategie didattiche e capacità di applicarle, la capacità di riflessione e di autocritica, l'empatia e la competenza gestionale (dentro e fuori dall'aula). La pagina del contributo, riportata nello spazio Moodle, si conclude con: "tali dimensioni della qualità non vanno considerate come competenze strettamente comportamentali, ma piuttosto come *caratterizzanti la professionalità*". La visione che emerge da questo stralcio è quella di una professionalità che necessita di analizzare, sviscerare e far proprie le tre dimensioni (didattica, professionale e riflessiva), di metterle in comunicazione tra loro per far in modo che l'insegnante divenga "agente di cambiamento".

Il desiderio e bisogno di confronto e contatto con gli altri, mi spinge a tessere relazioni basate sull'ascolto e sull'empatia, questo a mio avviso rappresenta un punto di forza del mio profilo professionale emergente. Cercando di creare un ambiente all'interno del quale ci sia libero spazio per il confronto, lo scambio di opinioni e consigli, l'insegnante dovrebbe essere agente di cambiamento (Margiotta, 1999) al fine di creare una comunità di ricerca (Santi, 2006). Anche se questi anni di tirocinio e lavoro sono stati significativi e utili a fornire strumenti e competenze, non si esaurisce qui. Questo è il punto di un nuovo inizio!

3.2 La mia valigia

Per descrivere le due principali abilità che ho potuto potenziare in questi anni di tirocinio diretto e indiretto, riporto le parole di Fedeli, presentate durante un incontro di tirocinio e postate nell'apposito spazio Moodle.

“Credo che queste due grandi abilità (l'OMS le definirebbe 'life skills') dovrebbero essere l'obiettivo prioritario anche a scuola, dall'infanzia all'università:

- insegnare ai ragazzi ad avere *pazienza nell'apprendimento*, perché ogni acquisizione richiede tempo ed esercizio, un passettino alla volta, senza fretta;
- insegnare ai ragazzi a *fidarsi di se stessi*, della propria capacità di arrivare all'obiettivo, ognuno con i suoi modi ed i suoi tempi" (Fedeli, 2021).

Come studentessa, avere pazienza nell'apprendimento è stato fondamentale poiché l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze richiede tempo e impegno. Ogni individuo ha un proprio ritmo di apprendimento e ci sono momenti in cui può sembrare di non fare progressi significativi, ma è importante avere fiducia in sé stessi e nel proprio potenziale. La pazienza permette di superare eventuali difficoltà e ostacoli che si possono incontrare lungo il percorso, aiutando lo studente a perseverare e a continuare a impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi.

Allo stesso tempo, anche per l'insegnante è importante avere pazienza nell'apprendimento degli studenti. Ogni studente ha un proprio stile di apprendimento e capacità diverse, e l'insegnante deve essere in grado di adattare il proprio approccio didattico alle esigenze di ciascuno. Inoltre, la pazienza è essenziale per motivare gli studenti e creare un ambiente di apprendimento positivo in cui essi si sentano sostenuti e incoraggiati a migliorare.

La fiducia in sé stessi è un'altra qualità importante per lo studente e per l'insegnante. Come studentessa, la fiducia in me stessa mi ha permesso di affrontare le sfide che il percorso universitario mi ha presentato e di superare eventuali ostacoli. Grazie alla collaborazione con i colleghi, ho potuto affrontare le difficoltà con una mentalità positiva e proattiva, cercando soluzioni ai problemi anziché arrendersi alla frustrazione.

Come insegnante in formazione, tale fiducia mi ha permesso di affrontare le situazioni difficili con calma e determinazione, senza perdere di vista gli obiettivi educativi.

In ultima battuta riporto alcune parole di Lorenzoni (2023): “Ma noi che abbiamo scelto di insegnare non abbiamo il diritto di far pagare alle future generazioni il malgoverno della scuola [...]. Il cuore dell'educazione attiva sta nel costruire

strumenti per arricchire la qualità e potenzialità di ciascuno alimentando la fiducia in sé stessi e, al tempo stesso, nella capacità di seminare inquietudine, cercando ogni modo per moltiplicare domande” (Lorenzoni, 2023, p.15).

La decisione di intraprendere questo corso di studi, dopo averne terminato un altro, essere studentessa lavoratrice, non sono state certamente scelte di comodo. Sono state scelte che ho ponderato, riflettendo sulle motivazioni più profonde; queste sono state delle ancore a cui mi sono aggrappata quando le incertezze, la stanchezza e i tentennamenti hanno avuto il sopravvento.

Essere agente di cambiamento, seminare inquietudine, avere pazienza, moltiplicare domande...alla base di tutto questo ritrovo il desiderio di continuare a crescere, come i bambini conosciuti in questi anni, non si stancano mai di scoprire, si stupiscono delle novità e dei progressi che con tenacia ogni giorno conquistano.

Conclusioni

Premetto che non mi sembra di essere giunta a una “conclusione”, sicuramente si conclude un percorso, ma se ne apre un altro, quello del mondo scuola che, grazie anche a questa annualità, ho “scoperto” essere ricco di relazioni, collegialità.

Alla luce di questi cinque anni non mi sento pienamente competente in tutte le dimensioni propositi (didattica, istituzionale e professionale), ma attraverso il tirocinio, i corsi universitari e i laboratori ho potuto lavorare su molti aspetti della professionalità docente, fondamentali per permettere ai “miei” futuri studenti un apprendimento autentico.

Soprattutto in questa ultima annualità ho sperimentato l’arte della riprogettazione. Nonostante avessi un’idea diversa di progetto, mi ritengo soddisfatta e grata del percorso svolto. Con la mentore abbiamo potuto osservare dei miglioramenti nei bambini, i quali si sono sentiti protagonisti del loro *inedito* apprendimento.

In questo percorso ho cercato di tenere a mente quanto scrive Lorenzoni (2023): “Educare è liberare potenzialità, allargare gli sguardi, forgiare e mettere a punto conoscenze e strumenti in grado di moltiplicare la possibilità di scelta di ciascuno, ma non dovrebbe mai pretendere di portare dove vogliamo noi” (Lorenzoni, 2023, p. 11).

Bibliografia

- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce: metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Baumgartner, E. & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Bergamo, A. (2014). *Ci è o ci fanno?* Torino: Aedel Edizioni.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Cappetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori.
- Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castoldi, M & Martini, M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*. Milano: FrancoAngeli
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci .
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito: educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson
- Cisotto, L. (2011). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Costalonga, E. (2000). *L'infanzia e la sua educazione. Modelli pedagogici e interventi didattici*. Bergamo: Edizioni junior.
- Felisatti, E., & Rizzo, U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento*. Palermo: Sellerio.
- Margiotta, (1999), (a cura di). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando editore
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas
- Quarzo, G. & Vivarelli, A. (2016). *Leggere. Un gioco da ragazzi*. Firenze: Salani Editore
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sitografia

Cardarello & Pintus (2018, giugno). *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*. Lavoro presentato al Convegno internazionale SIRD. Roma, Italia. From: <https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867606412>

Fedeli D. (2021). Post nella pagina facebook, 20/08/2021. From: <https://www.facebook.com/DanieleFedeliUd>

Pagina Moodle Tol. From: <https://ssu.elearning.unipd.it/course/view.php?id=12840>

Sito Centro Infanzia "Padre Antonio". From: <https://www.mandriola.org/centroinfanzia/scuola-infanzia/>

Zucchini, G. (2015). *L'educazione alla lettura come relazione*. In "Andersen", ottobre 2015, n. 326. From: <https://www.andersen.it/la-parola-ai-lettori/>

Documentazione scolastica

PTOF Centro Infanzia "Padre Antonio". From: <https://www.mandriola.org/centroinfanzia/scuola-infanzia/>

Normativa

D.M. 254 del 16 novembre 2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009

DM 81 del 25 marzo 2013, Abilitazioni ex Decreto Ministeriale 249 del 2010

Nota Miur n. 17832 del 16 ottobre 2018, Piano Triennale offerta formativa (PTOF) 2019-2022 e Rendicontazione sociale

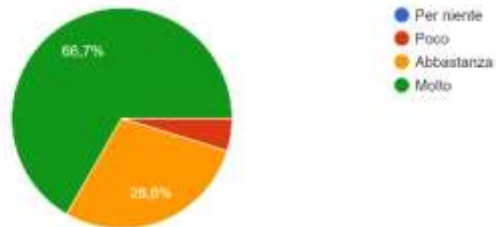
Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning

Allegati

Allegato 1: Questionario sul gradimento e abitudini di lettura

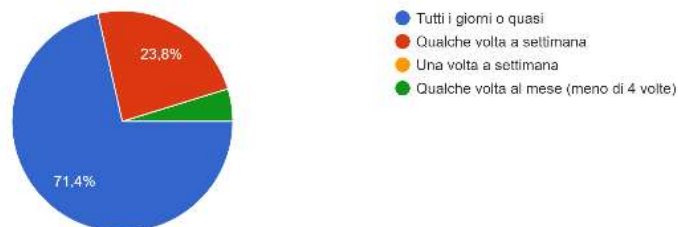
Quanto piace la lettura a vostro/a figlio/a?

21 risposte



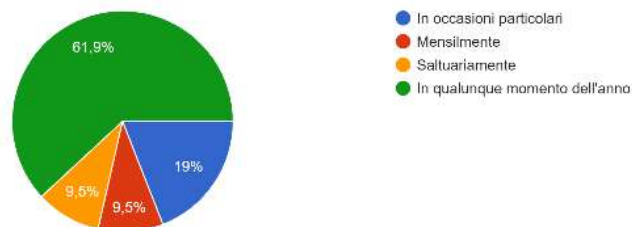
Con quale frequenza, al di fuori dell'orario scolastico, vostro/a figlio/a legge?

21 risposte



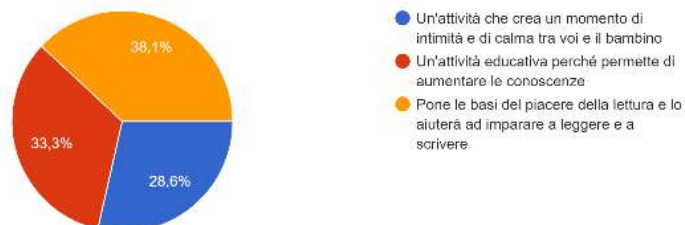
Quando riceve libri vostro/a figlio/a?

21 risposte



Ritenete che leggere sia

21 risposte

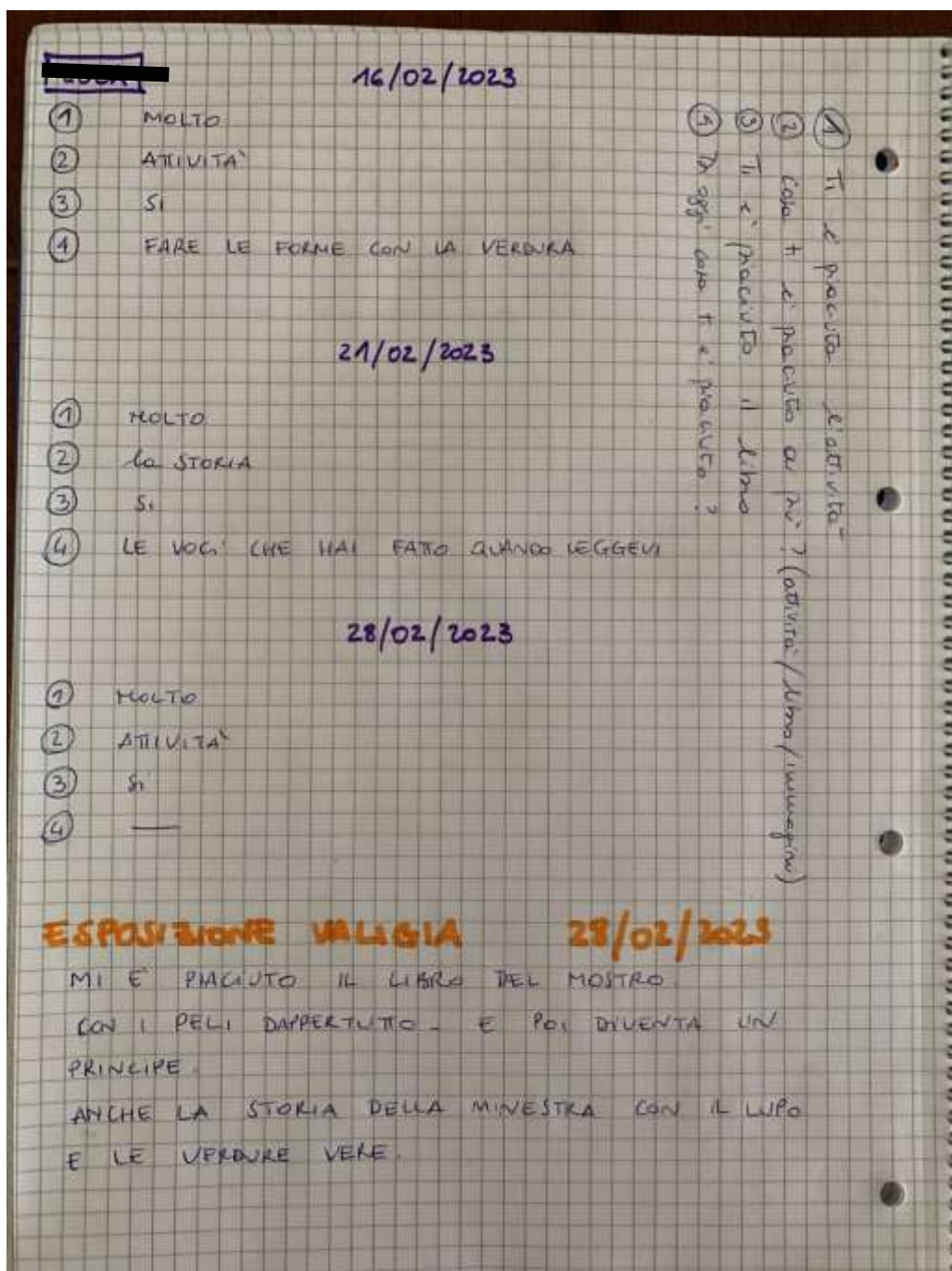


Allegato 2: Tabella SWOT

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio Del 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
STUDENTE (tirocinante)	Interesse per l'argomento – caratteristiche personali (disponibilità a mettersi in gioco, creatività) – esperienza all'estero	Inesperienza – situazione familiare
SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)	Interesse per l'argomento – caratteristiche gruppo – esperienza mentore	Classe eterogenea – prima tirocinante per la mentore
CONTESTO	Accogliente – ricco di stimoli e materiale	Assenza di una biblioteca scolastica e di un angolo lettura che possa accogliere tutti i bambini (c'è solo una panca da 2/3 bambini). Lontananza da biblioteca comunale
PROJECT WORK	Condiviso – sintetico	Rubrica valutativa - sintetico
ELEMENTI ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
SOGGETTI ESTERNI	Interesse per l'argomento – gruppo omogeneo – gruppo poco numeroso	Sconosciuti (mai osservati, non conosco le caratteristiche del gruppo sezione)
CONTESTI	Accogliente – ricco di stimoli e materiale	Assenza di una biblioteca scolastica e di un angolo lettura che possa accogliere tutti i bambini (c'è solo una panca da 2/3 bambini)

Allegato 3: Foto della realizzazione dell'albo illustrato e sua presentazione





Allegato 4: Format macro-progettazione

TITOLO: Una valigia piena di storie						
PRIMA FASE: IDENTIFICAZIONE DEI RISULTATI						
Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali): competenza alfabetico funzionale						
Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (<i>di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali</i>): i discorsi e le parole						
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (<i>di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali</i>): Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati. Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative. Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati. Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.						
Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; <u>per la scuola dell'infanzia vanno formulati</u>): ascoltare e comprendere un testo narrato, esprimere in modo adeguato e pertinente; giocare con la lingua (bambini 5 anni); individuare le fasi narrative e riconoscere le caratteristiche descrittive del racconto (bambini 5 anni); inventare e modificare oralmente una storia.						
Bisogni formativi e di apprendimento (<i>in relazione al traguardo indicato</i>): In generale i bambini della sezione iniziano ad avvicinarsi alla lettura, ascoltando con interesse le storie lette o chiedendo alla maestra di leggere. Si osserva per i bambini di cinque anni il bisogno di valorizzare e accrescere le competenze linguistiche sia nella comprensione che produzione orale (ampliare il lessico, sintetizzare e rielaborare, far uso funzionale della lingua); per gli alunni di quattro e tre anni: stimolare un interesse prolungato per l'ascolto, arricchire il lessico, implementare la capacità di individuare i fatti salienti del racconto raccontandoli con parole proprie.						
Situazione di partenza (situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento): La sezione è eterogenea, i bambini di 5 anni esprimono interesse per la lettura e l'alfabetizzazione emergente, a seguito di una lettura iniziano a ripercorrere i fatti salienti e a ragionare sui significati delle parole non conosciute. Gli alunni di 4 e 3 anni dimostrano poco interesse per la lettura, solo alcuni bambini nei momenti non strutturati sfogliano i libri della biblioteca di classe, la maggior parte fatica a riassumere la storia ascoltata. Cos'è un libro? Perché è importante un libro? Cosa posso trovare in un libro? Cos'è un racconto? È possibile infondere nei bambini la passione per la lettura? È possibile trasformare gli studenti in lettori per la vita? È possibile trasformare la sezione in una comunità di lettori? L'obiettivo è quello di avvicinare gli alunni alla lettura, imparando a giocare con le parole.						
Conoscenze e abilità (<i>che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità</i>): conoscenze: le fasi di un racconto, i protagonisti, le formule convenzionali tipiche delle storie, rime e filastrocche abilità: ascolto, uso di connettivi causali e temporali, uso di lessico appropriato, ipotizzare il seguito di una storia interrotta, uso manipolabile della lingua, creare brevi narrazioni.						
Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)						
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione

Ascoltare e comprendere testi narrativi	Individuare le informazioni salienti e gli elementi costitutivi del testo narrativo.	L'alunno comprende le informazioni più importanti e gli elementi costitutivi del testo narrativo (chi è il personaggio, dove accade il racconto, come evolvono i fatti).	Comprende ed estrapola le informazioni e gli elementi del testo in modo autonomo e completo	Comprende in modo adeguato quanto letto.	Comprende in modo essenziale quanto letto.	Comprende, con l'aiuto dell'insegnante, alcune parti del testo
Produrre una sintesi orale	Comunicare i contenuti del racconto mediante l'esposizione orale, attraverso la costruzione di semplici frasi.	L'alunno comunica il contenuto di quanto letto utilizzando il codice linguistico.	Comunica autonomamente e in modo pertinente il contenuto del racconto attraverso il codice linguistico.	Comunica attraverso semplici messaggi il contenuto del racconto mediante il codice linguistico.	Comunica le principali informazioni utilizzando il codice linguistico.	Comunica, con l'aiuto dell'insegnante, le informazioni essenziali mediante il codice linguistico.
Giocare con la lingua orale (bambini 5 anni)	Sperimentare rime, filastrocche. Cercare somiglianze e analogie tra suoni e significati	L'alunno sa giocare con le parole inventando semplici rime.	Gioca con la lingua orale sperimentando rime, filastrocche; inventando nuove parole, cercando somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.	Gioca con la lingua orale iniziando a riconoscere le rime e a ricercare somiglianze e analogie tra suoni e significati.	Se supportato dall'insegnante riconosce le rime e inizia a ritrovare analogie e somiglianze.	Non riconosce le parole in rima, neanche con l'aiuto di supporti visivi.
Drammatizzare	Drammatizzare una storia o parte di essa.	L'alunno è in grado di drammatizzare in piccolo gruppo una storia o parti di essa.	Drammatizza una storia (o parte di essa) ascoltata o inventata, inscenando correttamente le sequenze.	Drammatizza una storia (o parte di essa) ascoltata, inscenando le sequenze.	Durante le drammatizzazioni, con l'aiuto dell'insegnante riesce a portare a termine il compito.	Non è interessato alle drammatizzazioni, non riuscendo a seguire le sequenze.
Collaborazione	Partecipare e collaborare alle	L'alunno partecipa e collabora	Partecipa attivamente	Partecipa volentieri	Partecipa alle	Partecipa e collabora

	attività proposte.	durante le attività proposte sia dall'insegnante che dai compagni.	alle attività e collabora positivamente con il gruppo classe offrendo un suo personale contributo	alle attività e collabora con la maggior parte dei compagni	principali attività e collabora solo con un gruppo ristretto di compagni.	solo se sollecitato dall'insegnante o dai compagni.
Autoregolazione	Rispettare i turni di parola, il materiale; rispettare le modalità con cui si esprimono i compagni.	L'alunno sa rispettare i turni di parola. Ascolta ciò che dicono/raccontano i compagni. Rispetta le modalità di espressione altrui.	Rispetta i turni di parola ascoltando con attenzione ciò che viene detto.	Rispetta i turni di parola ascoltando ciò che viene detto.	A volte interviene senza rispettare i turni di parola.	Non presta attenzione a quanto viene detto. Gli interventi risultano poco adeguati e rispettosi nei confronti dei compagni.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito/i autentico/i (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese): per i bambini piccoli e medi: verrà creata una valigia contenente i personaggi conosciuti durante il percorso. Le valigie verranno esposte e mostrate ai bambini della sezione adiacente. Gli alunni di 3 e 4 anni della sezione rossa, potranno raccontare il personaggio che più è piaciuto.

Per i grandi: lettura animata presentata al gruppo dei grandi della sezione parallela, di cui sarà fatto un video e verrà presentato ai genitori.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*):

per la dimensione soggettiva: questionario di gradimento

per la dimensione intersoggettiva: collaborazione tra pari attraverso la somministrazione di un questionario per valutare il lavoro dei compagni. Alla mentore verrà consegnata una scheda di osservazione per discutere sui miglioramenti o meno dei bambini. Ai genitori verrà chiesto di rispondere, all'inizio e alla fine dell'intervento, ad un questionario sulla rivelazione delle abitudini di lettura e sugli apprendimenti osservabili nei figli.

per la dimensione oggettiva: rappresentazione grafico-pittorica dei personaggi (piccoli e medi) e drammatizzazione (grandi), per le quali saranno predisposte apposite schede di osservazione e di rivelazione.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (<i>strumenti e materiali didattici analogici e</i>)	Attività
-------	---	-----------	-------------	---	----------

				<i>digitali)</i>	
4 ore (8 incontri da 30 minuti)	Sezione rossa – angolo lettura	Avvio lezione Lettura albo illustrato	Lettura animata Dialogo Brain-storming Didattica laboratoriale	Albo illustrato Valigetta dei libri	Dopo aver fatto accomodare i bambini nell’angolo lettura, l’insegnante estrae dalla “valigetta dei libri dimenticati” l’albo illustrato. Viene fatta una lettura animata. Successivamente attraverso un dialogo si ripercorre la storia appena ascoltata.
8 ore (8 incontri da 1 ora)	Sezione rossa	Attività relativa ad albo illustrato	Lezione frontale Didattica laboratoriale	Albo illustrato Materiale di cancelleria Materiale di recupero	Divisi per gruppi omogenei, i bambini lavorano, con tecniche grafico-pittoriche differenti, sui personaggi della storia.
6 ore (8 incontri da 45 minuti)	Sezione rossa	Analisi albo illustrato	Lezione frontale Dialogo Didattica laboratoriale	Albo illustrato Materiale di cancelleria Materiale di recupero	Verranno proposte differenti attività a seconda dell’albo illustrato, del gruppo e del momento del percorso. Verranno svolte attività sugli elementi costitutivi della narrazione, su coerenza e coesione della storia, attività sull’oralità (rime, assonanze) e sulla scrittura (scritture emergenti).
12 ore (6 incontri da 2 ore)	Sezione rossa – gruppo dei grandi	Drammatizzazione	Role-play	Albo illustrato Materiale di recupero	Verranno attuate le parti del racconto modificate dei bambini o rappresentate l’intera storia. Verrà scelta una storia, modificata, create delle sceneggiature. La drammatizzazione sarà presentata al Gruppo dei grandi della sezione gialla.