



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

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

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO: SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

RELAZIONE FINALE

**L'Outdoor Education come contesto di sviluppo psicologico
nella prima infanzia: attaccamento, autoregolazione e funzioni
esecutive**

RELATORE Prof. David Polezzi

LAUREANDA Vesentini Giulia

MATRICOLA 2119765

ANNO ACCADEMICO 2025-2026

*Ai miei nonni,
custodi di un prezioso insegnamento:
«È aerodinamicamente dimostrato che
l'ape non potrebbe volare,
lei non lo sa e vola lo stesso».*

INDICE

Introduzione	9
1. Cornice teorica e psicologia ambientale	13
1.1 L'outdoor Education tra pedagogia e psicologia	13
1.1.1 La psicologia ambientale: definizione e sviluppo	13
1.1.2 Comportamenti proambientali e sviluppo infantile	14
1.1.3 L'ambiente come terzo educatore	15
1.1.4 Outdoor Education e progettazione educativa	16
1.1.5 Natura e identità	17
1.2 Natura come rigeneratore emotivo	18
1.2.1 Benefici psicofisici del contatto con la natura	18
1.2.2 Il deficit di natura e i modelli teorici di riferimento	19
1.2.3 Ecopsicologia e pratiche di consapevolezza in natura	20
1.2.4 Forest bathing e stimolazione multisensoriale	21
1.2.5 Benefici sociali e relazionali dell'outdoor	21
1.2.6 Sintesi: natura, benessere e Outdoor Education	22
1.3 Concetto di affordance	22
1.3.1 Definizione e cambio di prospettiva	22
1.3.2 Relazione ambiente–bambino–azione	23
1.3.3 Il contributo di Heft: variabilità e significato dell'esperienza	23
1.3.4 Percezione fisiognomica e coinvolgimento emotivo	24
1.3.5 Preferenze ambientali e differenze adulto-bambino	25
1.3.6 Carattere evolutivo dell'affordance	25
1.4 Il benessere psicofisico	26

1.4.1 Crisi educativa contemporanea e trasformazioni digitali	26
1.4.2 Il deficit di natura e le sue conseguenze	27
1.4.3 Riferimenti istituzionali e principi pedagogici	27
1.4.4 Movimento, libertà e pedagogia montessoriana	28
1.4.5 Corpo, esperienza e sviluppo cognitivo	29
1.4.6 Natura, attenzione e benessere	29
2. Attaccamento ed esplorazione	31
2.1 La relazione adulto-bambino: la base sicura nello spazio aperto	31
2.1.1 La teoria dell'attaccamento e il concetto di base sicura	31
2.1.2 La continuità del legame nei servizi per l'infanzia	33
2.1.3 Sensibilità e responsività: il caregiver come ponte verso l'ambiente	34
2.1.4 Competenza emotiva dell'educatore e benessere del bambino	35
2.1.5 Continuità educativa e rete di relazioni di attaccamento	38
2.2 L'identità ambientale e il sistema esplorativo	39
2.2.1 Il Nature-Deficit Disorder e le conseguenze della disconnessione dalla natura	39
2.2.2 Paesaggi di gioco: stimolazioni cognitive e affinità naturale	40
2.2.3 Identità ambientale: definizione e basi teoriche	41
2.2.4 Sviluppo dell'identità: contributo della teoria psicosociale	42
2.2.5 Il sé ecologico e il gioco in natura come esperienza di connessione	43
2.2.6 Le fasi di sviluppo dell'identità ambientale (Green et al., 2016)	44
2.2.7 Outdoor Education e teoria dell'autodeterminazione	45
2.2.8 Autonomia, esplorazione e organizzazione dello spazio	45
2.2.9 Rischio, autoregolazione e ruolo dell'educatore	46
2.3 Socializzazione e interazione tra pari	48

2.3.1 Il presupposto teorico: dallo studio di Denton alla prospettiva socioculturale	48
2.3.2 La Zona di Sviluppo Prossimale e il ruolo dello "scaffolding" naturale	49
2.3.3 L'agire pratico e lo sviluppo delle Funzioni Esecutive	50
2.3.4 Benefici multidimensionali: cognizione, emozione e socialità outdoor	51
2.3.5 Loose Parts e affordance: la regia educativa dello spazio	52
2.3.6 La postura dell'adulto: mediazione, reattività e base sicura	54
2.3.7 Etica e politica della socializzazione: giustizia ecologica e ambientale	56
2.4 Lo sviluppo psicologico complessivo	57
2.4.1 Qualità educativa e continuità dell'esperienza outdoor	57
2.4.2 Ostacoli e criticità nell'implementazione	57
2.4.3 Differenze tra contesti educativi	58
3. Rischio educativo, resilienza e benessere psicofisico	59
3.1 Il rischio nell'Outdoor Education: prospettive pedagogiche e psicologiche	59
3.1.1 Origine e trasformazione del concetto di rischio	59
3.1.2 Il rischio come costruzione sociale e psicologica	59
3.1.3 Il rischio benefico e il gioco rischioso nella prima infanzia	60
3.1.4 Società contemporanea e cultura dell'iperprotezione	61
3.1.5 Le funzioni psicologiche del rischio nello sviluppo infantile	62
3.1.6 Ambiente naturale, affordance e sviluppo motorio	63
3.2 Lo sviluppo della resilienza	64
3.2.1 Stress e sviluppo neurobiologico	64
3.2.2 La resilienza come processo di adattamento positivo	67
3.2.3 Outdoor Education e sviluppo dell'autoregolazione	68
3.2.4 Outdoor Education ed espressione delle emozioni	69

3.2.5 Outdoor Education, autoaffermazione e autoefficacia	69
3.3 Il benessere psicofisico ed emotivo nell'Outdoor Education	70
3.3.1 Benefici emotivi, stabilità psicologica e percezione di sé	71
3.3.2 Rigenerazione cognitiva, benessere motorio e valore inclusivo	72
3.3.3 La dimensione socio-relazionale e la pedagogia della sfida	72
4. Regolazione emotiva e funzioni esecutive	75
4.1 Sviluppo delle competenze socio-cognitive	75
4.1.1 Benefici socio-emotivi dell'esposizione agli ambienti naturali	75
4.1.2 Outdoor Education e sviluppo delle competenze prosociali	76
4.1.3 Discussione critica e sintesi delle evidenze	78
4.2 Autoregolazione e contesti naturali	80
4.2.1 L'autoregolazione nella prima infanzia	80
4.2.2 Gioco libero e sviluppo dell'autoregolazione	81
4.2.3 Lo studio di Ernst e Stelley (2024): natura, gioco maturo e autoregolazione	82
4.3 Gioco all'aperto, assunzione del rischio e sviluppo dell'autoregolazione	85
4.3.1 Il valore educativo del gioco all'aperto	85
4.3.2 Rischio, sviluppo e apprendimento	87
4.3.3 Le forme del gioco fisico all'aperto	88
4.3.4 il rischio come opportunità educativa	89
Conclusioni	92
Bibliografia	100

Introduzione

La presente tesi nasce da un'esperienza lavorativa che mi ha permesso di ricoprire un ruolo privilegiato di osservatrice diretta sul campo. Osservando alcuni bambini con i quali ho potuto lavorare mi sono resa conto che le esperienze e i momenti di gioco libero vissuti all'aperto avessero un impatto differente. In particolare, dopo solo alcuni mesi di osservazione mi è parso chiaro che la natura fornisse la possibilità di restaurare l'attenzione, di relazionarsi maggiormente con i pari e di gestire in autonomia o con l'aiuto di qualche compagno momenti di frustrazioni dovuti al trasformarsi degli spazi. Dopo diverso tempo è nata in me l'esigenza di capire quale fosse il fattore che producesse questo cambiamento e in poco tempo tutto è diventato chiaro: lo spazio esterno ricco di elementi naturali poteva davvero essere un ambiente in grado di offrire una risposta concreta ai bisogni, dei bambini, di esplorazione, movimento e contatto. Sono questi elementi che rendono l'esperienza all'aperto unica e imprevedibile. Tutto ciò, anche laddove si studi e progetti accuratamente lo spazio, non trova piena realizzazione negli ambienti chiusi di una sezione.

I genitori oggi convivono con la tendenza all'iperprotezione che li porta a creare ambienti il più sicuri possibili cercando di eliminare tutte quelle situazioni o quei materiali che potrebbero creare rischio ai bambini. la società in cui ci troviamo oggi tende sempre più all'isolamento infantile in particolare si cerca di tenere i bambini, già nella prima infanzia, di fronte a schermi dato che ci è la convinzione che questi possano tutelarli e allontanarli da possibili rischi. Ad aiutare queste credenze vi sono anche contesti abitativi sempre più piccoli e urbanizzati dove viene meno la possibilità di trovare e garantire un posto sicuro, lontano dal traffico della città a misura di bambino; infatti, parchi giochi e aree verdi stanno via via scomparendo per dare spazio a nuove costruzioni edilizie. La somma di tutte queste parti porta a una società meno incline all'esplorazione autentica e la tendenza a voler eliminare ogni rischio, questo ha conseguenze negative sullo sviluppo psicologico dei bambini.

A partire da quest'osservazione nasce la domanda che guida questo lavoro: esistono evidenze scientifiche, nella letteratura che ogni abbiamo a disposizione, a sostegno dell'idea che un'esposizione regolare e prolungata ad ambienti naturali autentici produca benefici sullo sviluppo psicologico del bambino? L'obiettivo di questa tesi è quello di indagare se esistano

condizioni ambientali, pedagogiche e relazionali capaci di influenzare lo sviluppo di competenze cognitive, emotivo e sociali nei bambini dai 0 ai 3 anni.

Prima di procedere è opportuno chiarire cosa si intenda con: Outdoor Education. L'educazione all'aperto risulta essere un approccio pedagogico che si avvale degli spazi all'aperto e degli ambienti naturali come risorsa per l'apprendimento; qui viene integrata l'esperienza diretta con l'esplorazione e le attività pratiche che il contesto permette di svolgere. Con questo termine non si riferisce al mero spostamento delle attività normalmente svolte al chiuso in uno spazio aperto, né tantomeno a momenti ricreativi o di svago ma, piuttosto, fa riferimento a una vera e propria intenzione pedagogica. L'ambiente esterno diventa uno strumento didattico capace di favorire l'approccio esperienziale, l'autonomia e il benessere psicofisico sia attraverso il solo contatto con la natura incontaminata sia perché hanno la possibilità di relazionarsi con i pari. In ambienti aperti e ricchi di elementi naturali, i bambini sentono l'esigenza di relazionarsi con lo spazio e, alle volte anche con i pari aiutandosi tra loro a risolvere problemi e a gestire situazioni frustranti. La natura permette di lavorare sull'acquisizione di competenze sociali; inoltre garantisce di prendere consapevolezza dell'ambiente che si sviluppa attorno e questo porta i bambini ad avere una percezione integrale del sé. (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, INDIRE, s.d.; Save the Children, 2026)¹²

La scelta della fascia d'età concentrata nella prima infanzia non è causale ma dipendente da due motivazioni molto diverse da loro. In un primo momento si è voluto dare spazio e mettere in risalto quella che la psicologia dello sviluppo definisce “i mille giorni che contano”: ovvero un particolare periodo della vita dei bambini in cui il cervello è molto plastico e incline a costruire delle basi solide affinché si realizzi una buona regolazione emotiva, l'attaccamento, l'autonomia e le funzioni esecutive. Questa branca della psicologia ha infatti dimostrato che un intervento precoce e mirato fin dai primi giorni di vita aiuta ad agire nel momento in cui le esperienze sono in grado di lasciare tracce profonde. In particolare, in questi primi tre anni di vita risulta fondamentale garantire una buona offerta

¹ URL: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education> (consultato il 10/06/2026).

² URL: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/outdoor-education-cosa-si-intende-con-educazione-aperto-quali-benefici> (consultato il 10/06/2026).

di spazi, materiali e relazioni adeguate. In secondo luogo, questa tesi nasce da un'esperienza personale e professionale in quanto futura educatrice della prima infanzia che si troverà a lavorare a contatto con diversi bambini nel pieno della loro finestra evolutiva più sensibile e come figura di supporto per le famiglie.

Il lavoro che si sviluppa nelle prossime pagine nasce dalla rielaborazione sistematica di articoli e studi già presentati e pubblicati nei database scientifici online. Gli studi e gli articoli che sono stati selezionati e analizzati avvalendosi in particolare di due strumenti di ricerca molto validi e diffusi in ambito professionale: Google Scholar e Galileo Discovery dell'università di Padova. La selezione si è avvalsa di studi internazionali sia in lingua inglese sia in lingua italiana con particolare attenzione alla fascia 0-3 o, comunque, alla prima infanzia quindi in età prescolare. In alcuni casi è però stato necessario avvalersi di un target d'età differente facendo un lavoro di riadattamento con cautela nella possibile applicazione con la prima infanzia. Il fatto che il tema centrale della presente tesi sia quasi del tutto ancora ignorato nel contesto italiano ha garantito che le evidenze scientifiche presentate in questo lavoro siano per la maggior parte riferite a contesti esteri dove l'approccio viene studiato e sperimentato da diversi anni.

La tesi centrale di questo lavoro si pone l'obiettivo di indagare se esistono evidenze scientifiche che dimostrino un reale collegamento tra l'approccio Outdoor Education e lo sviluppo psicologico del bambino. La tesi si propone di analizzare l'esposizione all'aperto non come mero spazio alternativo di sfogo per i bambini ma piuttosto come luogo per uno sviluppo infantile integrale. La condizione che emergerà fondamentale affinché questo sviluppo si realizzi riguarda l'esposizione a spazi autentici dove la relazione educativa diventa più solida e l'adulto si trova a dover fidarsi delle competenze del bambino affinché si realizzi la piena esplorazione.

Il lavoro si struttura con un corpo centrale composto da quattro diversi capitoli nei quali si cercherà di indagare il più possibile lo sviluppo integrale del bambino. Il primo capitolo, in particolare, si trova a dare una cornice teorica utile a comprendere e definire quello che verrà spiegato e presentato nei capitoli successivi. Qui si cerca anche di dare una spiegazione il più completa possibile della psicologia ambientale; inoltre vengono affrontati tematiche come: l'affondante elaborato da Gibson e successivamente approfondito da Heft e il principio

dell'ambiente come terzo educate. Il secondo capitolo riguarda l'importanza di un buon legame di attaccamento con la figura di riferimento all'interno del servizio educativo al fine di garantire un'esplorazione autentica. In questo capitolo verranno proposte la teoria di Bowlby e il successivo sviluppo che la stessa ha intrapreso grazie agli studi di Ainsworth, riconoscendo nella base sicura un ruolo fondamentale affinché il bambino possa esplorare l'ambiente in autonomia e con fiducia. Il terzo capitolo tratta invece l'argomento che sta più a cuore e che viene più spesso indagato nell'approccio dell'Outdoor Education: il rischio calcolato, la resilienza e l'autostima. Al centro sarà il concetto di rischio calcolato il quale verrà visto sotto un nuovo punto di vista che considera le sue potenzialità e i suoi benefici piuttosto di concentrarsi solo sui possibili pericoli che questo può scaturire. Conseguentemente si tratteranno anche i temi della resilienza e dell'autostima due competenze che la natura allena e accresce in maniera naturale quando i bambini hanno la possibilità di esplorare in autonomia lo spazio a disposizione, affrontando e superando sfide adeguate. Ad ultimo, il quarto capitolo si propone di analizzare la regolazione emotiva e l'eventuale sviluppo di competenze esecutive in contesti naturali. In quest'ultima parte della presente tesi verranno analizzate le evidenze empiriche più recenti a sostegno dell'outdoor Education. Il capitolo si propone di analizzare quale tipo di impatto gli ambienti naturali abbiano sulla regolazione emotiva, la gestione dello stress e la rigenerazione dell'attenzione già nella prima infanzia e ci si chiederà se le evidenze presenti fino ad oggi sono sufficienti per affermare che la natura abbia potenzialità sullo sviluppo dell'autoregolazione nella fascia 0-3 anni.

1. Cornice teorica e psicologia ambientale

1.1 L'outdoor Education tra pedagogia e psicologia

1.1.1 La psicologia ambientale: definizione e sviluppo

La psicologia ambientale è una scienza che studia le transazioni tra individui e l'ambiente che vivono. Gli ambienti che vengono studiati sono sia naturali che costruiti poiché ogni contesto si colloca all'interno di uno spazio. Include lo studio del comportamento del singolo in termini di ostacolo o meno della sostenibilità, salubrità del clima. Infine, si occupa di studiare i correlati o antecedenti di comportamenti o interventi che vengono fatti dai soggetti nei confronti dei luoghi. La natura però include anche transizioni come restauro o provocazione di stress, gestione emotiva, sviluppo di tipologie di attaccamento, definizione dell'identità del luogo e gli impatti che tutto ciò possono portare su e da ambienti fisici considerati importanti per il soggetto. Influenza la regolazione emotiva, i processi attentivi e i comportamenti, per questo la psicologia ambientale comprende sia la teoria che la ricerca ma soprattutto si struttura sullo studio della pratica volta a migliorare le relazioni che gli esseri umani hanno verso l'ambiente naturale e quelle con l'ambiente costruito.

Per lungo tempo, nella ricerca psicologica tradizionale, il ruolo dell'ambiente fisico è stato considerato secondario rispetto ai processi di sviluppo individuali. Per implicazione, negli studi psicologici fatti prima della nascita della psicologia ambientale si è sempre trascurata la considerazione del luogo fisico. Sebbene siano stati fatti già alcuni passi avanti in questo senso la strada è ancora lunga questo probabilmente perché si osserva una crescente attenzione empirica e sociale riguardo l'uomo e l'ambiente naturale. Gifford sottolinea come la crescente attenzione verso la psicologia ambientale sia legata anche alla maggiore consapevolezza della fragilità dell'ambiente naturale e del suo ruolo nel benessere umano. L'autore afferma infatti che la società contemporanea si sta progressivamente:

risvegliata all'importanza dell'ambiente naturale nell'arco di circa mezzo secolo della durata della psicologia ambientale, inclusa la sua fragilità e vulnerabilità alle azioni umane e il suo potenziale di migliorare la vita umana. Nello stesso periodo, si è riconosciuta la capacità della psicologia ambientale di contribuire con idee e soluzioni alla progettazione dell'ambiente costruito. (Gifford, 2014, p. 542).

Emerge dunque la necessità di riconoscere la capacità della psicologia ambientale di portare nuove idee e soluzioni riguardo a una migliore progettazione dell'ambiente costruito che

consideri la continua interazione ambiente-soggetto e che tuteli le risorse naturali sempre più al limite.

1.1.2 Comportamenti proambientali e sviluppo infantile

Alla base degli studi di psicologia ambientale ci sono i comportamenti proambientali, questi vengono influenzati dalle esperienze dell'infanzia, dalle conoscenze e dall'educazione, dalla personalità e dai valori, atteggiamenti e visioni del mondo del soggetto. Tutte queste influenze interagiscono tra di loro e determinano i comportamenti che vengono poi messi in atto dagli individui. Gli studi che sono stati fatti hanno evidenziato che l'esposizione precoce a spazi naturali riesce a favorire atteggiamenti maggiormente orientati al rispetto dell'ambiente. "I bambini che trascorrono del tempo nella natura sono più propensi a comportarsi da adulti (Cheng & Monroe 2012); questo è più vero quando il tempo si trascorre in natura "più selvaggia" che in quella "domesticata" (Wells & Lekies 2006). Sono anche più propensi a trascorrere del tempo in natura da adulti (Thompson et al. 2008).” (Gifford R.; 2014; pag. 543) Alcune ricerche longitudinali evidenziano una possibile correlazione tra esperienze naturali nell'infanzia e una maggiore propensione, in età adulta, a ricercare il contatto con la natura. L'esposizione dei bambini ad ambienti naturali in età precoce ha tanta influenza sullo sviluppo di atteggiamenti proambientali quanta la conoscenza e l'istruzione. Diversi studi hanno infatti evidenziato che le persone più istruite tendono a manifestare maggiore preoccupazione verso l'ambiente. Questo da solo non basta per portare gli individui alla predisposizione di comportamenti proambientali ma funge da ottimo agente d'innescio affinché questi trovino un terreno fertile per instaurarsi.

Secondo Gifford i comportamenti pro-ambientali dell'adulto dipendono dai valori che si sono formati durante la prima infanzia. Per questo se un bambino al nido vive esperienze positive in natura grazie all'esposizione ad ambienti naturali e alla progettazione di unità educative in natura, tenderà a sviluppare valori biosferici. Per spiegare questo concetto l'autore si avvale della teoria dei valori di Schwartz, il quale studia i valori universali che guidano il comportamento dell'uomo. Riguardo ai comportamenti proambientali è importante concentrarci su quelli che Shalom Schwartz definisce: valori biosferici e valori edonistici. I valori biosferici sono componenti universali tipici in quei soggetti che tendono

a mettere il benessere degli altri e dell'ambiente sopra il proprio. Le ricerche evidenziano che i bambini che si affacciano all'outdoor Education già dalla prima infanzia tendono a vedere la natura come qualcosa che ha un valore in sé e quindi necessita di essere protetta. D'altro canto, i bambini che non ottengono questa esposizione prematura agli ambienti naturali tendono maggiormente a sviluppare comportamenti con valori edonistici. Questi tipi di valori sono propri di chi vede l'ambiente solo come risorsa da sfruttare per il proprio vantaggio. Per questo l'educazione in natura può contribuire a modellare la struttura dei valori del bambino favorendo atteggiamenti orientati alla cura dell'ambiente e delle relazioni ecologiche.

Tuttavia, il legame tra valori e azione è complesso; la ricerca sottolinea come sia necessario integrare lo studio dei valori con altre variabili, quali le norme sociali e le credenze personali, per prevedere con precisione il comportamento pro-ambientale. Come evidenzia Gifford: "Quando una norma ingiuntiva entra in conflitto con una norma descrittiva, le intenzioni comportamentali si indeboliscono (Smith et al. 2012). Tuttavia, altri studi suggeriscono che il conflitto tra norme può in realtà rafforzare l'efficacia ambientale percepita se la persona ha un atteggiamento positivo verso la questione (McDonald et al. 2013)." (Gifford, 2014; pag. 545)

1.1.3 L'ambiente come terzo educatore

Il riconoscimento del ruolo dell'ambiente sullo sviluppo psichico trova una delle sue principali espressioni pedagogiche nel concetto di ambiente educante, inteso come "terzo educatore". Questa intuizione, nata all'interno del *Reggio Emilia Approach*, sostiene che dopo la famiglia e l'educatore, sia lo spazio fisico ad essere determinante nei processi di apprendimento e di strutturazione dell'identità personale.

Se la psicologia ambientale esamina le transazioni tra individuo e luogo, il "terzo educatore" è lo strumento operativo che permette di progettare tali transazioni in chiave evolutiva. L'ambiente nei servizi educativi per la prima infanzia non deve essere pensato come un semplice contenitore di routine e attività ma piuttosto come un intermediario che veicola messaggi e significati, offre opportunità e permette al bambino di modellare il proprio benessere emotivo. È l'ambiente ad orientare il comportamento senza mediazione diretta. Nel nido, la progettazione dello spazio non riguarda esclusivamente aspetti estetici, d'ordine

o organizzativi. Essa implica la costruzione di setting educativi capaci di rispondere ai bisogni e alle esigenze di esplorazione e sicurezza. In questa prospettiva, “La progettazione ambientale può essere facilitata dalla disponibilità di un quadro descrittivo che si concentri sulle proprietà funzionali delle caratteristiche ambientali in relazione ai potenziali utilizzatori degli ambienti progettati.” (Harry Heft; 1988; pag. 8) L’organizzazione degli spazi consente al bambino di orientare autonomamente il proprio comportamento, senza una costante mediazione dell’adulto.

Nei servizi per la prima infanzia è fondamentale che gli educatori riconoscano il loro ruolo cruciale nella progettazione intenzionale al fine di garantire il massimo sviluppo della capacità dei bambini. La letteratura supporta il ruolo dell’ambiente come terzo educatore. L’esposizione dei bambini a contesti naturali porta allo sviluppo della sensazione di responsabilità interna dei soggetti vale a dire che questi particolari bambini tendono ad un senso di autoefficacia e solidarietà che permette loro di sviluppare maggiori azioni proambientali.

Alla luce di quanto esposto, emerge una forte correlazione tra le caratteristiche dell’ambiente in cui gli individui agiscono e i loro comportamenti. Questo trova particolare evidenza nella prima infanzia dove vi è ormai la diffusa consapevolezza che l’ambiente è il terzo educatore.

1.1.4 Outdoor Education e progettazione educativa

L’integrazione dell’Outdoor Education in questa cornice trasforma il giardino o il bosco nel "terzo educatore". Mentre l’ambiente costruito tende a offrire stimoli predefiniti e sicurezze statiche, l’ambiente naturale si presenta come un setting dinamico e imprevedibile, capace di stimolare quello che la psicologia ambientale definisce "senso di autoefficacia".

Dal punto di vista della psicologia ambientale, riconoscere l’ambiente come terzo educatore significa anche ammettere che uno spazio povero di stimoli naturali può generare quel "deficit di natura", citato da Louv come costrutto teorico, limitando lo sviluppo delle competenze di regolazione emotiva. Al contrario, un setting outdoor ben integrato nel progetto pedagogico promuove lo sviluppo di valori biosferici e comportamenti proambientali. In conclusione, la progettazione di un multisetting educativo che valorizzi

l'esterno permette di superare la dicotomia tra apprendimento e benessere, offrendo al bambino un contesto in cui l'ambiente stesso si fa cura, stimolo e guida per la sua crescita integrale.

1.1.5 Natura e identità

Non tutti i luoghi hanno però la stessa valenza educativa, negli studi longitudinali effettuati da Gifford emerge chiaramente che il tipo di natura a cui l'infanzia è esposta contribuisce a determinare l'identità ambientale da adulti. L'autore fa una prima distinzione tra natura selvaggia e domestica. La natura selvaggia è quel luogo naturale che non è stato manipolato dall'uomo, riguarda i boschi, le foreste, le rive dei fiumi non cementificate o i prati d'erba spontanea. Questo è un contesto particolarmente significativo per i bambini, i quali possono esplorare in piena libertà senza percorsi prestabiliti o giochi strutturati. Si tratta infatti di luoghi dove viene lasciato libero spazio all'esplorazione autentica e all'interazione profonda con l'ambiente circostante. Gifford evidenzia che chi vive questo tipo di esperienze viene avvicinato ad esperienze diverse che possono portare allo sviluppo di condotte ecologiche. Nella natura selvaggia i bambini sperimentano l'esplorazione autentica la quale gli permette di apprendere, in modo spontaneo, processi di autonomia e regolazione emotiva. La lettura suggerisce che il bambino è in grado di percepire lo spazio che ha a sua disposizione come un'entità potente autonoma e viva la quale favorisce esperienze emotivamente significative legate a meraviglia, cautela ed esposizione. Il timore, inteso come attivazione emozionale, non deve sempre essere visto come un limite o un ostacolo agli apprendimenti in quanto, come vedremo successivamente, sono questo tipo di esperienze che allenano alla pedagogia del rischio.

Per natura domestica invece ci si riferisce soprattutto a quegli spazi naturali che subiscono il controllo e l'organizzazione dell'uomo, quali giardini pubblici, parchi urbani, aiuole di condomini. Qui ogni cosa è gestita e organizzata dall'uomo e quindi pensata per il relax o il semplice restauro urbano. Questo tipo di natura può favorire in modo diverso sulla formazione della coscienza. Gli ambienti naturali maggiormente strutturati offrono modalità di interazione differenti rispetto ai contesti più spontanei. Contesti più selvaggi offrono una maggiore varietà di stimoli e la possibilità di esplorazione autonoma mentre ambienti più

strutturati garantiscono più sicurezza e mediazione educativa. Non si tratta di strutturare una gerarchia tra i due tipi di contesti ma riconoscere come contesti differenti possono influenzare in modo diverso i processi di autonomia e regolazione emotiva. Secondo questa distinzione promossa da Gifford potrebbe risultare non sufficiente la sola predisposizione di un giardino ben organizzato per garantire l'adeguato sviluppo ecologico completo. Sebbene gli spazi naturali domesticati siano un'ottima occasione per godere di un momento di pausa e l'esposizione alla natura selvaggia può favorire esperienze di meraviglia, grazie al coinvolgimento emotivo e alla connessione che si instaura con l'ambiente. In modo particolare nei bambini, il senso di meraviglia e di interconnessione che Schwartz definisce valore biosferico.

Infine, Gifford sottolinea come l'identità pro-ambientale sia legata alla qualità della natura esperita e alla capacità del soggetto di sviluppare un legame di attaccamento molto profondo con il luogo di esplorazione che vive. La psicologia ambientale evidenzia come le esperienze vissute nei luoghi contribuiscano alla costruzione dell'identità personale e del benessere. Le transazioni con l'ambiente non hanno influenza solo con la riduzione dello stress e quindi un benessere immediato ma contribuiscono alla creazione di un'identità personale ricca di significati relativi alla propria vita.

1.2 Natura come rigeneratore emotivo

1.2.1 Benefici psicofisici del contatto con la natura

Palmieri sottolinea come “tantissimi studi riportano come lo stare a contatto con ambienti naturali all'aperto almeno alcune ore settimanali possa comportare benefici dal punto di vista fisico e mentale.” (Gaspere Palmieri; 2025; pag. 44) Se i vantaggi sulla salute sono ormai conosciuti e condivisi da molti quelli sul piano psicologico vengono ancora tralasciati. L'impatto psicologico più che questa pratica ha porta alla riduzione dello stress, dell'ansia, del sonno e del miglioramento dell'umore è notevole. Alcuni recenti studi hanno dimostrato, grazie ad appositi esami sul cervello, che in condizioni di esposizione all'ambiente esterno l'amigdala e le altre zone adibite alla risposta allo stress tendono a rilassarsi già solo dopo un'ora di camminate nel bosco.

1.2.2 Il deficit di natura e i modelli teorici di riferimento

Il pedagogista Richard Louv (2005) introdusse il concetto di “disturbo da deficit in natura” che, sebbene non sia un deficit riconosciuto in nessun manuale di psicopatologia può colpire molti bambini a causa della lunga permanenza in ambiente urbanizzato favorendo la disconnessione con la natura. Secondo alcuni autori, i bambini potrebbero essere particolarmente sensibili alla riduzione del contatto con ambienti naturali maggiori danni li subirebbero i bambini, i quali tendono a sviluppare meno competenze nella gestione dello stress, delle emozioni e nella capacità di prendere iniziative, concentrarsi e restare mentalmente stabili. A confermare tutto ciò esistono due teorie: Stress Recovery Theory (SRT) e Attention Restoration Theory (ART). Queste due teorie, pur con approcci differenti, convergono nel riconoscere il ruolo centrale dell’ambiente naturale nella regolazione psicofisiologica dell’individuo. La prima, definita teoria della riduzione dello stress, descrive l’esposizione all’ambiente esterno come una riparazione emotiva in grado di bilanciare la risposta allo stress e attraverso la stimolazione del sistema nervoso parasimpatico. L’Attention Restoration Theory, proposta dai coniugi Kaplan, sostiene che l’esposizione a luoghi naturali avrebbe l’effetto di rigenerare le capacità d’attenzione degli individui portando a un miglioramento del funzionamento cognitivo e a una migliore gestione degli input. I diversi tipi di esposizione agli ambienti non contenenti elementi di pericolo o minaccia garantiscono un effetto positivo sul benessere psicologico. Secondo la Attention Restoration Theory, l’esposizione ad ambienti naturali favorirebbe il recupero dell’attenzione diretta, tende ad essere molto faticosa e dispendiosa, grazie alle soft fascinations che invece attivano l’attenzione involontaria. Gli stimoli morbidi, o soft fascinations, permettono il recupero mentale e la riduzione dello stress. Tutto ciò viene mediato dalla biofilia, concetto presentato da Wilson, riguarda l’innata attitudine dell’uomo ad essere attratto verso gli ambienti e la vita naturale. Come evidenzia Palmieri, la biofilia rappresenta “un’innata attrazione dell’uomo verso la vita e l’ambiente naturale. La biofilia è innata ma non è istintiva, è una predisposizione, che se non viene attivata e educata non si sviluppa.” (Gaspere Palmieri; 2025; pag. 45) Essa però è innata ma non istintiva per questo affinché venga attivata e vissuta come necessario dall’individuo è necessario l’esposizione a un’educazione naturale adeguata che permetta il suo sviluppo.

1.2.3 Ecopsicologia e pratiche di consapevolezza in natura

Negli anni '90 dello scorso secolo nasce in California una nuova branca della psicologia, Ecopsicologia. Questa si propone di indagare il rapporto tra natura e psiche e studiare come l'ambiente esterno impatti lo sviluppo e l'organizzazione degli schemi mentali interni al soggetto. Alla base di questa nuova psicologia vengono fatte proposte pratiche come il Green mindfulness. L'obiettivo principale è risvegliare il senso di reciprocità presente all'interno dell'inconscio ecologico per favorire lo sviluppo anche in un senso di responsabilità etica. Si vuole favorire il risveglio e l'interconnessione con l'ecosistema con effetti benefici a livello sia individuale che collettivo. Uno dei benefici principale è modellare la risposta allo stress e bilanciare l'attivazione delle componenti simpatica e parasimpatica per la regolazione neurologica. Tuttavia, si tratta di un approccio ancora in fase di sviluppo nella letteratura scientifica.

Nell'ambito di questa branca della psicologia, praticare la mindfulness Outdoor si configura come un mezzo consapevole che sfrutta l'ambiente naturale e che permette di ancorare l'individuo al momento presente. In questo senso, Palmieri evidenzia che “in un contesto outdoor gli effetti delle pratiche meditative possono venire infatti potenziati dai fattori benefici dell'ambiente naturale come la percezione di suoni naturali, come quello dell'acqua, la visione delle scene frattali tipiche degli spazi verdi e l'assimilazione olfattiva” (Gaspere Palmieri; 2025; pag. 68) Il loro valore non è solo in ambito di gestione clinica o meno per adulti ma anche nella prima infanzia dove svolge un ruolo centrale anche per la pedagogia. Questa pratica permette la promozione di un'attenzione non giudicante e puramente sensoriale. La natura, con i suoi stimoli morbidi (soft fascinations), facilita una forma di meditazione spontanea nel bambino, la quale può essere interpretata come una forma spontanea di attenzione focalizzata simile agli stati promossi dalla mindfulness. L'immersione nel qui e ora naturale permette una sintonizzazione emotiva profonda, che funge da potente regolatore dello stress e favorisce la strutturazione di un Sé resiliente. Nel contesto 0-3, la mindfulness non deve essere intesa come pratica meditativa strutturata ma piuttosto come la promozione verso un'attenzione non giudicante verso gli stimoli ambientali. Ad esempio, quando un bambino si focalizza ad osservare una goccia d'acqua o ascolta il fruscio delle foglie, manifesta forme di attenzione focalizzata che possono

avvicinarsi agli stati di consapevolezza tipici della mindfulness. Tali esperienze rappresentano un potente fattore di regolazione emotiva: riducendo il carico cognitivo, favorisce la strutturazione di un Sé resiliente capace di gestire l'iperstimolazione tipica dei contesti urbanizzati.

1.2.4 Forest bathing e stimolazione multisensoriale

Negli anni 80, in Giappone emerge il concetto di Forest bathing ovvero un'esperienza immersa nella natura dove si vuole favorire il benessere psicofisico degli individui promuovendo una connessione con la natura attraverso l'esposizione sensoriale che coinvolge tutti i cinque sensi. La letteratura evidenzia che durante un'esposizione immersa in natura abbia luogo la stimolazione multisensoriale, l'elemento cardine di efficacia.

Ad esempio, la vista sarà continuamente stimolata da forme, colori e lievi movimenti, che possono essere approfonditi con l'osservazione ravvicinata. Palmieri descrive come “la vista sarà continuamente stimolata da forme, colori e lievi movimenti, che possono essere approfonditi con l'osservazione ravvicinata. La visione ripetitiva degli alberi, così simili nella forma, anche se leggermente diversi dall'uno all'altro per dimensioni o tipologia” (Gaspere Palmieri; 2025; pag. 51) Alcuni studi suggeriscono che l'esposizione visiva ad ambienti naturali possa contribuire al rilassamento psicofisiologico. L'udito potrà essere stimolato dai suoni naturali e dall'assenza di rumori ambientali artificiali portando ad effetti sul rilassamento mentale. Il tatto potrà essere allenato con le piante dei piedi e le mani che potranno esplorare le diverse superfici e tenute portando a una diminuzione dello stress e incentivando il rilassamento. In ultimo, l'olfatto potrà essere stimolato in modo specifico dall'inalazione degli olii essenziali rilasciati dalle piante, queste sostanze contribuirebbero alla risposta antistress e al potenziamento del sistema immunitario.

1.2.5 Benefici sociali e relazionali dell'outdoor

È importante sottolineare che i benefici del contatto con la natura non sono esclusivi di contesti terapeutici o popolazioni cliniche, ma rappresentano un fattore di promozione della salute per l'intera comunità. L'esperienza di gruppo in ambiente naturale favorisce lo sviluppo di competenze relazionali e sociali; lo stare insieme fuori riduce le tensioni

interpersonali e aumenta il senso di appartenenza al gruppo e all'ecosistema. Per i bambini del nido, l'outdoor diventa così un setting di socializzazione privilegiato, dove la condivisione di scoperte sensoriali e piccole sfide motorie rafforza i legami affettivi tra pari e con l'adulto, migliorando il clima educativo generale e il benessere soggettivo di ogni partecipante.

Tutto ciò nel mondo della prima infanzia viene ancora di più accentuato in quanto i bambini fin dalla nascita dimostrano il bisogno di affacciarsi ad ambienti naturali che possano essere stimolanti per lo sviluppo di alcune capacità grazie all'affordance ma anche sul piano del rilassamento. Fin dai primi momenti di vita i neonati ricercano suoni naturali, contatto fisico per calmarsi e rilassarsi e l'esposizione a situazioni di questo tipo permettono loro di crearsi delle strategie funzionali anche per la loro vita adulta soprattutto nella gestione di situazioni stressanti e di coinvolgimento emotivo elevato. L'esposizione al contesto naturale nella vita del nido non riguarda la riparazione di un danno organico o psicologico ma ci si concentra sulla prevenzione e il potenziamento delle risorse di cui il bambino già dispone.

1.2.6 Sintesi: natura, benessere e Outdoor Education

In conclusione, l'analisi di Palmieri evidenzia come l'efficacia dell'Outdoor Education risieda nella sinergia tra la pratica educativa e l'ambiente naturale. I benefici non derivano esclusivamente dall'attività svolta, ma anche dal potenziamento biologico offerto dal setting: la visione di geometrie frattali (forme naturali ripetitive) e l'inalazione di oli essenziali delle piante agiscono direttamente sul sistema immunitario e nervoso. Nella prima infanzia, tale esposizione assume un valore particolarmente significativo, in quanto il bambino, attraverso il corpo e i sensi, costruisce le prime competenze di autoregolazione emotiva e di relazione con l'ambiente. In questa prospettiva, l'educazione all'aperto si configura non come intervento riparativo, ma come fondamentale strumento di prevenzione e promozione del benessere.

1.3 Concetto di affordance

1.3.1 Definizione e cambio di prospettiva

L'affordance di Gibson riguarda il significato funzionale delle caratteristiche di cui dispone l'ambiente in relazione con l'individuo che lo vive. In particolare, si tratta di un

approccio differente che sposta il focus dalla classificazione in base alla forma, la quale si concentrerebbe esclusivamente sulla classificazione per tipologia di oggetto: verso una classificazione per funzione. Quest'ultima riguarda per eccellenza l'affordance in quanto l'esperienza percettiva non guarda tanto alla struttura degli oggetti ma quanto alla funzione che questi possono avere nell'esplorazione e quindi nello sviluppo dei bambini. Come sottolinea Helf (1988): “Gibson (1979) sviluppò questo concetto per spiegare il fatto che la nostra esperienza percettiva include non solo la consapevolezza della struttura degli oggetti e degli eventi nell'ambiente, ma anche, e forse più fondamentalmente, una consapevolezza del loro significato funzionale, cioè il loro significato funzionale.” (pag. 1)

1.3.2 Relazione ambiente–bambino–azione

Dato che le capacità funzionali riguardano esclusivamente le attività che vengono offerte e che può svolgere un dato individuo è necessario, già al momento della classificazione avere a mente un dato tipo di individuo per permettermi la valutazione più precisa possibile delle possibilità che quel luogo naturale offre. Sono infatti la fisionomia e le caratteristiche di un ambiente a determinare le attività che si possono svolgere all'interno di un contesto: a differenza di quello che si può pensare è il luogo stesso a definire le possibilità funzionali, le quali entrano in relazione con il bambino e ne scaturiscono delle vere e proprie esperienze. Per questo si parla di relazione triplice: ambiente-bambino-comportamento individuale questo perché ogni attività è espressa in congiunzione con le proprietà dell'ambiente naturale proposto che viene studiato e vissuto nell'immediato dall'individuo.

1.3.3 Il contributo di Heft: variabilità e significato dell'esperienza

Dall'analisi di Heft (1988) emerge che le caratteristiche funzionali dell'ambiente sono direttamente collegate all'individuo che vive quello spazio in quanto, ad esempio, un bambino tenderà ad avere un'esperienza molto più significativa rispetto ad un adulto, il quale tende maggiormente ad essere ostacolato dai suoi schemi mentali pre-costrutti e dalle categorizzazioni funzionali che sono ormai rigide. L'autore evidenzia infatti che: “La presunta supremazia delle capacità nell'esperienza ambientale può essere particolarmente

evidente nei bambini per i quali l'intellettualizzazione dell'esperienza ambientale è probabilmente meno significativa rispetto agli adulti.” (Heft, 1988, pag. 4) In secondo luogo, risulta evidente che avvalendosi di questa prospettiva le possibilità che uno spazio ci può dare crescono notevolmente dato che le funzioni non hanno un carattere esclusivo ma, soprattutto nei confronti dei bambini, abbiamo la tendenza a cercare sempre nuovi usi e scopi agli oggetti già conosciuti.

Qualora si proceda a suddividere le istanze presenti guardando alle possibili attività che possono essere intraprese dai soggetti allora ci renderemo conto che diversi oggetti sono in grado di offrire esperienze simili e viceversa.

1.3.4 Percezione fisiognomica e coinvolgimento emotivo

In uno scenario, la percezione fisiognomica porta il bambino a cogliere l'ambiente non come insieme di oggetti neutri, ma come configurazioni dotate di un carattere espressivo che orienta il comportamento. Heft evidenzia l'importanza della percezione fisiognomica, tipica dello sviluppo infantile, secondo cui il bambino non percepisce gli oggetti naturali come materia inerte, ma come entità dotate di un carattere espressivo ed emotivo in quanto non è ancora in grado di dividere il mondo fisico da quello emotivo e quindi un pezzo di legno non resterà tale ma nella sua esperienza diventerà qualcosa di diverso come un nuovo compagno d'esplorazioni. Proprio per questo il mondo naturale è coinvolgente per il bambino in quanto si mette in continua interazione e comunicazione con esso. L'outdoor favorisce la percezione fisiognomica perché il bambino essendo inserito in un contesto naturale si trova la possibilità di vivere l'apprendimento non solo come esperienza cognitiva, imparo a fare qualcosa, ma trova una sua dimensione anche emotiva. In questo senso, le caratteristiche dell'ambiente esterno esercitano delle vere e proprie “pressioni” (environmental press), ovvero sollecitazioni affinché il bambino risponda con un comportamento, promuovendo una partecipazione attiva e una costante negoziazione tra le proprie capacità e le sfide offerte dal contesto. L'ambiente naturale è uno spazio ricco di pressioni positive che aiutano i bambini fin dalla prima infanzia a scoprire nuovi comportamenti e stimolare l'autonomia.

1.3.5 Preferenze ambientali e differenze adulto-bambino

Moore, citato in Heft, osserva che alcuni luoghi naturali scelti dai bambini come spazi privilegiati di gioco perché offrono protezione, privacy e libertà esplorativa. In particolare, “certi luoghi (li chiama "microclimi") sono apprezzati come aree giochi perché offrono allo stesso tempo un riparo dal vento, dal traffico e allo stesso tempo una certa privacy — un luogo speciale "solo per bambini”.” (Harry Heft; 1988; pag. 6).

D’altro canto, Werner (citato in Heft, 1988) prova a studiare il concetto di affordance di uno stesso luogo in relazione a un adulto e a un bambino. il primo tende a notare caratteristiche già ben accentuate: la strada, il sentiero le piste e le recinzioni di legno basandosi esclusivamente sulla facilità o meno di percorrenza di queste e sulla possibile sicurezza. Laddove l'adulto trova rassicurante la staccionata in quanto delimita lo spazio e lo porta ad essere sicuro il bambino vede la stessa non come un segnale di stop del movimento ma piuttosto come un invito ad arrampicarci, a passare sopra. Come afferma Heft, “La recinzione che, per l'adulto, ha il carattere negativo di fermare il movimento, è per il bambino, esattamente al contrario, il segnale stesso del movimento. Invita il bambino ad arrampicarsi o saltare sopra o sopra.” (Harry Heft; 1988; pag. 8)

1.3.6 Carattere evolutivo dell'affordance

In conclusione, Heft ci fa notare che un approccio ambientale descrittivo esaustivo è impossibile in quanto, i bambini in particolare, tendono a trovare sempre nuovi usi e significati agli oggetti che hanno a loro disposizione. Una conseguenza di questo approccio che non è però da sottovalutare è che a causa della natura relazione dell'affordance concettualizzare l'ambiente porta a considerare lo spazio in relazione alla capacità e al carattere di un determinato individuo quindi si tratta di qualcosa mai completamente generalizzabile. Per finire gli ambienti hanno anche una dimensione di sviluppo in divenire e cambiano in relazione allo stato di sviluppo dell'individuo in quanto nuove possibilità emergono durante lo sviluppo man mano che maturazione ed esperienza interagiscono. Questo è ben visibile soprattutto nella prima infanzia dove i cambiamenti sono abbastanza rapidi, ad esempio per un neonato incontrare un gradino è un ostacolo insuperabile dove si trova costretto a cambiare direzione, per un bambino in fase di gattonamento comincia a

diventare una vera e propria sfida mentre per un bambino che ormai già cammina diventa un invito a salire o scendere e scoprire nuove potenzialità. L'affordance ha quindi un carattere evolutivo in stretta comunicazione con gli stadi di sviluppo di quel determinato soggetto al punto che si può passare da una situazione non-affordance, quando un neonato incontra un gradino e non ha le capacità e l'esperienza necessaria per affrontarla, al pieno affordance quando invece quel gradino diventa un mezzo funzionale per aumentare l'esperienza.

1.4 Il benessere psicofisico

1.4.1 Crisi educativa contemporanea e trasformazioni digitali

La formazione outdoor nasce dalla necessità di trovare nuove strategie che rispondano al bisogno sociale di cambiamento delle logiche e degli approcci legati alla pedagogia tradizionale.

Oggi ci troviamo di fronte a un'emergenza che tende solo da pochi anni ad essere denunciata da parte dei genitori e professionisti del settore ma che in realtà ha le sue radici in un tempo più lontano. La diffusione repentina dei social media ha rivoluzionato completamente le modalità di comunicazione e di espressione del sé da parte di tutti compresi i bambini. A denunciare oggi queste situazioni ci sono anche molti genitori che si sono resi conto dell'uso intensivo e precoce che i figli fanno dei dispositivi. Si tratta di una vera e propria criticità educativa emergente che ha iniziato già nella prima infanzia e appare in aumento. Se il Novecento è stato considerato "il secolo dei fanciulli" per eccellenza al punto che Ellen Key si ritrova a introdurre i concetti di riscoperta dell'infanzia e dell'età evolutiva. Si è sicuramente trattato di un secolo in cui i bambini hanno trovato un ruolo sempre più centrale all'interno della società e soprattutto delle ricerche che hanno permesso di capire e studiare come le esposizioni percettive e sensoriali che vengono garantite nella prima infanzia determinano l'intero sviluppo. Sul versante opposto si rischia di ridurre alcune dimensioni dell'esperienza umana che tramite i social media e internet tendono a limitare la crescita di un bambino. Tutto ciò ha un enorme impatto sul suo sviluppo può comportare rischi di salute fisica e di benessere psicologico.

1.4.2 Il deficit di natura e le sue conseguenze

L'emergenza educativa odierna, che viene evidenziata da Deluigi e Romanazzi, si manifesta in quello che la letteratura definisce come deficit di natura. Il termine deficit di natura, termine descrittivo coniato da Richard Louv, viene utilizzato per descrivere quelli che sono i costi umani che la generazione odierna sta affrontando al fronte della separazione dei bambini dal mondo naturale. Si tratta di un nuovo modo di descrivere la società in cui ci troviamo, la quale a causa della continua deprivazione sempre più evidente del contatto con la natura a favore dei dispositivi porti alla dematerializzazione dell'esperienza e alla riduzione di stimoli multisensoriali. I bambini si trovano a conoscere il mondo attraverso uno schermo e questo può limitare l'esperienza sensoriale. Questa dematerializzazione riduce le capacità di comprensione e di analisi della realtà fisica di cui il bambino dovrebbe disporre. In un ambiente naturale il bambino viene continuamente esposto alla ricezione di stimoli sensoriali differenti, ad esempio il profumo dei fiori, l'erba frusciante che accarezza i piedi scalzi, il cinguettio di un uccellino, ecc. tutto questo viene a mancare laddove il bambino si trova a fare esperienza solo tramite uno schermo dove gli stimoli sono limitati e artificiali. Questo fenomeno investe direttamente anche la salute psicofisica dei bambini: la vita "dentro" è una vita inattiva. Questa inattività già nella prima infanzia ha delle conseguenze allarmanti sulla salute dei bambini quali: obesità infantile, vizi posturali dovuti alla posizione china su tablet o smartphone e disturbi della vista legati alla mancanza di visione a distanza che viene allenata solo grazie alle esperienze outdoor.

L'outdoor Education si configura come una risposta necessaria per contrastare tutti i rischi che provengono da un ambiente troppo concentrato a schermi e social media. L'esposizione ad ambienti naturali restituisce al bambino un ambiente capace di sollecitare lo sviluppo psicofisico tramite il movimento e l'esplorazione.

Alla luce di queste criticità, c'è la necessità di ripensare i modelli educativi come viene evidenziato anche all'interno nelle linee guida pedagogiche istituite a livello nazionale.

1.4.3 Riferimenti istituzionali e principi pedagogici

Il Ministero dell'Istruzione (2021), nelle "Linee pedagogiche per il Sistema integrato zerosei", sancisce quanto segue: «Ripetizione e ricorsività, variazione e novità sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione della conoscenza: le prime offrono sicurezza e fiducia,

le seconde stimoli e suggerimenti. (...) Transizioni fluide e graduali tra i vari momenti della giornata predispongono i bambini al cambiamento e ai nuovi compiti, alle continuità e alle discontinuità (...)» (p. 26).

L'obiettivo è quello di tornare a un tempo più umano fatto di meno digitalizzazione e di più relazioni concrete ma per attuare questo cambiamento c'è la necessità, ancora una volta, di volgere lo sguardo verso l'infanzia. Le autrici, Deluigi e Romanazzi, hanno evidenziato come ci sia la necessità di ritrovare alcuni principi da porre alla base dell'agire educativo. In primis si ricerca la libertà universale ovvero un progetto di vita che veda il bambino come soggetto libero in cui possa compiere il pieno sviluppo psico-simbolico e affettivo-relazionale. Affinché tutto ciò si possa realizzare gioca un ruolo rilevante l'ambiente in quanto unico mezzo per rispondere al bisogno d'agire e compiere il pieno sviluppo. In quest'ottica è l'attività stessa a diventare il mezzo fondamentale per giungere alla piena libertà, libertà necessaria affinché i bambini possano compiere l'esercizio ed errare per poter affinare la propria destrezza e autocorreggersi. La libertà di movimento è imprescindibile nella prima infanzia ma non è mai intesa come azioni fini a sé stessa quanto piuttosto tutte tendono verso un particolare obiettivo proprio e intrinseco a ogni bambino.

Questo tipo di lavoro deve essere fatto soprattutto in quelli che le nuove ricerche in psicologia evolutiva definiscono "i mille giorni che contano". Si fa riferimento ai primi tre anni di vita dove viene consigliata la completa protezione da dispositivi tecnologici preferendo l'esposizione ad attività più manuali e sensoriali e ad ambienti naturali.

1.4.4 Movimento, libertà e pedagogia montessoriana

Questa rilettura del metodo montessoriano nella società odierna trova un collegamento anche con quella che oggi viene chiamata pedagogia in natura. Si crede che la piena libertà di movimento in uno spazio definito garantisca ai bambini la possibilità di scegliere autonomamente su cosa concentrarsi per il tempo che ritengono più opportuno. Questa pratica viene trasportata anche nell'outdoor Education dove i bambini vengono avvicinati a spazi naturali e lasciati liberi di esplorare e scoprire nella misura e nei modi che più ritengono opportuni. Questo metodo d'agire viene sostenuto anche dal fatto che il movimento stesso supporta lo sviluppo intellettuale. È nel movimento del bambino che si consolidano gli schemi

mentali di base e si struttura l'attività psichica, questo viene inoltre sostenuto dalla psicologia grazie agli studi sulla cognizione incarnata.

Oggi più che mai i servizi educativi per la prima infanzia hanno la necessità di tornare a proporre esperienze pratiche che consentano di esperire l'ambiente.

1.4.5 Corpo, esperienza e sviluppo cognitivo

Riprendendo la lezione montessoriana, Deluigi e Romanazzi sottolineano l'importanza di preservare l'unità psicofisica del bambino, opponendosi a quella visione dualistica che separa lo sviluppo cognitivo dall'attività motoria. Il principio di unità psicofisica sostiene che mente e corpo siano un unico organo in continua interazione e che per questo lavorano insieme. Le autrici spiegano infatti che il corpo è lo strumento privilegiato con cui la mente apprende. Il bambino non può costruire dei saperi senza che questi passino attraverso il movimento. È solo tramite l'azione e la ripetizione di piccoli gesti, ad esempio lanciare un sasso, che il cervello crea circuiti cognitivi fondamentali per la consolidazione delle nuove competenze. La limitazione prolungata delle esperienze motorie può influire negativamente sullo sviluppo psicofisico del bambino; non ha solo ripercussioni sulla salute fisica del bambino ma anche sul suo sviluppo mentale.

1.4.6 Natura, attenzione e benessere

In questo senso l'ambiente naturale offre il concetto di multisetting per eccellenza in quanto si tratta di uno spazio in cui tutto il corpo partecipa. È nella natura che il bambino si sente libero e sperimenta il vero benessere psicofisico in quanto la sua mano è libera di fare quello che la sua mente desidera. Si tratta di un luogo dove gli organi di senso e il sistema muscolare lavorano in stretto contatto con la psiche, permettendo di dare forma a nuove strutture che saranno alla base della definizione dell'identità e delle capacità di apprendimento. Infine, è bene evidenziare che se i dispositivi tecnologici hanno la tendenza a frammentare l'attenzione del soggetto causando deficit e aggressività, l'ambiente naturale favorisce la polarizzazione dell'attenzione. Per polarizzazione dell'attenzione s'intende il fenomeno con il quale il bambino si immerge completamente in un'attività isolandosi dal mondo esterno. Attraverso l'incontro con materiali reali e stimoli sensoriali lenti, il soggetto

sperimenta uno stato di raccoglimento che non solo consolida gli schemi mentali, ma genera un profondo benessere psicofisico, restituendo al bambino quella calma e quella gioia che la frenesia digitale tende a sopprimere.

2. Attaccamento ed esplorazione

2.1 La relazione adulto-bambino: la base sicura nello spazio aperto

2.1.1 La teoria dell'attaccamento e il concetto di base sicura

Gli educatori che operano in contesti per la prima infanzia si trovano ad agire ed entrare in contatto con le famiglie in un periodo molto delicato ma sicuramente efficace per instaurare delle relazioni significative. Attraverso le loro competenze professionali, essi possono aiutare le famiglie a crescere e favorire legami di attaccamento sicuri con i propri figli.

La teoria dell'attaccamento, elaborata dallo psicologo britannico Bowlby (1969–1980), sviluppò la teoria integrando osservazioni cliniche, etologia e psicoanalisi ed evidenziò che il legame che si instaura tra madre-infante è fondamentale. La qualità del rapporto è una delle componenti base per la regolazione emotiva e l'interiorizzazione di schemi comportamentali che il bambino utilizzerà nelle interazioni future. Le scoperte di Bowlby incontrarono forti resistenze. In quegli anni, le sue teorie vennero interpretate come un'ennesima critica al ruolo delle madri e come un attacco ai movimenti per l'emancipazione. Successivamente Mary Ainsworth e colleghi indagarono ulteriormente la teoria dello psicologo britannico grazie allo sviluppo della strange situation procedure. Grazie a questa nuova classificazione degli stili di attaccamento si resero conto di diversi pattern di attaccamento, alcuni dei quali disfunzionali. Queste evidenze hanno consentito lo sviluppo di interventi anche in ambito terapeutico avvalendosi delle conoscenze già note riguardo l'attaccamento di Bowlby e le loro più recenti scoperte.

Secondo l'articolo di Jason D. e Jude Cassidy la base sicura, intesa come l'instaurazione di un legame di attaccamento che ha trovato un adeguato equilibrio tra vicinanza ed esplorazione, non è un posto concreto declinabile da confini strutturali ma piuttosto un'interazione continua tra due sistemi. La continuità dell'interazione è ciò che rende quel tipo di legame base sicura in quanto il bambino può trovare una risposta concreta ai suoi bisogni. L'articolo individuato esplicita il fatto che la base sicura svolge due diverse funzioni: quella di protezione e quella di sostegno all'esplorazione. La prima riguarda il

caregiver il quale deve essere disponibile a rispondere in modo adeguato e prontamente alle richieste di aiuto dei bambini che possono riguardare il soddisfacimento di bisogni primari o la regolazione di un'emozione troppo forte che non è ancora in grado di gestire. Per la funzione di protezione, il caregiver è quindi la figura di riferimento per il bambino diventa il rifugio dove poter tornare per ritrovare la sicurezza necessaria affinché si renda possibile l'esplorazione. La seconda funzione, ovvero quella di sostegno all'esplorazione, trova nella base sicura il compito di incoraggiare il bambino ad allontanarsi in sicurezza. Un buon caregiver promuove l'esplorazione del bambino come presenza rassicurante con l'obiettivo di promuovere la sua autonomia. L'educatore deve gestire in modo equilibrato sia le funzioni di protezione sia di sostegno all'esplorazione. Nello specifico, deve rispondere ai bisogni del bambino pur mantenendo l'adeguata distanza necessaria al bambino per interagire con l'ambiente naturale. Il bambino può esplorare sentendosi protetto.

Jones e Cassidy (2014) spiegano, all'interno del loro caso studio, che la vera funzione della base sicura è permettere al bambino di allontanarsi per imparare dall'esperienza. Per questo motivo viene più volte ribadito che l'attaccamento e l'esplorazione sono elementi complementari di uno stesso sistema in quanto solo quando il bambino si sente al sicuro il sistema di attaccamento può lasciare spazio all'attivazione del sistema di esplorazione che permette al soggetto di conoscere e imparare. Pertanto, se, l'educatore ha lavorato adeguatamente durante i primi mesi di ingresso al servizio educativo allora il bambino è più propenso ad avventurarsi nell'ambiente esterno e sperimentare le opportunità offerte dall'ambiente naturale. Di conseguenza non tende a monitorare costantemente la presenza del caregiver per paura che egli lo possa abbandonare, cosa che invece sarebbe tipica di un legame di base insicura, ma può utilizzare tutte le proprie energie e capacità per avventurarsi verso l'esplorazione più autentica. L'adulto non funge solo da rifugio in caso di pericolo, ma agisce come un costante regolatore emotivo che permette al sistema di esplorazione del bambino di attivarsi.

Gli autori sottolineano però che l'esplorazione di ambienti nuovi e complessi come può essere un contesto naturale in quanto caratterizzato da variabilità e imprevedibilità, può generare nel bambino ansia e paura, pertanto, l'adulto deve riuscire a svolgere la sua funzione

da regolatore e sostenere l'esplorazione rendendosi disponibile ad intervenire in caso di necessità.

Partendo da questa concezione relazionale, è possibile estendere il concetto di sicurezza anche come ambiente fisico. In sintesi, con questa prospettiva l'analisi Gifford (2014) sottolinea come l'esposizione precoce all'ambiente naturale favorisca lo sviluppo del Place Attachment (attaccamento al luogo), un legame affettivo profondo che, secondo il modello tripartito di Scannell e Gifford (2010), trasforma lo spazio fisico in una componente essenziale dell'identità del bambino. Nel contesto del nido, permettere ai bambini di frequentare con continuità i medesimi spazi naturali non risponde solo a un bisogno di svago, ma facilita la creazione di una 'base sicura' ambientale. Questo legame emotivo è il motore primario dei futuri comportamenti pro-ambientali: la cura per la natura in età adulta non nasce infatti da un dovere astratto, ma dal desiderio di preservare un luogo a cui si appartiene affettivamente fin dalla prima infanzia.

Nell'Outdoor Education questo è alla base delle competenze che sono richieste all'educatore avere il quale deve sempre rimanere vigile nel contesto e garantire al bambino uno sguardo, una parola o un aiuto in caso di necessità. Questa rassicurazione aiuta il bambino a passare oltre la sfida, come ad esempio superare un tronco o passare attraverso un cespuglio intricato. L'adulto contribuisce a ridurre l'ansia legata all'ignoto, trasformando l'ambiente esterno da potenziale minaccia a luogo di scoperta. La presenza dell'adulto deve sostenere non sostituirsi al bambino. Egli osserva ma non interferisce con l'attività del bambino a meno che non gli sia richiesto esplicitamente dal soggetto stesso o la situazione non stia per diventare potenzialmente pericolosa. Jones e Cassidy (2014) riconoscono l'importanza che l'educatore deve dare alle scoperte e al modo di esplorare del bambino in quanto deve mostrare interesse e incoraggiare le nuove scoperte. Solo ciò implica che egli fornisca la stabilità emotiva necessaria per avventurarsi verso l'ambiente naturale in piena fiducia.

2.1.2 La continuità del legame nei servizi per l'infanzia

Dall'insieme di queste considerazioni nasce il progetto "Through the Looking Glass" il quale mette a punto programmi innovativi in cui figure sanitarie e educatori collaborano al

fine di superare legami di attaccamento inadeguati e instaurare un rapporto di base sicura tra madre e figlio. Lo sviluppo di un legame di attaccamento significativo necessita di risposte adeguate ai bisogni primari e affettivi da parte del caregiver, questo non si deve realizzare solo nell'ambito familiare con i genitori ma necessita di trovare una sua continuità anche all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia. Per base sicura si intende la capacità, dell'adulto, di mantenere un equilibrio tra attaccamento e libertà d'esplorazione, questo perché solo nel momento in cui il bambino trova soddisfatti i suoi bisogni e sviluppa una certa sicurezza nell'ambiente in cui si trova impara a conoscere sé stesso e successivamente a relazionarsi con gli altri. "È stato dimostrato che i neonati con attaccamento sicuro hanno maggior successo nello sviluppo delle relazioni tra pari, si impegnano in giochi più complessi e creativi" (Colmer, Kaye, Rutherford, Lynne, Murphy, Pam, 2011, pag. 17) Alla luce di quanto detto dagli autori dell'articolo risultano quindi fondamentali le interazioni che vengono offerte ai neonati durante i primi 3 anni di vita i quali hanno conseguenze significative sullo sviluppo del cervello e sulla salute (McCain & Mustard, 1999).

2.1.3 Sensibilità e responsività: il caregiver come ponte verso l'ambiente

"Lieberman (1993) osservò che i bambini in contesti di prima infanzia hanno bisogno di una base sicura da cui esplorare l'ambiente." (Colmer et al., 2011, pag. 17) Per questo i bambini durante i primi anni di vita hanno bisogno di ritrovare un caregiver di fiducia in ognuno dei contesti significativi che vivono quotidianamente. Mentre nel contesto domestico le figure primarie sono i genitori o coloro che si occupano del bambino all'interno dei servizi educativi diventa fondamentale organizzarsi già prima dell'ambientamento affinché la famiglia in generale e il bambino poi possano conoscere ed affidarsi a un educatore principale. Secondo le ricerche di Dolby (2007) emerge che nei primi anni di vita del bambino sono fondamentali affinché egli possa interiorizzare come agire all'interno delle relazioni e permette agli educatori di trovare terreno fertile per entrare in connessione con le famiglie, oltre al bambino, e supportarli nelle scelte genitoriali. "Gli ambienti di alta qualità nella prima infanzia riconoscono il bisogno dei bambini di relazioni sicure e assegnano un caregiver principale a ciascun bambino e famiglia per sviluppare comportamenti di base sicuri (Lieberman, 1993). Il rapporto tra il bambino e il suo principale caregiver è

fondamentale e si sviluppa nel tempo, coinvolgendo sia il bambino che la sua famiglia.” (Colmer et al., 2011, pag. 18) all’interno dei servizi educativi la relazione educatore-bambino permette ai professionisti dell’educazione di comunicare con le famiglie ed entrare in sintonia con esse al fine di poter trovare un’adeguata armonia fondamentale per garantire il benessere infantile di cui il neonato ha bisogno per crescere. Tutto ciò resta comunque difficile da realizzarsi ed è necessario che venga garantita la continuità educativa e che l’educatore di riferimento sia adeguatamente preparato. “Ogni educatore porta nel proprio lavoro i propri modelli di relazione e modelli interni di attaccamento. La qualità della prima relazione dipende dalla capacità dell’educatore di essere emotivamente disponibile, coerente, sensibile e reattivo ai bisogni del bambino.” (Colmer et al., 2011, pag. 18) Tutto questo aiuta i bambini a riconoscere e gestire i propri sentimenti, a regolare le proprie risposte emotive per garantire abilità nell’apprendimento e la socializzazione tra pari.

Un altro elemento cardine rispetto allo studio di Jones e Cassidy (2014) riguarda la sensibilità del caregiver ovvero la capacità dell’educatore di riuscire a captare i minimi segnali di disagio o bisogno e intervenire in modo adeguato a non interrompere o interferire eccessivamente sull’esplorazione che il bambino sta facendo. la sensibilità sta nel fatto non solo di osservare la situazione ma capire cosa quella sta significando per il bambino e quindi riuscire a dare una risposta appropriata ma tempestiva. L’educatore è il ponte che si trova tra il bambino ed una difficoltà che si può incontrare nell’ambiente naturale, egli traduce l’ambiente rendendolo meno minaccioso. La sensibilità deve però non diventare intrusiva in tal senso è fondamentale saper calibrare il proprio intervento senza interrompere il flusso dell’esplorazione. Nel contesto outdoor l’adulto diventa un compagno emotivo che dà valore alle nuove scoperte e ai successi del bambino rafforzando così la base sicura. Tutto ciò risulta fondamentale purché l’educatore mantenga un equilibrio tra presenza e distanza, permettendo al soggetto di sbagliare, di sporcarsi e anche di sporcarsi qualora la regolazione emotiva glielo permetta.

2.1.4 Competenza emotiva dell’educatore e benessere del bambino

Un recente studio condotto in Italia nel 2021 Arace, Prino e Scarzello (2021) ha indagato la relazione tra la componente emotiva di 114 educatori e il benessere di 529

bambini frequentanti servizi per la prima infanzia. La ricerca si è valsa di strumenti standardizzati, quali i questionari, che sono stati diffusi sia alle equipe educative sia alle famiglie frequentati i servizi stessi. L'obiettivo dello studio era indagare la capacità dell'adulto di essere emotivamente disponibile e non intrusivo correla positivamente con la capacità dei bambini di regolare le proprie emozioni.

La competenza emotiva dell'educatore secondo Arace, Prino e Scarzello (2021) è una vera e propria abilità professionale fondamentale per l'agire educativo. Per competenza emotiva si intende la capacità di gestione della sfera affettiva all'interno della relazione con il bambino. Secondo Arace, Prino e Scarzello (2021), la competenza emotiva dell'adulto risiede nella capacità di riconoscere e regolare i propri stati emotivi per non interferire in modo negativo con la relazione. Parallelamente, all'educatore è richiesto di decodificare e dare significato alle emozioni espresse dal bambino. Infine, fondamentale è la capacità dell'adulto di essere emotivamente ricettivo nei confronti dei segnali che provengono dai bambini in modo da creare una sintonizzazione con lui. "Possiamo infatti ipotizzare, in linea con quanto ampiamente riconosciuto negli studi sulla genitorialità, che una maggiore capacità da parte dell'educatore di accettare e regolare le emozioni del bambino è associato a un livello più alto di competenza sociale e sicurezza nel bambino." (Arace et al., 2021, pag. 2). Secondo i risultati raccolti durante lo studio siamo a conoscenza del fatto che gli educatori sono molto consapevoli del loro ruolo fondamentale nella gestione e promozione dello sviluppo emotivo del bambino anche se riconoscono che ci siano alcuni stati emotivi più difficili da gestire ed esplorare. Tuttavia, "gli educatori si sentono in grado di gestire le proprie emozioni, che non ritengono un ostacolo nelle loro relazioni interpersonali" (Arace et al., 2021, pag. 7).

Un altro aspetto cruciale dell'analisi che è stata fatta dagli studiosi è l'abilità di coaching. Dato che i bambini piccoli non sono ancora capaci di autoregolarsi è l'educatore che grazie alla relazione deve essere in grado di fornire la giusta regolazione esterna di cui i soggetti hanno bisogno. In particolare, modo l'adulto ha il compito di aiutare il bambino a modulare l'eccitazione e il disagio e dare un nome alle emozioni. Quest'ultima funzione è fondamentale affinché il bambino sia in grado di riconoscerle e gestirle in modo adeguato evitando che le viva come un'esperienza confusa. "Lo stile del socializzatore emotivo è anche

associato alla sicurezza dell'attaccamento con l'educatore; più specificamente, la sicurezza dell'attaccamento è positivamente correlata allo stile di coaching” (Arace et al., 2021, pag. 10).

“Infine, per verificare l'ipotesi che lo stile di socializzazione emotiva sia collegato a variabili relative al contesto dell'asilo nido, è stata condotta un'analisi di correlazione tra lo stile di socializzazione emotiva (coaching, sminuire e auto-efficacia come socializzatore emotivo) e la qualità della comunicazione con le famiglie” (Arace et al., 2021, pag. 10). In particolare, i dati raccolti hanno dimostrato che una buona comunicazione nido-famiglia possa fungere da base per lo sviluppo di competenze in termini di autoefficacia come socializzatore emotivo. L'obiettivo della ricerca (Arace et. al 2021) era analizzare come la sfera emotiva e la responsività delle azioni emotive degli educatori nei confronti dei bambini influenzino l'instaurarsi di attaccamenti sicuri. Gli educatori che hanno partecipato al caso studio affermano tutti di sapere quanto rilevante sia il loro ruolo nell'affermazione di schemi riguardo la regolazione emotiva che imparano i bambini e interiorizzano anche se una parte di quanti hanno compilato il questionario riconoscono una diversa gestione ed efficacia delle azioni in base all'emozione. In particolare, molti più educatori si sentono a loro agio nell'esplorazione della paura rispetto alla rabbia. È comunque molto probabile che le caratteristiche personali e le inclinazioni comportamentali dei singoli adulti che entrano in relazioni con i bambini inizialmente influenzino maggiormente rispetto alla loro formazione o preparazione accademica.

“In generale, i bambini con un legame sicuro con l'educatore mostrano comportamenti prosociali maggiori in risposta alle emozioni dei coetanei e mostrano principalmente comportamenti sociali positivi. Al contrario, i bambini con livelli più elevati di insicurezza mostrano principalmente comportamenti sociali esternalizzanti negativi e maggiori difficoltà nella partecipazione sociale, ritirandosi e isolandosi.” (Arace et al., 2021, pag. 13). In un contesto outdoor, dove gli stimoli ambientali possono generare reazioni emotive improvvise e intense, questa capacità di coaching diventa molto rilevante affinché il bambino non si senta sopraffatto dall'imprevedibilità della natura.

Queste evidenze confermano che la disponibilità emotiva dell'educatore non pone solo le basi dal punto di vista relazionale ma diventa fondamentale anche per l'attivazione del

sistema esplorativo. In tal senso, la base sicura funziona come moderatore tra attaccamento ed esplorazione possibile grazie ad un adeguata autoregolazione.

Le evidenze esaminate suggeriscono che la qualità dell'esperienza in contesti outdoor non è solo legata alle caratteristiche dell'ambiente naturale ma dipende soprattutto dalle competenze relazionali dell'adulto che accompagna e vive le esperienze con il bambino. Questo aspetto è particolarmente importante quando si parla di Outdoor Education nei servizi educativi, dove il contatto con la natura è in grado di generare opportunità di apprendimento ed emozioni intense. L'educatore non rappresenta sola una figura con un ruolo meramente organizzativa, ma funge anche, da mediatore tra bambino ed esperienza vissuta per questo è fondamentale che sia stata instaurato una relazione di fiducia.

2.1.5 Continuità educativa e rete di relazioni di attaccamento

Le azioni di cura, nei contesti educativi per la prima infanzia, sebbene inizialmente siano esclusivi dell'educatore di riferimento e successivamente preferenziali non si tratta di una relazione esclusiva. Questo perché, è all'interno della relazione stessa che il bambino prende sicurezza all'interno dell'ambiente e troverà più facile familiarizzare con gli altri componenti dello staff in quanto gli educatori principali non possono essere sempre disponibili e l'obiettivo deve essere sì il benessere del bambino ma anche fornire adeguati strumenti per affrontare la sua assenza.

“Una scoperta chiave di TiLG è stata che l'approccio di assistenza primaria calma l'ambiente e riduce i livelli di stress negli ambienti della prima infanzia. La cura primaria rende il lavoro degli educatori più gratificante e piacevole, poiché i bambini si sistemano meglio e gli educatori sono in grado di soddisfare meglio i loro bisogni. Ogni relazione si basa su molteplici interazioni tra il caregiver principale e il bambino, che avvengono attraverso esperienze e routine quotidiane.” (Colmer, et al., 2011, pag. 19)

Gli studi più recenti rendono noto che i bambini che sono esposti in modo continuo ad assistenza premurosa si trovano ad essere più propensi all'esplorazione e sviluppano maggiori competenze in ambito sociale. Inoltre, avendo appreso la regolazione emotiva sono in grado di entrare in empatia con l'emotività altrui.

In conclusione, la costruzione di legami di attaccamento sicuri nei contesti educativi forniscono una rete relazionale stabile e coerente, capace di sostenere lo sviluppo emotivo,

sociale ed esplorativo. Nei contesti di Outdoor Education, la base sicura offre le condizioni necessarie affinché il bambino possa affrontare l'ambiente naturale con fiducia, trasformando incertezza in opportunità di apprendimento.

2.2 L'identità ambientale e il sistema esplorativo

Il contributo fornito dalle teorie psicologiche dell'attaccamento e dell'autodeterminazione convergono nel concetto di base sicura necessaria soprattutto all'aperto. Uno spazio fisico e relazionale deve essere in grado di sostenere lo sviluppo integrato delle competenze emotive, sociali e cognitive, cercando di favorire la transizione dal bisogno di protezione a quello di autonomia esplorativa.

2.2.1 Il Nature-Deficit Disorder e le conseguenze della disconnessione dalla natura

Gli educatori ambientali hanno dimostrato che la mancata connessione con la natura durante la prima infanzia produce ripercussioni significative sulla vita degli adulti e della società. Richard Louv (2008) ha sintetizzato questa condizione nel concetto di "Nature-Deficit Disorder": una metafora efficace utilizzata per descrivere i costi umani e sociali dell'alienazione verso la natura. Il termine non si riferisce a un vero e proprio disturbo medico ma viene utilizzato per evidenziare come il distacco dei bambini dalla natura stia portando conseguenze profonde sulla salute fisica, psichica e spirituale. Louv propone un'integrazione consapevole delle nuove tecnologie con le esperienze in natura affinché si possa continuare a sostenere sia la vita urbanistica sia quella naturale. "Il bambino è l'ultimo lembo di natura che stiamo perdendo." (R. Louv, 2008)

Il libro dell'autore evidenzia come la mancata esposizione alla natura e l'esclusione di momenti di gioco libero all'aperto abbia contribuito a creare diverse conseguenze sempre più marcate nella nostra società. In particolare, fanno riferimento ai disturbi dell'attenzione, obesità e salute fisica, il restringimento del campo sensoriale in quanto i bambini stanno sempre più perdendo la capacità di usare tutti i sensi contemporaneamente e la perdita di empatia ambientale. Se i bambini non vengono esposti fin dalla tenera età ad ambienti naturali che li portino a vivere la natura e a scoprirla progressivamente da grandi non avranno interesse nel proteggerla.

2.2.2 Paesaggi di gioco: stimolazioni cognitive e affinità naturale

“Il gioco all'aperto in natura (OPiN) non solo supporta uno sviluppo fisico sano, ma stimola anche lo sviluppo cognitivo ed emotivo, ovvero offrendo sfide fisiche e mentali che incoraggiano la risoluzione dei problemi, il pensiero critico, il lavoro di squadra, il gioco creativo e il rischio” (R. Alan Wight, Heidi Kloos, Catherine V. Maltbie, Victoria W. Carr, 2016). Durante il caso di studio (Wight et al., 2016) si è indagato il ruolo che i nuovi paesaggi di gioco hanno nello sviluppo di un'identità ambientale per i bambini che li vivono quotidianamente. Si tratta di aree progettate affinché i bambini della prima infanzia possano trovare una connessione con gli elementi naturali, quali acqua, terra, alberi e parti sciolte. Questi elementi fungono da catalizzatori per un processo a catena secondo il quale il contatto con la natura stimola la curiosità innata. La connessione diretta con l'ambiente naturale favorisce lo sviluppo di una conoscenza pratica. Questa consente ai bambini di agire e apprendere. Solo dopo essere stati esposti all'ambiente naturale e aver quindi sviluppato un'affinità e una comprensione degli spazi naturali il bambino può maturare un comportamento di rispetto verso l'ambiente. L'affordance dell'ambiente spinge il bambino a compiere azioni esplorative affinché egli possa modulare i diversi elementi che gli sono messi a disposizione.

La ricerca si occupa di analizzare la differenza tra i parchi giochi e i paesaggi di gioco. I dati hanno dimostrato che i paesaggi di gioco, che offrono maggiore complessità e varietà di stimoli proprio per come sono stati progettati, garantiscono livelli più alti di gioco drammatico e i bambini utilizzano più frequentemente il linguaggio scientifico. Si è dimostrato che nelle esperienze di esplorazione in zone boschive con sentieri o corsi d'acqua i bambini tendono a sviluppare un linguaggio scientifico specifico. In particolare, questi bambini identificano correttamente e sono in grado di mettere in relazione quanto stanno vivendo con episodi accaduti precedentemente. Mentre nel parco giochi l'uso di termini scientifici è spesso guidato dagli interventi delle insegnanti nei paesaggi sono i bambini ad utilizzarlo e scoprirlo in modo spontaneo. Le osservazioni video, usate per la raccolta dei dati all'interno della ricerca, hanno dimostrato che i bambini nei paesaggi naturali sviluppano un senso di cura e protezione verso gli esseri viventi. In particolare, si fa riferimento alla scoperta di una lumaca che ha portato i bambini a un dialogo riguardo al colore e alle modalità con

cui prendersene cura e proteggerla. Lo stesso episodio della lumaca li ha aiutati in un'altra competenza che solo l'ambiente naturale è stato in grado di sollevare nei bambini: la connessione con esperienze pregresse, è infatti dalla scoperta di questo piccolo animaletto che un bambino ha raccontato ai compagni di averle già trovate nel suo giardino di casa che mangiavano le carote dell'orto. La ricerca portata avanti da Wight et al. (2016) ha evidenziato che i paesaggi di gioco naturali permettono di ridurre il disturbo da deficit di natura e permette ai bambini della prima infanzia di sviluppare competenze e sensibilità utili per diventare poi adulti più consapevoli.

2.2.3 Identità ambientale: definizione e basi teoriche

L'identità ambientale si rifà al concetto di identità di sé di un individuo in relazione all'ambiente naturale e riguarda generalmente il grado con cui si è capaci di interagire ed agire sulla natura. La ricerca ha dimostrato che le identità ambientali hanno origine dalla prima infanzia, periodo nel quale si riesce a sostenere e costruire incontri sociali e significativi con il mondo naturale. Restano ancora carenti le ricerche riguardo alla teoria sullo sviluppo dell'identità ambientale dei bambini soprattutto nella fascia prescolare.

“L'educazione sull'ambiente si concentra principalmente sullo sviluppo della conoscenza ambientale, della comprensione e della consapevolezza dei processi ecologici.” (Green, Kalvaitis, Worster, 2016, pag. 1032) Ciò vale a dire che è importante lavorare affinché ci sia un'adeguata promozione ai comportamenti e alle azioni volte alla sostenibilità ambientale. L'identità ambientale viene definita da Clayton (2003): “L'identità ambientale è una parte del modo in cui le persone formano il loro concetto di sé: un senso di connessione con una parte dell'ambiente naturale non umano, basato sulla storia, l'attaccamento emotivo e/o la somiglianza, che influenza il modo in cui percepiamo e agiamo verso il mondo; la convinzione che l'ambiente sia importante per noi e una parte importante di chi siamo. (45–46)” Si tratta di un processo volto a formattare dall'interno sia le credenze sociali e quelle culturali anche se in modo diverso. Questo perché l'identità che emerge dal contatto con la natura è diversa in base al soggetto e alle esperienze che ha potuto compiere. Mentre l'identità di luogo riguarda il legame che si instaura con spazi precisi come, ad esempio, la casa o la strada che si percorre tutte le mattine, l'identità ambientale (EID) è qualcosa di più ampio.

EID fa riferimento a un senso di connessione autentica che il soggetto instaura con il mondo naturale, e quindi non gestito o progettato dall'uomo, nel modo più autentico possibile.

2.2.4 Sviluppo dell'identità: contributo della teoria psicosociale

Centrale è il pensiero di Erikson, il quale riconosce l'importanza che i bambini piccoli hanno nell'instaurare relazioni di fiducia e legami significativi con i caregiver e gli educatori. “Erikson ha riconosciuto che le identità dei bambini si sviluppano in modi diversi attraverso contesti ed esperienze differenti. Tuttavia, lo sviluppo positivo dell'identità avviene solo quando un bambino riesce a superare con successo i dilemmi fondamentali presentati in ogni fase.” (Green et al., 2016, pag. 1027)

Erikson (1972, 1980) riconobbe sia le inclinazioni biologiche sia quelle ambientali che collaborano interagendo affinché si realizzi lo sviluppo del bambino. Il processo di ogni bambino avviene sulla base del loro interesse verso la scoperta e il superamento di una serie di dilemmi psicosociali. In particolare, il progresso di una fase verso una successiva si ha con, “emergendo e riemergendo con un maggiore senso di unità interiore, con un aumento del buon giudizio e un aumento della capacità di fare bene” (Erikson, 1980, pag. 52). La teoria dello sviluppo psicosociale pone le basi per considerare le esperienze in natura come fondamentali per lo sviluppo di capacità e conoscenze nei bambini piccoli.

Resta fondamentale, anche in natura, l'interazione e la disponibilità della figura adulta. Caregiver o educatori modellano i comportamenti e i valori trasmettendo ai bambini atteggiamenti di cura positivi verso il mondo naturale. L'obiettivo deve essere quello di incoraggiare all'esplorazione autonoma e all'assunzione di un certo livello di rischio utile per la piena comprensione del mondo esterno (Chawla, Rivkin, 2014). È grazie al supporto silente dell'adulto che il bambino impara l'autonomia spaziale e a connettersi con le competenze naturali affinando l'esplorazione, il pensiero critico e il problem solving (Barratt, Barratt-Hacking, Black, 2014). L'educatore consapevole dell'importanza delle esperienze outdoor è in grado di proporsi nell'esperienza del bambino tramite l'attenzione congiunta. Egli non deve solo essere in grado di sorvegliare e intervenire in caso di evidente pericolo che minerebbe la sicurezza del minore ma dovrebbe essere in grado di usare un linguaggio

appropriato che sappia dare un nome alle esperienze sensoriali portando l'osservazione del bambino a un piano superiore che gli garantisca di lavorare sulla sua identità cognitiva.

2.2.5 Il sé ecologico e il gioco in natura come esperienza di connessione

Wilson (1996), legato al concetto di identità ambientale, teorizzò il “sé ecologico”. La manipolazione di materiali naturali permette al bambino di sperimentare la resistenza della materia e la propria capacità di trasformarla. Il dialogo che va a crearsi tra natura e bambini facilita il processo di individuazione, aiutando a distinguere tra me corporeo e non-me ambientale, ponendo le basi per un'identità solida e integrata con il mondo esterno. In tal senso, l'Outdoor Education permette di stabilizzare la struttura stessa dell'Io, egli si percepisce come soggetto capace di agire su un mondo esterno distinto da sé. Wilson (1996), spiegò che sono i bambini piccoli che riescono a connettersi con la natura in modo autentico e profondo vivendo quanto gli viene proposto direttamente e pienamente. Questa capacità va via via a perdersi con la crescita. Se quindi, le culture occidentali portano l'educazione dei più piccoli verso l'alienazione del contatto con il mondo naturale allora è inevitabile che si giungerà sempre più verso la disconnessione totale con la natura.

In questo quadro teorico, il gioco libero in natura è uno dei contesti dove si realizza e sviluppi la connessione e permette di consolidarsi. I bambini, in tal senso, non sono più in grado di sviluppare atteggiamenti adattivi e simpatizzanti per l'ambiente esterno a causa delle troppe attività extrascolastiche e del poco tempo dedicato al gioco libero all'aperto (Louv, 2008).

Chawla e Rivkin (2014) sostengono il gioco all'aperto in quanto hanno dimostrato che la familiarizzazione con la natura permette di sviluppare competenze che altrimenti resterebbero celate. “Il gioco nella natura è pieno di sfide gradualmente che permettono ai bambini di andare oltre il passato verso il livello successivo di possibilità – un ramo più alto che prima non potevano afferrare ma oggi è accessibile, una pietra più pesante da sollevare, un tronco più grande da rotolare, un sentiero più lontano da percorrere.” (Chawla, Rivkin, 2014, pag. 252)

2.2.6 Le fasi di sviluppo dell'identità ambientale (Green et al., 2016)

Questa evoluzione cognitiva e identitaria non avviene in modo casuale, ma segue una gerarchia precisa che viene studiata ed individuata all'interno della ricerca portata avanti da Green et al. (2016). Gli autori rileggono gli stadi di Erikson e suggeriscono che l'identità ambientale (EID) non nasca improvvisamente ma si costruisca gradualmente attraverso una gerarchia basata su diverse fasi. Se non vi raggiunge il superamento adeguato di una fase quella successiva tenderà ad essere più fragile. Le quattro fasi si suddividono per età e competenze apprese. Inizialmente troviamo la fase della fiducia e sfiducia. Questa fase fa riferimento alla fascia d'età che va dagli 0 ai 2 anni e riguarda il comfort sensoriale. In particolare, la connessione con la natura in questo periodo passa per il corpo. Se si vivono esperienze piacevoli allora si riuscirà ad instaurare una fiducia di base verso l'ambiente utile per il passaggio verso le successive fasi. Altrimenti l'instaurazione di una sfiducia verso la natura, causata da un disagio legato allo sporco, al pericolo o al freddo genera un ostacolo importante verso un legame significativo con la biosfera. Successivamente, dai 2 ai 4 anni, si presenta quella dell'autonomia e della vergogna. Qui ci si concentra sull'esplorazione dei micro-luoghi. In questo periodo il bambino si muove liberamente per lo spazio che ha a disposizione andando alla ricerca di luoghi dove nascondersi. Cespugli, tane o piccoli angoli nascosti rappresentano delle vere e proprie miniere per l'esplorazione sensoriale. In questi spazi, l'adulto deve essere in grado di non intervenire, lasciandolo libero di agire e gestire i propri comportamenti senza timore. Tutto questo rafforza l'autonomia ambientale.

Con l'ingresso alla scuola dell'infanzia si afferma la fase della competenza e del disprezzo. In questo momento svolge un ruolo fondamentale la manipolazione delle parti sciolte. Gli autori notano che il bambino agisce in modo significativo sugli elementi che la natura mette lui a disposizione sviluppando il senso di competenza. Questi processi devono essere incoraggiati e sostenuti in quanto la natura dovrebbe diventare partner di gioco. Infine, solo alla scuola primaria, si raggiunge la quarta e ultima fase: azione e danno. Qui ad essere centrale sono le vere e proprie azioni consapevoli che il bambino ha imparato a fare nei confronti della natura. Solo dopo aver appreso fiducia, autonomia e competenza egli è pronto a sviluppare un pensiero critico che tuteli l'ambiente naturale. In questo periodo il bambino capisce che le sue azioni possono proteggere o danneggiare l'ecosistema; senza le fasi

precedenti l'educazione ambientale rischia di essere solo un'imposizione dall'alto e non un'interiorizzazione della propria identità.

2.2.7 Outdoor Education e teoria dell'autodeterminazione

La letteratura analizzata evidenzia come il tempo trascorso all'aperto, soprattutto in ambienti naturali, sia essenziale per lo sviluppo di comportamenti pro-ambientali ma anche per lo sviluppo di competenze e dell'identità del sé di cui ogni bambino ha bisogno di poter sperimentare. L'esposizione prolungata e diffusa ad ambienti naturali permette di stabilire il senso di appartenenza e relazioni profonde con il luogo che suscitano nel bambino la fiducia necessaria per prendersi un certo livello di rischio utile per l'esplorazione.

Secondo la teoria dell'autodeterminazione (SDT) l'autonomia è una delle abilità che ogni bambino dovrebbe acquisire perché fondamentale per lo sviluppo ottimale dei bisogni psicologici e dell'ambiente. Essere autonomi significa saper agire in piena libertà essendo in grado di auto-approvare i propri comportamenti e le proprie scelte. È importante quindi che le azioni dell'individuo siano coerenti con sé e con l'ambiente. Oltre all'ambiente a svolgere un ruolo rilevante sono gli agenti dell'autonomia, i quali hanno il compito di sostenere attivamente il bambino. Sono gli agenti socializzanti, ovvero gli educatori, a poter facilitare o ostacolare i processi che volgono all'autonomia dei bambini. Durante la prima infanzia i bambini tendono a definire sempre più i loro interessi e a voler attuare dei comportamenti sulla base delle loro volontà (Erikson 1993, Kopp 1982).

2.2.8 Autonomia, esplorazione e organizzazione dello spazio

La ricerca sul campo portata avanti da Alexia Barrable (2020) prende a riferimento il contesto educativo dei bambini della prima infanzia i cui servizi educativi hanno introdotto all'interno dei loro programmi una parte di esplorazione outdoor. L'obiettivo è quello di indagare se la natura offre la possibilità ai bambini di avere uno spazio di esplorazione e di gioco libero dove sono essi stessi a prendere le decisioni e ad autogestirsi. La ricerca chiede ai gruppi di bambini e alle loro educatrici di dare libera possibilità ai bambini e si prefissa di analizzare le quattro attività fondamentali per la costruzione di un'autonomia del bambino: esplorazione, gioco, riposo e nascondersi.

L'analisi dei dati e delle interviste fatte alle educatrici hanno rivelato che le componenti fondamentali che giocano un ruolo deciso sono la struttura del tempo, la struttura dello spazio e i nascondigli. Sebbene in educazione sia condiviso che i bambini abbiano la necessità di conoscere la routine della giornata per poter apprendere la struttura del tempo le educatrici che hanno partecipato alla ricerca hanno riconosciuto che nell'esplorazione in natura risulta particolarmente importante saper garantire un adeguato tempo di autonomia e autodeterminazione. Le routine in questi contesti sono portate ai minimi garantendo ai bambini di gestirsi in tempo a loro disposizione in autonomia e proponendo attività a partire dagli interessi sollevati da loro stessi. Fuori dalla semplice routine di gestioni dei cambi e dei pasti i bambini hanno la possibilità di giocare ed esplorare garantendo una struttura giornaliera il più rilassata possibile. Un'altra interessante manifestazione sollevata è il registro delle attese. Quando il gruppo deve spostarsi per alcuni minuti da un posto all'altro le educatrici lasciano i bambini liberi di correre anticiparli purché essi si fermino nei luoghi designati all'attesa. In questo modo viene garantito al bambino di sviluppare e mantenere un certo livello di autonomia e allo stesso tempo l'educatrice mantiene il controllo sulla sicurezza dell'intero gruppo. Ad ultimo, i nascondigli rappresentano un posto speciale e privilegiato per il bambino da cui può osservare il mondo esterno e prendere consapevolezza della "nascita del sé" (Sobel, 1990). La tana è il luogo dove il bambino ha il pieno controllo della proprietà e dove può decidere in autonomia cosa fare e come fare in quanto ne è pieno direttore. Diventa un luogo dove egli può fuggire dalle regole degli adulti per sperimentare il sé e tendere verso la completa autonomia. Green (2005) al riguardo scrive: "Nascondendosi, i bambini acquisirono il controllo e costruirono le proprie regole nei loro ambienti domestici. I nascondigli offrivano anche ai bambini un senso di comfort e sicurezza, offrendo uno spazio per il gioco e la creatività. Gli educatori della prima infanzia devono considerare l'importanza dei nascondigli e delle attività dei bambini mentre costruiscono il proprio senso di appartenenza e identità" (p. 329).

2.2.9 Rischio, autoregolazione e ruolo dell'educatore

Questa necessità di indipendenza richiede quella che Barrable (2020) definisce una "struttura di supporto all'autonomia": un ambiente dove l'adulto non abdica al suo ruolo di

cura, ma lo trasforma in una presenza discreta che garantisce sicurezza psicologica e fisica. Tale struttura permette al bambino di percepire il controllo sulle proprie azioni, sentendosi al contempo protetto da un quadro di regole condivise e confini chiari.

L'adulto non deve occuparsi di essere un mero osservatore esterno egli ha un ruolo privilegiato in queste dinamiche in quanto può intervenire per incoraggiare e sostenere la completa autonomia. All'interno dello studio (Barrable, 2020) per rispondere al problema della gestione legata ai nascondigli le partecipanti hanno trovato il modo di rendere autonomi i bambini ma mantenendo sempre un certo grado di sicurezza. Ogni volta che un bambino trovava un nuovo nascondino doveva avvisare le educatrici e tramite l'ausilio di piccoli elementi messi a disposizione della natura segnalare la sua presenza all'interno. Questo non solo garantiva di saper sempre dove si trovavano i minori ma dava la possibilità ai bambini di delineare le loro proprietà e definire delle regole che chiunque vi facesse ingresso avrebbe dovuto osservare. Si tratta di un vero e proprio esercizio di metacognizione.

Infine, l'elemento centrale della ricerca portata avanti da A. Barrable (2020) è l'assunzione e la gestione dei rischi. È una delle competenze centrali e principali che i bambini devono essere in grado di acquisire affinché le esperienze in natura assumono la piena realizzazione. "Pertanto, è importante che sia gli adulti che i bambini imparino a valutare il rischio e a stabilire strutture e regole per evitare incidenti mortali o altri incidenti gravi" (Barrable, 2020, pag. 299) una volta acquisita tale competenza i bambini trovano facile riuscire a confrontarsi e gestire discussioni in merito al livello di rischio di una determinata attività. Ad esempio, quando un bambino sale in piedi su un tronco caduto con l'obiettivo di usarlo come ponte ma si accorge che è bagnato e i piedi scivolano un altro è intervenuto consigliandogli di sedersi invece di camminarci sopra. Questo è un chiaro esempio di come le esperienze in natura aiutino i bambini a lavorare sulla gestione del pericolo e alla risoluzione dei problemi sia individualmente sia, che in questo caso, grazie alla collaborazione.

"il ruolo principale del professionista esperto all'interno dell'ambiente naturale può spesso essere quello di osservatore, e che il processo di *cura* si basa sul processo iterativo di osservazione, cambiamento dell'ambiente e ritorno all'osservazione dei bambini e di come interagiscono con l'ambiente." (Barrable, 2020, pag. 300)

L'educatore può manipolare lo spazio affinché riesca a rispondere ai bisogni del bambino e a garantire l'adeguato livello di coinvolgimento del gruppo verso la natura. Le interazioni tra bambino e ambiente dipendono in stretto contatto dalle caratteristiche interne di entrambe le parti e da come il bambino agisce sullo spazio. "Queste interazioni sono radicate nella pedagogia all'interno dello spazio e si prestano a un ambiente di supporto autonomo per i bambini, che si basa su decisioni guidate dai bambini per l'azione, il gioco e la gestione del rischio. Inoltre, i bambini possono avere il controllo del proprio ambiente in modi che raramente sono possibili in un ambiente interno" (Barrable, 2020, pag. 301)

Nel complesso, tutte le evidenze analizzate mostrano che l'esperienza diretta in natura rappresenti un contesto privilegiato e insostituibile per lo sviluppo cognitivo, emotivo e identitario nella prima infanzia. L'Outdoor Education si configura non solo come un approccio pedagogico, ma come dispositivo fondamentale per promuovere l'autonomia, la consapevolezza ambientale, lo sviluppo del pensiero critico e la costruzione del sé.

La gestione del rischio, nel caso dell'esplorazione in natura, non rappresenta una mera abilità comportamentale ma un processo metacognitivo che riflette lo sviluppo delle funzioni esecutive e di autoregolazione emotiva. Tutto questo diventa fondamentale per la costruzione dell'identità ambientale.

A mio avviso, un aspetto importante che emerge dalla letteratura riguarda il legame che si instaura tra identità ambientale ed esplorazione. Le esperienze naturali che possono essere vissute grazie ad esposizioni precoci già durante la prima infanzia contribuisce ad acquisire competenze specifiche. Questo contesto risulta essere utile anche per la costruzione di una relazione con il mondo e per lavorare sulla propria percezione di sé. Questo permette di considerare l'Outdoor Education non solo come una diversa proposta metodologica, ma come un contesto in grado di influenzare la formazione dell'identità personale e costruire una serie di pattern da utilizzare in futuro in relazione con l'ambiente.

2.3 Socializzazione e interazione tra pari

2.3.1 Il presupposto teorico: dallo studio di Denton alla prospettiva socioculturale

Lo studio condotto presso l'università di Denton (Texas) analizza in che modo le convinzioni e le esperienze infantili vissute da insegnanti e educatrici influenzino il loro agire

professionale. In particolare, la ricerca analizza quanto il gioco all'aperto sia fondamentale fin dalla prima infanzia per offrire un'opportunità unica di apprendimento per i bambini. La ricerca parte dal presupposto che, oggi più di qualsiasi altra generazione precedente, emerge la necessità di offrire spazi di gioco non strutturati all'aperto ai bambini in modo che possano vivere e creare una connessione in natura: e se questi hanno sempre meno l'opportunità di farlo in contesto domestico o familiare diventa allora fondamentale che siano gli insegnanti stessi a offrire questo tipo di stimolazioni (McClintic, Petty, 2015). Gli insegnanti che sono stati intervistati dalle professoresse McClintic e Petty (2015) riconoscono il gioco all'aperto come fondamentale per promuovere curiosità e spirito esplorativo. Questo caso studio (McClintic, Petty, 2015) prende avvio dalla teoria socioculturale di Vygotskij (1978) e le sue successive analisi e approfondimenti fatti con il collega Leont'ev.

In continuità con questa prospettiva, la teoria socioculturale evidenzia il ruolo delle interazioni sociali nella prima infanzia per lo sviluppo infantile. Per Vygotskij (1978) lo sviluppo cognitivo non avviene in modo isolato, ma è influenzato dalle interazioni sociali e culturali. Secondo lo psicologo ogni interazione sociale dà origine al pensiero e sostiene che ogni funzione psichica compaia due volte: dapprima a livello sociale e successivamente a livello individuale. Il concetto chiave è la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), definita come la distanza tra le competenze che il bambino è in grado di esercitare autonomamente e quelle che può sviluppare grazie al supporto di un adulto o di un pari più competente.

2.3.2 La Zona di Sviluppo Prossimale e il ruolo dello "scaffolding" naturale

La ZSP corrisponde alla distanza che si verifica tra ciò che il bambino è in grado di fare in autonomia e ciò che sarebbe in grado di fare se adeguatamente sostenuto e supportato da un adulto o un pari più esperto di lui in quella data capacità. L'ambiente naturale può essere interpretato come uno scaffolding diffuso, in quanto offre stimoli e sfide diversificate che sostengono indirettamente i processi di apprendimento, collaborazione e la risoluzione collettiva dei problemi. Se la teoria di Vygotskij (1978) consente di capire come la negoziazione tra pari sia fondamentale per lo sviluppo la prospettiva di Leont'ev evidenzia invece l'azione concreta che si può fare sui materiali che la natura ci offre trasformando il pensiero del bambino. Aleksej Leont'ev, allievo di Vygotskij, amplia questa prospettiva,

ponendo l'attenzione sull'azione concreta del bambino. È necessario spostare l'attenzione sull'azione pratica che i bambini fanno nell'ambiente naturale attraverso l'uso dei materiali che la natura mette loro a disposizione.

2.3.3 L'agire pratico e lo sviluppo delle Funzioni Esecutive

Leont'ev spiega che il bambino si sviluppa attraverso il fare, ovvero le esperienze che riesce a svolgere nel mondo. Ogni attività è orientata da un obiettivo, il quale permette al bambino di svolgere diverse esperienze gerarchicamente: l'attività generale, il gioco in sé; le azioni specifiche, la costruzione di qualcosa che il bambino ha in mente come, ad esempio, un piatto di pasta o qualche altra prelibatezza; e le operazioni automatiche, ovvero il raccogliere un ramo adeguato a mescolare il contenuto, la raccolta di pigne o foglie per simulare diverse tipologie di cibo, ecc.

Nell'Outdoor Education gli scopi e le attività che vengono messe in atto emergono spontaneamente a partire dalla curiosità dei bambini stessi nei confronti della natura. In questo contesto, il ruolo dell'adulto diventa quello di facilitatore per l'attività. Attraverso alla mediazione educativa e alla predisposizione intenzionale dell'ambiente. Qui il fare e il relazionarsi convivono e collaborano sinergicamente in quanto il bambino diventa attore sociale.

“Teorici dello sviluppo di spicco concordano sul fatto che il gioco dei bambini sia un'attività universale e promuova lo sviluppo. Gli individui partecipano alle attività imparando così a utilizzare gli strumenti della cultura.” (McClintic, Petty, 2015, pag. 26)

Questi presupposti teorici trovano conferma nell'Outdoor Education, che riconosce nell'ambiente naturale un contesto privilegiato per lo sviluppo affinché la natura possa favorire lo sviluppo globale. Educatori ed insegnanti che operano nei servizi per la prima infanzia dovrebbero imparare ad offrire un tempo all'aperto che sia funzionale per l'apprendimento ma che allo stesso tempo renda quest'ultimo piacevole e adeguatamente supportato. L'articolo evidenzia l'importanza di questi due fattori convivano contemporaneamente affinché le esperienze dell'infanzia diventino significative in senso positivo. Per questo viene infatti sottolineato che: “Ogni persona costruisce la propria realtà in base alle esperienze e a come interpretarle. Le convinzioni degli insegnanti sull'ambiente

esterno influenzano le loro azioni e i loro comportamenti nell'ambiente di gioco all'aperto.” (McClintic, Petty, 2015, pag. 27)

Per Kernan (2010) i bambini sono molto più inclini a dimostrare affetto e divertimento nei contesti outdoor. Questo avviene quando gli adulti dimostrano di sapersi divertire insieme a loro e a rilassarsi durante l'esperienza. Sulla base del caso studio portato avanti da McClintic e Petty (2015) risulta molto difficile alle figure professionali della prima infanzia che durante l'esposizione in natura tendono a restare molto concentrate a fornire indicazioni chiare ai bambini limitando quindi le loro potenzialità di esperienza. Il potenziale del gioco all'aperto non sempre viene compreso dagli educatori e infatti faticano a considerarla una priorità dedicando meno tempo e apprendimento nella valutazione di questo tipo di apprendimento.

2.3.4 Benefici multidimensionali: cognizione, emozione e socialità outdoor

Per questo White (2011) riconosce che gli educatori dovrebbero essere formati al fine di garantire un'organizzazione e valorizzazione del luogo, del tempo, dei materiali e degli spazi che vengono predisposti. L'aperto offre anche altre opportunità che gli spazi interni non possono garantire, è infatti in natura che i bambini apprendono come connettersi con il mondo naturale e con gli oggetti e i materiali che l'aperto offre loro sviluppando un'intelligenza naturalistica. (Gardner, 1999)

L'apprendimento in contesti outdoor offre significativi benefici sia sul piano sociale che su quello cognitivo. Da un lato, lo spazio aperto riduce le inibizioni comportamentali dei bambini, favorendo una maggiore assertività, tempi di concentrazione più prolungati e lo sviluppo di competenze sociali complesse come la negoziazione, la cooperazione e la costruzione di relazioni significative (McClintic e Petty, 2015). Dall'altro, l'esperienza a contatto con la natura stimola: “cognitivamente, l'apprendimento all'aperto dei bambini è collegato a osservazioni, indagini e ipotesi (Thomas & Harding, 2011).” (McClintic, Petty, 2015, p. 29). Questa variabilità degli spazi della prima infanzia diventa quindi un motore fondamentale per attivare la curiosità innata dei bambini e spingerli verso la scoperta attiva. Infine, emotivamente i bambini sono supportati all'interiorizzazione e gestione delle diverse emozioni grazie alla stimolazione di tutti e cinque i sensi grazie alle esperienze che possono

vivere. La piena libertà incoraggia i bambini non solo ad esplorare l'ambiente e quindi le loro capacità motorie ma anche ad indagare sui loro sentimenti e sulle loro emozioni. Tra gli innumerevoli benefici emotivi le studiose (McClintic, Petty, 2015) riguardano anche la riduzione dello stress, maggiore benessere e capacità d'attenzione. Nel libro best-seller, *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder* a cura di Louv che è stato pubblicato nel 2008, egli afferma: "Curare il legame spezzato tra i nostri giovani e la natura è nel nostro interesse personale—non solo perché l'estetica o la giustizia lo richiedono, ma anche perché la nostra salute mentale, fisica e spirituale dipende da esso, così come la salute della terra" (p. 3).

2.3.5 Loose Parts e affordance: la regia educativa dello spazio

Un elemento centrale nella qualità dell'esperienza outdoor è rappresentato da un'adeguata progettazione degli spazi e dei materiali messi a disposizione. Diversi studi hanno fatto emergere l'importanza della pianificazione degli spazi all'aperto affinché vengano garantite diverse aree di gioco: gioco costruttivo, fornendo loro spazi con sabbia e/o acqua, lavori con il legno o altri materiali e zone per l'arte; gioco sociale, viene incoraggiato dalla predisposizione di diverse postazioni per ogni area garantendo così che i bambini possano relazionarsi e trovare strategie di risoluzione di alcuni possibili conflitti; gioco fisico, incoraggiato da sentieri, tricicli, altalena, prati liberi; e gioco con regole, incoraggiato da palloni, percorsi motori o ad ostacoli e grazie alla presenza di spazi di prato ampi in cui l'educatore può predisporre diverse attività in risposta ad eventuali bisogni.

Lo spazio gioca un ruolo fondamentale anche negli spazi esterni in quanto permette di offrire diversi livelli di prospettiva ed incoraggia i bambini a lavorare su una scala in base alle stimolazioni e alle difficoltà che il bambino si autoregola sulla base delle sue capacità e le modalità di collaborazione che riesce ad attivare. Simon Nicholson (1972) studia e introduce il concetto di parti sciolte ovvero elementi presenti in natura o aggiunti dagli educatori privi di una funzione definita, stimolano creatività e scoperta. Promuove elementi naturali già presenti (come sassi, rami, cortecce, foglie secche, ecc.) inclusi elementi manifatturieri o riciclati che possono essere introdotti dagli educatori per lavorare su un certo tipo di esperienza rispetto ad altre. Quando queste parti sciolte vengono aggiunte o scoperte

nell'ambiente naturale favoriscono lo sviluppo cerebrale attraverso l'esplorazione attiva. Per questo la ricchezza e qualità del gioco sono proporzionali al tipo e al numero di parti che vengono offerte ai bambini e ai diversi materiali a cui sono esposti.

In questa prospettiva, l'uso dei materiali amplifica le possibilità di interazione e collaborazione che possono emergere tra pari. La ricerca di Carr, Brown, Schlembach e Kochanowski (2017) evidenzia come i contesti di gioco in natura, caratterizzati dalla presenza di elementi sciolti, favoriscano lo sviluppo di competenze sociali e cognitive complesse.

Il gioco, sostenuto da una forte componente di motivazione intrinseca, porta i bambini a esplorare l'ambiente e a confrontarsi con situazioni che richiedono la risoluzione di problemi. In questi contesti, i materiali naturali, proprio perché non strutturati, stimolano la creatività, l'immaginazione e la costruzione condivisa di significati, favorendo così forme di gioco simbolico e cooperativo. Le osservazioni riportate nello studio mostrano come i bambini, durante il gioco, mettano in atto strategie diverse per raggiungere un obiettivo comune, soprattutto quando si trovano di fronte a difficoltà. In questi momenti emerge chiaramente il ruolo dell'attenzione condivisa e della collaborazione, che portano i bambini a negoziare, adattare le proprie azioni e riorganizzare continuamente il gioco in base ai contributi dei pari. Allo stesso tempo, queste esperienze attivano processi cognitivi importanti, come il monitoraggio delle azioni, la flessibilità e il controllo del comportamento, elementi fondamentali per lo sviluppo delle funzioni esecutive. Anche il linguaggio assume un ruolo centrale, in quanto permette ai bambini di confrontarsi, esprimere punti di vista diversi e trovare soluzioni condivise. In questo senso, il gioco in natura non si limita a favorire la socializzazione, ma diventa un contesto in cui i bambini possono sviluppare competenze trasversali fondamentali, sia sul piano cognitivo sia su quello relazionale. “La collaborazione e la risoluzione dei problemi sono evidenti in questa attività di gioco così come esempi della *flessibilità e dei comportamenti inibitori*” (Carr et al., 2017, pag. 42).

In conclusione, la ricerca evidenzia come l'offerta di spazi in natura per il gioco libero offra esperienze di apprendimento significative per lo sviluppo infantile. Il gioco fatto con materiali non strutturati e in ambienti destrutturati garantisce opportunità di risoluzione dei problemi e favorisce lo sviluppo del controllo inibitorio, iniziazione, flessibilità e memoria

di lavoro. “Se i bambini formano schemi complessi, si impegnano in comportamenti orientati a obiettivi e mostrano abilità di autoregolazione durante il gioco, i paesaggi di gioco possono fungere da ambienti di gioco e apprendimento che permettono ai bambini di esercitarsi e sviluppare ulteriormente le proprie abilità EF (funzioni esecutive).” (Carr et al., 2017, pag. 44). Sono i paesaggi naturali ad essere dei veri e propri ambienti educativi che supportano le competenze fondamentali del singolo e diventano dei buoni investimenti da inserire nelle esperienze fondamentali per la prima infanzia in quanto pongono le basi per capacità ed abilità fondamentali nella futura vita adulta.

2.3.6 La postura dell'adulto: mediazione, reattività e base sicura

Accanto agli elementi naturali e ai materiali messi a disposizione dalla natura, emerge il ruolo dell'adulto nel saper essere mediatore delle esperienze sociali. La capacità di socializzazione che viene accentuata nello spazio esterno non dipende solo dalla presenza di un ambiente naturale quanto piuttosto essa è influenzata dalle pratiche relazionali messe in pratica dalle figure di riferimento in quel determinato contesto. Gloeckler e Niemeyer (2010) evidenziano nel loro studio come la qualità dell'ambiente sia determinata dalla capacità dell'educatore di comprendere e interiorizzare i bisogni del bambino garantendo di poter essere la base sicura da cui il bambino può partire per l'esplorazione circostante. Lo studio si è basato sull'analisi qualitativa e comparativa di tre diversi approcci educativi messi in atto da insegnanti o educatori in contesti naturali. I dati rilevati hanno dimostrato che ad influenzare maggiormente le risposte dei bambini sono: la disponibilità fisica ed emotiva dell'adulto, il linguaggio reattivo e la formazione specifica.

L'adulto che accompagna un gruppo di bambini a vivere esperienze outdoor deve essere capace di assumere una postura professionale accogliente e rassicurare le richieste e i bisogni dei bambini. In particolare, le scoperte di Gloeckler e Niemeyer (2010) hanno evidenziato che maggiormente i bambini si sentono sicuri ad esplorare laddove l'adulto è in grado di porsi alla loro altezza e stabilendo un contatto visivo costante. Questi comportamenti non verbali aiutano a creare un clima di fiducia, il quale riesce a ridurre l'ansia da separazione e i conflitti interpersonali proprio perché anche se si allontana il bambino è in grado di continuare a vedere l'educatore di riferimento e quindi riesce a sentirsi sicuro e protetto

nell'esplorazione verso l'ignoto. Il linguaggio deve sempre essere reattivo vale a dire che deve essere sensibile e incoraggiante supportando in maniera empatica le scoperte e l'emotività che queste possono suscitare nel bambino. Per questo è fondamentale che l'adulto disponga di strategie per la regolazione emotiva e che ponga continuamente in discussione la sua posizione nei confronti del bambino affinché egli non si senta mai escluso. Un linguaggio inappropriato o una posizione dell'educatore non completamente rivolta verso il bambino potrebbe portare a comportamenti aggressivi nei confronti dei pari poiché i bambini si sentirebbero di dover gestire le tensioni emotive senza un adeguato sostegno (scaffolding). "Il calore e la sensibilità dell'insegnante ai bisogni dei bambini sono anch'essi fondamentali per farli sentire al sicuro e protetti (Richter, 2004). Il linguaggio reattivo degli insegnanti è noto per essere associato ad altre pratiche di alta qualità degli insegnanti che lo utilizzano." (Gloeckler, Niemeyer, 2010, pag. 7). Infine, lo studio evidenzia come una formazione incentrata solo su sicurezza e salute non sia adeguata a sostenere lo sviluppo infantile e le sue dinamiche relazionali. È importante che ogni educatore sia debitamente preparato affinché sia in grado di anticipare e intervenire adeguatamente ai bisogni emotivi e ai momenti di disagio dei bambini. Questi dati suggeriscono che la qualità della relazione educativa rappresenta una variabile determinante nella costruzione delle dinamiche sociali tra pari, più ancora delle caratteristiche dell'ambiente fisico. In particolare, un prerequisito fondamentale per ogni professionista della prima infanzia dovrebbe essere quello di saper dare forma all'apprendimento sociale e cognitivo per dare la possibilità al gruppo dei pari di diventare uno spazio di collaborazione e continua scoperta.

In conclusione, ritengo che l'ambiente naturale agisca come livellatore sociale. La mancanza di strutture rigide e la disponibilità di materiali non strutturati obbliga i bambini a sostituire la competizione con la cooperazione per la realizzazione di un progetto comune. In questo senso, l'Outdoor Education può diventare una vera e propria palestra a cielo aperto per affinare tecniche di democrazia e cittadinanza attiva fin dalla prima infanzia. La libertà di scelta e d'azione garantisce ad ogni bambino di agire con i propri tempi e le proprie specificità, trasformando la diversità individuale in una risorsa per la co-costruzione del gioco comune.

2.3.7 Etica e politica della socializzazione: giustizia ecologica e ambientale

Se lo studio di Gloeckler e Niemeyer (2017) ci mostra l'importanza pratica della reattività dell'insegnante per la stabilità emotiva del gruppo, la prospettiva filosofica di Piromalli eleva questo compito a una vera e propria missione di giustizia.

Oltre alla dimensione educativa e relazionale, la socializzazione in natura è possibile leggerla anche da un punto di vista etico o politico.

In ultima analisi, Eleonora Piromalli (2025) tratta nel suo articolo il tema della socializzazione all'aperto la quale può assumere una valenza anche a livello delle responsabilità etica e politica. Axel Honneth (2007, pag. 57) evidenzia secondo una sua idea come tutti gli esseri umani abbiano una naturale connessione partecipativa ed emotiva verso l'ambiente fisico e naturale. Egli sostiene che lo spazio naturale debba essere interpretato a partire da un riconoscimento antecedente ovvero la connessione innata ed emotiva degli individui nei confronti della natura. Partendo da questa considerazione risulta chiaro che l'interazione in natura non è solo collaborazione, ma contribuisce a prevenire la reificazione. Per reificazione Honneth (2007) intende la tendenza di percepire la natura come un mero oggetto a disposizione degli uomini e quindi privo di valore. Sulla base delle idee dell'autore si evidenzia che l'educatore non svolge un ruolo relegato alla sola sicurezza e incolumità ma piuttosto diventa il mediatore di questi valori fondamentali. È attraverso l'esempio e la condivisione di esperienze significative che egli dà la possibilità ai bambini di interiorizzare un legame affettivo con l'ambiente il quale permetterà lo sviluppo di una futura coscienza ecologica che gli permetterà, a sua volta, di mettere in pratica azioni a tutela della natura. Favorire la socializzazione all'aperto equivale a promuovere due diversi tipi di giustizia: giustizia ecologica e giustizia ambientale. La prima si riferisce al rapporto di giustizia che si deve instaurare tra gli esseri umani e l'ambiente e concerne quindi la sensibilità di ognuno di riconoscere che ogni oggetto o materiale messo a disposizione ha un valore intrinseco. Per giustizia ambientale si intendono l'insieme delle responsabilità proprie degli uomini di generazione in generazione affinché possa essere garantito il diritto, anche in futuro, di tutelare risorse e limitare i rischi ambientali.

In conclusione, l'ambiente naturale si configura non solo come spazio di socializzazione, ma come contesto educativo complesso e generativo, in cui i bambini

sviluppano competenze relazionali, cognitive ed emotive fondamentali. Il gioco in natura, sostenuto da una presenza educativa consapevole e non intrusiva, favorisce la costruzione di legami significativi tra pari e promuove una sensibilità etica verso l'ambiente, ponendo le basi per una cittadinanza ecologicamente responsabile.

2.4 Lo sviluppo psicologico complessivo

2.4.1 Qualità educativa e continuità dell'esperienza outdoor

La ricerca condotta da Szczotka e Szewczuk (2023) evidenzia come la qualità educativa derivi dalla combinazione di fattori strutturali e pedagogici. In questo quadro, le aspettative degli insegnanti influenzano in modo significativo sulle pratiche educative e la qualità delle esperienze offerte. Gli educatori devono essere consapevoli dei benefici che l'esposizione agli spazi aperti comporta, in particolare in relazione allo sviluppo globale del bambino.

La qualità educativa è invece strettamente connessa alla regolarità con cui i bambini vengono esposti agli ambienti esterni, indipendentemente dalle condizioni meteorologiche. In tal senso, l'utilizzo di un adeguato abbigliamento outdoor consente di garantire condizioni adeguate di comfort e sicurezza, favorendo così la libertà di esplorazione.

2.4.2 Ostacoli e criticità nell'implementazione

Tuttavia, l'attuazione dell'Outdoor Education incontra diversi ostacoli che ne limitano la piena diffusione. Tra questi, emerge la carenza di infrastrutture adeguate: molti servizi educativi dedicati alla prima infanzia non dispongono di spazi esterni sufficientemente strutturati o sicuri per l'organizzazione e la predisposizione di attività prolungate all'aperto.

Un ulteriore elemento critico riguarda la formazione del personale educativo, che spesso risulta limitata ad aspetti legati esclusivamente alla salute o alla sicurezza. Per questo motivo, gli autori dello studio (Szczotka, Szewczuk, 2023) riconoscono la necessità di promuovere percorsi formativi specifici, in grado di sostenere gli insegnanti nell'utilizzo consapevole dello spazio esterno come contesto educativo.

Accanto a questi aspetti, permangono resistenze culturali e credenze diffuse, tramandate di generazione in generazione, che portano genitori e educatori a percepire

l'ambiente esterno come potenzialmente pericoloso, in relazione al rischio di malattie, al freddo o sporco.

2.4.3 Differenze tra contesti educativi

Per concludere, i risultati dello studio (Szczotka, Szewczuk, 2023) evidenziano che ci sono significative differenze tra i diversi approcci all'aperto. Le scuole pubbliche tendono a incontrare maggiori difficoltà nell'integrazione dell'Outdoor Education, a causa di vincoli burocratici e limitazioni economiche. Al contrario, nei contesti privati si riscontra una maggiore apertura verso l'integrazione di esperienze in natura, grazie a una progettazione più flessibile e coerente con i propri principi pedagogici.

In questa prospettiva, emerge come la piena integrazione dell'Outdoor Education nei servizi per la prima infanzia non dipenda esclusivamente dalla disponibilità delle risorse, ma richieda un cambiamento culturale e professionale più ampio. Questo approccio necessita di una ridefinizione del ruolo dell'educatore affinché sia in grado di garantire sia la sicurezza sia la promozione di esperienze educative significative.

3. Rischio educativo, resilienza e benessere psicofisico

3.1 Il rischio nell'Outdoor Education: prospettive pedagogiche e psicologiche

3.1.1 Origine e trasformazione del concetto di rischio

Per comprendere il valore del rischio nell'Outdoor Education, è necessario chiarire preliminarmente il significato semantico del termine. Il termine “rischio” affonda le sue radici nell'antica Grecia, *rhiza*, dove significa radice, rupe. Il termine veniva soprattutto utilizzato durante i racconti omerici per narrare il pericoloso viaggio di Ulisse e il rifugio che riuscì a trovare aggrappandosi alle radici di un fico (Skjong, 2005 o link). Successivamente il termine venne utilizzato anche in contesti marittimo, il quale non si riferiva alla presenza o ricerca di un pericolo ma piuttosto alle particolari manovre necessarie da effettuare quando si navigava tra gli scogli. Tale pratica richiedeva abilità, orientamento e valutazione delle correnti marine e dei venti. Per gli arabi, *rizq*, viene utilizzato per indicare ciò che veniva assegnato da Dio. All'inizio faceva riferimento esclusivamente ai sostentamenti che Dio concedeva con misericordia poi la stessa famiglia etimologica ha assunto diverse declinazioni di uso comune. Queste radici etimologiche attribuiscono inizialmente una connotazione prevalentemente positiva. Successivamente lo stesso termine si evolve e comincia ad assumere, in contesti colloquiali e quotidiani, accezione sempre più negativa³.

3.1.2 Il rischio come costruzione sociale e psicologica

Nella letteratura odierna si riconosce il rischio come un fenomeno sociale basato sulla percezione individuale e strettamente connesso alle differenze sociali, economiche e culturali di un dato territorio. La percezione del rischio è influenzata da diversi fattori, tra cui esperienza, conoscenza, età, cultura e personalità. Per questo motivo, essa varia in relazione al tempo e al contesto in cui viene analizzata. Nel mondo scientifico il termine è stato definito come: “la probabilità che un evento avverso specificato si verifichi in un intervallo di tempo specificato” (HSE, 2001 citato in Ball, 2007). Questa definizione comprende due diverse

³ Cfr. voce rischio in Una parola al giorno, URL:<https://unaparolaalgiorno.it/significato/rischio> (consultato in 16 maggio 2026)

accezioni del termine, l'idea di essere a rischio e quella di assumersi deliberatamente il rischio. La prima accezione fa riferimento alla condizione in cui una persona percepisce una situazione di pericolo determinata da fattori esterni. Tale condizione attiva un senso di vulnerabilità e la possibilità di subire un danno. Mentre l'assumersi il rischio suggerisce che sia il soggetto stesso a ricercare una data situazione che lo esponga all'insicurezza al fine di ottenere conseguenze positive. Alla luce di questa distinzione risulta evidente che l'accezione che più appartiene all'Outdoor Education per la prima infanzia sia quella proposta da Madge e Barker: "Percezioni di pericoli e incertezze che possono avere conseguenze negative ma che possono anche essere intraprese con conseguenze positive." (Madge e Barker; 2007; pag. 10)

3.1.3 Il rischio benefico e il gioco rischioso nella prima infanzia

Nella letteratura sull'educazione della prima infanzia l'assunzione del rischio fa riferimento al gioco rischioso che riguarda principalmente l'esposizione naturale. Il gioco all'aperto viene spesso considerato il più rischioso in quanto si riconosce essere quello più correlato a un potenziale infortunio fisico (Sandseter, 2009b). Nell'articolo scritto e diretto da Cooke, Wong, Press (2021) il rischio benefico è riferito a un'azione intenzionale attraverso la quale il bambino si confronta con l'incertezza affinché possa raggiungere un obiettivo in modo autonomo. In tal senso, l'ambiente esterno non deve essere considerato un ostacolo alla scoperta. Al contrario, il compito dell'educazione consiste nel sostenere lo sviluppo del bambino attraverso il rischio benefico. Tali esperienze favoriscono la costruzione di competenze, sicurezza personale e resilienza.

L'Outdoor Education si pone in contrasto con la crescente tendenza contemporanea all'eliminazione del rischio dalle esperienze infantili. In questa prospettiva educativa, il rischio non rappresenta un ostacolo da eliminare, ma piuttosto una categoria psicologica essenziale. Lo spazio d'azione a disposizione il bambino gli consente di sviluppare capacità di regolazione emotiva e motoria. In questo modo, la sfida diventa un pilastro fondamentale per la strutturazione dell'autostima. "Visto da una prospettiva ampia, sosteniamo che l'assunzione di rischi non riguarda solo i rischi fisici. Il rischio può includere anche rischi sociali, emotivi e cognitivi. Il rischio sociale, emotivo e cognitivo può essere legato allo

sviluppo della propria identità e al senso di appartenenza, oltre che alla fiducia, alla competenza e alla resilienza” (Cooke, Wong, Press, pag. 6). Alla luce di quanto detto finora l’educazione per la prima infanzia necessita di una riconcettualizzazione del rischio sia da parte dei genitori sia da parte degli educatori.

3.1.4 Società contemporanea e cultura dell’iperprotezione

I sociologi del rischio evidenziano lo sviluppo del focus sul rischio, il quale sta portando la società verso l’avversione al rischio stesso. Alcuni studiosi credono che questo cambio di rotta sia dovuto alla troppa informazione e al continuo aumento delle capacità di controllo del mondo naturale e artificiale da parte dell’uomo. Altri studio si concentrato invece a sostegno del fatto che il fenomeno sia alimentato da una narrazione mediatica basata sulla paura. Questo approccio aumenta il bisogno percepito di sicurezza e contribuisce alla diminuzione della tolleranza nei confronti dell’incertezza e del danno. “In pratica, per molti genitori, prevale la comprensibile necessità di proteggere i propri figli dal danno, e per molti educatori il loro dovere di cura è un potente motore per mantenere i bambini al sicuro (Bundy et al., 2009; Madge e Barker, 2007; McFarland e Laird, 2017)” (Cooke, Wong, Press, 2021, pag. 9). La prospettiva protezionista (Brussoni et al., 2015) sta sostenendo una cura e un’educazione che sia il più sicura possibile per i bambini trascurando i benefici positivi che il rischio ha nello sviluppo. Brussoni et al. (2015) hanno identificato nei loro studi una serie di esperienze che possono sembrare rischiose ma che permettono ai bambini di ricavarne diversi benefici quali: salute fisica, competenza sociale, creatività e resilienza. Un’altra parte della letteratura, invece, considera il rischio come vantaggioso per la prima infanzia e, sulla base di tali considerazioni, riconosce la necessità di lasciare la natura libera affinché si presentino le condizioni necessarie che permettano ai bambini di seguire la propria libertà di movimento. Questa prospettiva riconosce anche il valore formativo di piccoli infortuni, quali graffi o lividi. Tali esperienze contribuiscono a preparare i bambini ad affrontare le sfide della quotidianità e della società contemporanea. Questa visione non è nuova ma si trova anche all’interno del testo *Emile* di Jean-Jacques Rousseau (1762) dove troviamo scritto: “Dare loro pratica, allora, nelle prove che un giorno dovranno affrontare. [...] Possiamo quindi rendere

un bambino robusto [...] e anche se ci fosse qualche rischio, non dovremmo comunque esitare. Poiché ci sono rischi inseparabili dalla vita umana” (par. 25).

Imparare ad assumersi rischi calcolati è un’abilità importante per gli adulti del domani i quali devono essere in grado di potersi avvalere di competenze affermate e un elevato grado di sicurezza nelle proprie capacità.

3.1.5 Le funzioni psicologiche del rischio nello sviluppo infantile

Nel panorama educativo, il concetto di rischio di gioco è oggetto di un acceso dibattito che contrappone la necessità di sicurezza e il bisogno di sfida. Come viene analizzato nell’articolo (Cooke et al.; 2021) il gioco rischioso deve essere interpretato come una forma di gioco libero che implica sfide fisiche e psicologiche incerte, le quali vengono proposte in proporzione alle abilità e capacità del bambino. Negli ultimi anni, Cooke et al. (2021) evidenziano come si sia sviluppata una crescente ossessione per l’eliminazione del rischio. Tale tendenza ha trasformato sia gli spazi di gioco pubblico sia i servizi educativi per la prima infanzia in ambienti altamente controllati e privi di possibili pericoli. Questo approccio finisce per privare i bambini di esperienze fondamentali per la loro crescita eliminando tre importanti funzioni psichiche che il rischio svolge nello sviluppo infantile. Il rischio nel gioco permette al bambino di confrontarsi con: sviluppo delle competenze, gestione dell’ansia e costruzione della resilienza. In primo luogo, affrontare piccoli rischi, come arrampicarsi su un tronco o saltare da una certa altezza, permette al bambino di imparare a valutare le proprie capacità motorie e regolare i propri sforzi. In secondo luogo, è noto grazie alle innumerevoli ricerche scientifiche come l’esposizione ad ambienti naturali permetta di sperimentare l’incertezza e la paura in un contesto protetto, riducendo lo sviluppo di possibili fobie. In terzo luogo, superare una sfida o affrontare un piccolo fallimento aiuta il bambino a sviluppare la convinzione di poter influenzare tramite le proprie azioni il mondo circostante. Questo processo contribuisce alla costruzione della propria autoefficacia. “New et al. descrivono il curriculum 'riskrich' in cui gli educatori corrono rischi nella pianificazione e nell'erogazione del curriculum per incoraggiare 'sia gli adulti che i bambini [a] esplorare nuovi argomenti e territori sconosciuti'.” (Cooke et al., 2021, pag. 12) L’obiettivo

dell'educatore non dovrebbe essere quello di creare ambienti sterili e il più possibile privi di pericoli quanto piuttosto sostenere l'assunzione del rischio tramite la mediazione psicologica.

3.1.6 Ambiente naturale, affordance e sviluppo motorio

L'ambiente naturale, a differenza degli spazi interni ai servizi educativi progettati per ridurre al minimo il rischio, è caratterizzato da variabilità e imprevedibilità. L'esperienza all'aperto offre al bambino la possibilità di usufruire delle dinamiche di affordance legate all'imprevedibilità dei materiali a disposizione. Nello spazio Outdoor un ramo non ha sempre le stesse dimensioni, né lo stesso peso o la stessa resistenza in quanto, grazie anche agli eventi atmosferici, ogni giorno ci si trova di fronte a uno spazio diverso. In questo contesto, il rischio non è un'attività che viene calcolata e predisposta dall'adulto ma un'esperienza che scaturisce dall'incontro tra le caratteristiche dell'ambiente e la curiosità del bambino. Cooke et al. (2021) evidenziano come l'imprevedibilità permetta al bambino di sviluppare una forma di prudenza attiva: l'obiettivo non è insegnare ai bambini a non cadere quanto piuttosto permettergli di apprendere come cadere per non incorrere in incidenti e imparare a valutare la stabilità o l'inclinazione di un suolo. L'ambiente esterno favorisce lo sviluppo di capacità di problem solving immediato e della tolleranza nei confronti dell'incertezza.

Sul piano della motricità, il rischio si manifesta come superamento di un limite fisico. Esperienze come la corsa su terreni sconnessi, l'arrampicata o lo stare in equilibrio su un tronco permettono al bambino di confrontarsi con i propri limiti corporei. La componente della fisicità è strettamente connessa alla costruzione dell'identità corporea: attraverso lo sforzo e la sfida motoria, il bambino è in grado di ricevere feedback immediati delle proprie capacità.

Lo studio portato avanti da Sangalli e Borgogni (2024) evidenzia come l'attività fisica vissuta in un momento di gioco ludico può rappresentare uno strumento di prevenzione del disagio e promuove il successo educativo. Quando il bambino può decidere autonomamente se affrontare con prudenza o meno una situazione complessa, sperimenta un'esperienza di autoefficacia. L'autoefficacia si afferma quando un successo motorio si realizza a fronte di un'assunzione del rischio, la quale è in grado di dare fiducia alle risorse del soggetto e porta quindi all'affermazione dell'autostima. "Identificando chiaramente l'assunzione di rischi

sociali, emotivi e cognitivi nella nostra concettualizzazione del rischio, gli educatori possono essere meglio attrezzati per pianificare e supportare le esperienze di rischio dei bambini.” (Cooke et al., 2021, pag. 15). Secondo questa prospettiva, il rischio fisico non coincide esclusivamente con l’esecuzione di attività motorie, ma contribuisce piuttosto a un processo psicologico che permette al bambino di superare i propri timori e paure favorendo la percezione di autoefficacia. Tutto questo pone le basi per una personalità sicura e intraprendente. La letteratura scientifica analizzata permette di riflettere sul concetto di come il rischio educativo possa essere interpretato sotto un altro punto di vista. Ritengo, infatti, che la sfida educativa in questo ambito consista nel distinguere il rischio dal pericolo. Il primo può rappresentare una preziosa occasione di apprendimento mentre il secondo riguarda quelle situazioni in cui i bambini richiedono la protezione dell’adulto per raggiungere determinati obiettivi. Questa distinzione appare significativa nell’Outdoor Education dove l’educatore deve essere in grado di sostenere la presa di consapevolezza dei rischi da parte dei bambini.

3.2 Lo sviluppo della resilienza

3.2.1 Stress e sviluppo neurobiologico

Lo sviluppo infantile si realizza parallelamente alla maturazione cerebrale e alla costruzione di competenze che sappiano adattarsi alle sfide che vengono proposte dall’ambiente. Questi processi, importanti nelle prime fasi di vita in cui si realizzano periodi particolarmente sensibili, il cervello si presenta malleabile al punto che i diversi eventi a cui il soggetto viene esposto lo possono modificare.

L’esposizione prolungata a fonti di stress senza l’adeguato supporto e la stabilità necessaria da parte di un caregiver può influenzare lo sviluppo cerebrale e i processi epigenetici nei bambini in cui lo sviluppo non si è ancora pienamente realizzato. Per questo gli educatori che si occupano delle prime fasi di vita dei bambini devono essere in grado di instaurare relazione di base sicura al fine di favorire l’identificazione precoce di possibili esperienze avverse dell’infanzia (ACE). Essi devono, non solo essere in grado di conoscere questi eventi ma devono possedere le informazioni e capacità necessarie per intervenire tempestivamente al fine di tutelare il minore.

Fin dalla nascita, lo sviluppo fisico e cognitivo lavorano in sinergia con l'obiettivo di raggiungere un'architettura in grado di rispondere in modo adeguato agli stimoli dello stress che andranno via via aumentando nel corso della vita (McLaughlin, Sheridan, Tibu, Fox, Zeanah, Nelson, 2015). Secondo il modello proposto da Shonkoff e Garner (2012) esistono tre tipologie di stress che gli esseri umani incontrano e sperimentano nel corso della vita: lo stress positivo, lo stress tollerabili e lo stress tossico.

Lo stress positivo ha un'intensità lieve e una durata breve portando il soggetto a un lieve innalzamento della frequenza cardiaca e a cambiamenti ormonali che possono favorire lo sviluppo. Questo tipo di stress fa parte della vita di tutti i giorni e con un adeguato supporto da parte dei caregiver i bambini sono in grado di attivare e instaurare strutture cerebrali che permettono loro di avere le competenze adeguate alla sua gestione e aiutano a sviluppare un senso di padronanza dell'esperienza. Lo stress tollerabile ha invece un'intensità più forte rispetto al precedente e si realizza con alcune circostanze disastrose che la vita può incontrare (ad esempio calamità naturali che portano a perdere la casa). Questa tipologia ha conseguenze significative a lungo termine ma possono essere gestite anche dai più piccoli se trovano a loro disposizione caregiver in grado di garantire loro un adeguato supporto emotivo e siano essi stabili e premurosi. Infine, esiste lo stress tossico, il quale deriva da circostanze tossiche e croniche. Si tratta per lo più di eventi incontrollabili causando attivazione forte e frequente che rende faticosa la gestione dello stress emotivo. Quanto un bambino non dispone di un caregiver in grado di fornirgli un supporto stabile e sensibile, l'esposizione prolungata a fonti di stress tossico potrebbero portare a influenze negative sullo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.

“L'esposizione a stimoli ambientali appropriati durante i periodi "sensibili" permette ai circuiti neurali di elaborare le informazioni in modo adattivo, gettando le basi per un apprendimento futuro” (Sciaraffa, Zeanah, Zeanah, 2017, pag. 345). A livello fisiologico e psicologico ogni individuo risponde a determinati livelli di stress in modo differente. Diversi studi condotti sul tema evidenziano che le modificazioni possono avvenire sia a livello ormonali sia a livello genetico.

Il nostro corpo ha due principali risposte che si attivano quando incontriamo livelli elevati di stress: il sistema nervoso autonomo del corpo e l'asse ipotalamo ipofisario. Il primo

sistema rilascia ormoni epinefrina e noradrenalina, i quali una volta entrati in circolo innescano reazioni fisiologiche contro la minaccia identificata. In particolare, modo questi ormoni portano all'aumento della frequenza cardiaca, l'apporto di sangue per i muscoli e il cervello aumenta mentre diminuisce quello destinato alla pelle e all'intestino. Infine, viene rilasciato glucosio nel sangue, il quale garantisce maggiori livelli di energie utili per contrastare la minaccia. Il secondo sistema stimola il rilascio del cortisolo. Il cortisolo agisce su diverse aree cerebrali coinvolte nei processi di memoria, attenzione e regolazione emotiva. Alti livelli di stress però portano il cortisolo a rimanere in circolo per lungo tempo e questo ha effetti dannosi sui processi di cognizione e sui sistemi fisiologici del corpo.

In questo senso l'ambiente chiuso, o indoor, può talvolta sovra-stimolare un bambino soprattutto quando si trova in una situazione per lui stressante portando ad innalzare ulteriormente il livello di allerta. L'ambiente naturale, al contrario, garantisce una stimolazione sensoriale più morbida ed equilibrata. I suoni, la luce solare e i colori possono contribuire a ridurre gli stati di attivazione fisiologica alla risposta di lotta o fuga e favorendo l'attivazione del sistema nervoso parasimpatico. Quest'ultimo sistema si occupa della responsabilità del riposo e della digestione associati a una diminuzione degli indicatori di stress.

A livello genetico, come evidenziato da ricerca recenti (Thompson, Kiff, McLaughlin, 2009) dimostrano come l'ambiente abbia diversi esiti. I telomeri sono le regioni terminali dei cromosomi, composte da sequenze ripetitive di DNA non codificante e da complessi proteici protettivi. La loro funzione principale è preservare l'integrità del materiale genetico, impedendo la degradazione o la fusione delle estremità cromosomiche. Poiché la cellula non riesce a replicare completamente le estremità del DNA a ogni divisione cellulare, i telomeri si accorciano progressivamente, fungendo da vero e proprio "orologio biologico" che scandisce l'invecchiamento e la senescenza cellulare⁴. Numerose ricerche hanno evidenziato un'associazione tra esposizione prolungata allo stress e maggiore accorciamento dei telomeri. Il loro accorciamento è stato associato a un aumento del rischio di diverse

⁴ Cfr. significato di Telomero in Vocabolario Treccani online, URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/telomero/> (consultato il 1 giugno 2026).

condizioni patologiche, tra cui malattie cardiovascolari e alcune forme tumorali. (Drury, 2015).

Per concludere, gli studi a livello medico e cerebrale fatti sullo stress mostrano come un attaccamento sicuro e relazioni sane abbiano un'influenza positiva sullo sviluppo e organizzazione cerebrale soprattutto negli stadi riguardo ai periodi sensibili dello sviluppo infantile. "Il tipo e la qualità delle esperienze precoci sono importanti, con importanti implicazioni per la prevenzione, la protezione e lo sviluppo della resilienza nei bambini piccoli." (Sciaraffa et al., 2018, pag. 346).

3.2.2 La resilienza come processo di adattamento positivo

In ambito psicologico, la resilienza è la capacità che il soggetto ha nel reagire a traumi o eventi avversi riportando l'equilibrio psicologico attraverso la riorganizzazione delle risorse interiori e della personalità. Fa quindi riferimento alla capacità di adattarsi alle situazioni che la vita mette davanti siano esse positive o negative⁵. Nella ricerca portata avanti da Sciaraffa et. al (2018) sono stati trovati tre diversi sistemi protettivi fondamentali che si attivano e servono al bambino per difendersi da situazioni considerate troppo stressanti. lo stress riesce a diventare una situazione facilmente affrontabile per quei bambini che hanno un buon adattamento positivo a: capacità individuali della persona, legame con il caregiver o con persone premurose e competenti, una comunità protettiva. gli educatori della prima infanzia possono contribuire a individuare segnali di possibili situazioni di vulnerabilità e di esperienze avverse. La realizzazione e progettazione di spazi sicuri, la somministrazione di un'alimentazione adeguata e il rispetto di routine standardizzate garantiscono un adeguato sviluppo fisico, cognitivo ed emotivo. Ad aumentare l'offerta e le opportunità che i servizi educativi mettono a disposizione dei bambini in termini di gestione di situazioni frustranti vi è anche l'esposizione a attività stimolanti e interessanti che vengono loro proposte periodicamente.

⁵ Cfr. significato di Resilienza in Vocabolario Treccani online, URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza/> (consultato il 30 maggio 2026).

Affinché la resilienza diventi una competenza propria di ogni bambino non è necessario solo adeguare le esperienze ai bisogni individuali e del gruppo ma anche essere in grado di lavorare su autoregolazione, espressione delle emozioni e autoaffermazione.

3.2.3 Outdoor Education e sviluppo dell'autoregolazione

In ambito psicologico, l'autoregolazione viene oggi considerata non tanto una caratteristica stabile della persona, quanto un processo dinamico di adattamento positivo che emerge dall'interazione tra risorse individuali, relazioni significative e contesto sociale⁶. Lo sviluppo di questa capacità ha inizio durante la prima infanzia per poi andare ad affinarsi con l'adolescenza. Trattandosi di un processo a lungo termine è fondamentale il supporto che le figure rilevanti del bambino possono portare affinché egli sia in grado di esprimere ed sperimentare le proprie emozioni. In questi periodi considerati sensibili i caregiver devono aiutare i bambini a riconoscere e controllare gli stati emotivi. L'autoregolazione è "l'atto di gestire i propri pensieri e sentimenti per impegnarsi in azioni orientate a uno scopo come organizzare il comportamento, controllare gli impulsi e risolvere problemi in modo costruttivo" (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, 2016, pag. 7).

Anche se nei neonati l'autoregolazione è direttamente collegata al supporto dell'adulto, il bambino ha già competenze rudimentali che fungono da base per lo sviluppo della piena capacità di regolazione emotiva. Per i bambini che sono entrati in contatto con esperienze avverse durante l'infanzia è necessario che l'educatore ponga maggiore attenzione nell'identificazione, espressione delle emozioni al fine di aiutarli nella gestione adeguata di momenti di frustrazione.

Come suggerito dagli autori (Sciaraffa et. al, 2018) l'attività fisica e lo scarico motorio possono aiutare il bambino a sfogare e gestire il senso di ansia e frustrazione che potrebbe provare in alcune situazioni. In questo senso, la sezione all'aperto garantisce ai bambini di non avere limiti fisici imposti dalla stanza e quindi hanno più opportunità di correre, saltare, urlare e impegnarsi in giochi che li aiutino a gestire lo stato emotivo provato. L'attività fisica può contribuire alla regolazione fisiologica dello stress e favorire il recupero dell'equilibrio

⁶ Cfr. il significato di Autoregolazione in Vocabolario Treccani online, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/autoregolazione/> (consultato il 30 maggio 2026).

emotivo. L'Outdoor Education fornisce lo spazio fisico necessario affinché i bambini possano vivere le loro emozioni forti in modo sicuro, favorendo condizioni che possono sostenere lo sviluppo delle capacità di autoregolazione.

3.2.4 Outdoor Education ed espressione delle emozioni

Per i bambini è difficile gestire e controllare i propri sentimenti ed emozioni ma grazie l'adeguato supporto e interazione possono imparare in modo positivo a controllare i loro comportamenti. La promozione della resilienza nei bambini esposti ad esperienze avverse passa per l'alfabetizzazione emotiva. Sciaraffa et. al (2018) evidenziano come la mancanza di punizioni legate all'espressione dei propri sentimenti porta i bambini a trovare un senso di sicurezza e di buon senso di sé. l'ambiente naturale dell'Outdoor Education offre un contesto pedagogico privilegiato per favorire e sostenere l'espressione delle emozioni. A differenza dello spazio chiuso, la natura offre condizioni favorevoli all'espressione emotiva, soprattutto quando sostenuto da una progettazione educativa adeguata. Infine, la natura non strutturata del gioco all'aperto stimola le dimensioni sociali tra pari offrendo alle educatrici un'opportunità concreta di mediazione dei conflitti emotivi. In questo contesto l'adulto può aiutare a comprendere e risolvere le controversie che si vanno creare tra pari usando la verbalizzazione delle emozioni e dell'accaduto. In questo senso l'ambiente naturale può configurarsi come un contesto privilegiato per l'apprendimento emotivo e relazionale.

3.2.5 Outdoor Education, autoaffermazione e autoefficacia

L'autoaffermazione è la tendenza ad affermare la propria individualità, a farsi valere e affermarsi nella relazione. In psicologia il termine viene utilizzato per esprimere le proprie idee e bisogni nel pieno rispetto dell'altro. L'autoaffermazione si sviluppa già a partire dai primi anni di vita per questo è necessario che genitori e educatori siano debitamente informati per sostenere adeguatamente questo processo⁷. Questo comportamento, però, risulta fondamentale per l'emergere del sé competente e per la comprensione della propria autonomia nel mondo. Pertanto, viene richiesto agli operatori della prima infanzia di riuscire

⁷ Cfr. significato di Autoaffermazione in Vocabolario Treccani online, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/autoaffermazione/> (consultato il 30 maggio 2026).

a riconoscere questi comportamenti come parte di uno sviluppo normale e sano. risulta importante per i bambini la realizzazione dell'autoaffermazione che gli permette di avere fiducia nelle loro capacità e di raggiungere l'obiettivo desiderato, affrontando anche compiti difficili. L'ambiente naturale anche in questo senso è in grado di fornire il supporto necessario al bambino in quanto è intrinsecamente irregolare e imprevedibile. Le caratteristiche di imprevedibilità e variabilità dell'ambiente naturale offrono occasioni di confronto con sfide adeguate alle competenze del bambino; quello che Shonkoff e Garner (2012) definivano stress positivo. Con queste attività il bambino comincia ad allenare la concentrazione e il Problem solving; quando riesce poi a raggiungere il suo obiettivo interiorizza un senso di competenza e autoefficacia. L'accumulo di esperienze di successo in ambiente naturale può contribuire al rafforzamento della resilienza e del senso di autoefficacia.

Le competenze di autoregolazione, espressione emotiva e autoaffermazione rappresentano dimensioni strettamente interconnesse nello sviluppo della resilienza infantile.

L'interiorizzazione di questi successi, unita alla capacità di autoregolarsi e di esprimere liberamente i propri vissuti emotivi, rappresenta il terreno fertile su cui il bambino costruisce un'immagine positiva di sé. Questo delicato processo di crescita, mediato dal contatto con la natura e da relazioni sicure, ci introduce a un'altra dimensione fondamentale dello sviluppo infantile strettamente connessa all'Outdoor Education: la promozione dell'autostima e del benessere psicofisico globale.

3.3 Il benessere psicofisico ed emotivo nell'Outdoor Education

L'analisi della letteratura scientifica e metodologica presentata nella revisione della letteratura presa in esame in questa tesi evidenzia come l'Outdoor Education possa diventare un approccio non solo pedagogico ma anche un motore sociale per la salute e il benessere psicofisico del singolo. (Valentini, Guerra, Troiano, Federici, 2019)

Questo approccio, letteralmente definito come educazione fuori dalla porta, si caratterizza per lo spostamento delle esperienze educative al di fuori degli spazi tradizionali pensati per la prima infanzia. La possibilità di vivere attività educative in natura e all'aperto

favorisce l'attivazione di processi multidimensionali andando a coinvolgere contemporaneamente la sfera cognitiva, relazionale, emotiva e corporea.

3.3.1 Benefici emotivi, stabilità psicologica e percezione di sé

Il contatto diretto fin dalla prima infanzia con l'ambiente naturale agisce come un potente modulatore degli stati psico-emotivi. Numerosi studi evidenziano una correlazione tra l'esposizione agli ambienti naturali e una riduzione della fatica percepita, dei livelli di aggressività e gli stati d'ansia. Gli ambienti naturali favoriscono un incremento dei livelli percepiti di vitalità e benessere psicofisico. Tali risultati trovano conferma nella metanalisi di Bowler et al. (2010) richiamata all'interno dell'articolo di Valentini et al. (2019), che evidenzia come la permanenza in ambienti naturali sia associata a una diminuzione della fatica percepita, dell'aggressività, della tristezza e degli stati d'ansia, oltre che a un aumento della sensazione soggettiva di energia e vitalità. Sotto il profilo dello sviluppo della personalità, i dati statistici indicano che i programmi strutturati all'aperto generano un impatto positivo a lungo termine sulla concezione di sé, sull'indipendenza, sull'assertività e sul locus of control (Bhatti, Leeuwerik, Savins, Jackson, 2025), orientando quest'ultimo in senso prevalentemente interno. Come evidenziano Valentini et al (2019), l'ambiente naturale incoraggia la consapevolezza e la responsabilità personale poiché il soggetto sperimenta direttamente le conseguenze delle proprie azioni e delle proprie scelte. La revisione della letteratura proposta da Valentini et al. (2019) porta le evidenze necessarie per affermare che lo spazio naturale ha tutte le caratteristiche, tra cui l'imprevedibilità e il continuo mutamento, per far sentire i soggetti agenti attivi capaci di prendere decisioni in autonomia. La natura permette ai bambini anche di sperimentare le conseguenze reali delle proprie scelte e azioni, portando i soggetti a scardinare la tendenza ad attribuire la causa a fattori esterni. Tali benefici sembrano mantenersi anche nel medio e lungo periodo, come evidenziato dalle rilevazioni effettuate nei follow-up, a testimonianza del fatto che i cambiamenti qualitativi e la ristrutturazione positiva del self-concept continuano ad agire in modo duraturo sulla stabilità emozionale del soggetto. Come sottolineano Bhatti et al (2025): “la presenza percepita e consapevole, facilitata dalla natura, possa dare loro la forza di incarnare un sé più sicuro e

meno ansioso.” (Bhatti et al., 2025, pag. 2277). Questo favorisce una maggiore autostima, un positivo senso di sé e una maggiore regolazione emotiva (Bhatti et al., 2025).

3.3.2 Rigenerazione cognitiva, benessere motorio e valore inclusivo

Il benessere psicofisico nell’approccio Outdoor Education deriva dall’interazione tra attività motoria, stimolazione cognitiva e coinvolgimento emotivo, elementi che si influenzano reciprocamente all’interno dell’esperienza educativa. Il grado di presenza di elementi naturali all’interno di contesti quotidiani, ovvero quello che secondo l’approccio viene definito greenness, risulta proporzionalmente collegato al miglioramento cognitivo e a maggiori capacità attentive e all’autodisciplina. Tali evidenze possono essere interpretate alla luce della Attention Restoration Theory di Kaplan e Kaplan (1989), secondo cui gli ambienti naturali favoriscono processi di "fascinazione morbida" (soft fascination) che consentono il recupero delle risorse attentive e il miglioramento delle funzioni cognitive. Come evidenziato anche da Bhatti et al. (2025), il coinvolgimento con la natura permette una maggiore chiarezza mentale, favorendo riflessione, introspezione e concentrazione. In modo analogo, il contatto con la natura favorisce spazi di relax e connessione intima con sé stessi contribuendo alla rigenerazione cognitiva e al benessere psicologico (Valentini et al., 2019). L’attività motoria all’aperto risulta essere più efficace rispetto a quella svolta in contesti chiusi e artificiali. I cortili scolastici e i giardini verdi diversificano il repertorio ludico dei bambini, incoraggiando movimenti complessi (arrampicarsi, saltare, scavare) e riducendo drasticamente la sedentarietà quotidiana a favore di un’attività fisica da moderata a intensa. Questa interazione assume una spiccata valenza inclusiva e terapeutica nei confronti di soggetti con bisogni educativi speciali o disturbi del neurosviluppo, come l’ADHD (Bhatti et al., 2025). Semplici sessioni outdoor, come passeggiate nei parchi, si sono dimostrate capaci di mitigare la severità dei sintomi e innalzare la soglia di concentrazione in modo coerente e trasversale rispetto all’età, al genere e all’estraneità sociale.

3.3.3 La dimensione socio-relazionale e la pedagogia della sfida

Un aspetto cardine del benessere emotivo all’aperto risiede nella capacità dell’ambiente naturale di attivare dinamiche relazionali sane attraverso la cosiddetta pedagogia della sfida.

La dimensione della sfida produce spesso emozioni positive associate al senso di riuscita. Tramite l'analisi dei comportamenti emersi e descritti durante la ricerca qualitativa, emerge chiaramente come il corpo diventi il mezzo di scoperta: si osserva, ad esempio, come: “partecipando a un'attività nuova e fisicamente impegnativa, Rachel potesse esplorare i limiti delle capacità del suo corpo, sentendosi rassicurata nelle sue capacità.” (Bhatti et al., 2025, pag. 2272). L'immersione in contesti non familiari o selvaggi spinge il partecipante fuori dalla propria comfort zone per inserirlo in una dimensione di sfida (challenge), generando una dissonanza cognitiva ed emotiva costruttiva. Secondo Walsh e Golins (1976), l'ambiente non familiare genera una condizione di contrasto che spinge il soggetto oltre la propria comfort zone, favorendo l'acquisizione di nuove competenze e modalità di interpretazione della realtà. Tale dinamica trova conferma anche nello studio qualitativo di Bhatti et al. (2025), nel quale i partecipanti descrivono come il superamento di attività percepite inizialmente come difficili abbia favorito sentimenti di orgoglio, autoefficacia e fiducia nelle proprie capacità, contribuendo a ridefinire positivamente la propria immagine di sé. Per superare questo stato e raggiungere il successo, l'individuo è chiamato a mobilitare in modo olistico risorse mentali, fisiche ed emozionali, sviluppando un solido senso di efficacia personale e d'azione sul contesto. In questa prospettiva, un'esperienza può essere considerata realmente educativa quando favorisce nel partecipante un sentimento di efficacia personale e di efficacia sull'ambiente circostante. Questo processo viene supportato dalle dinamiche del gruppo dei pari permettendo di lavorare sulla cooperazione, la comunicazione interpersonale e la risoluzione di conflitti tra pari. La cooperazione e l'esperienza condivisa vissuta con i pari stimolano l'empatia e lo sviluppo del senso di appartenenza. In questo senso, lo stare bene si traduce in una sinergia armonica tra il sé, i pari e l'ambiente naturale (Bhatti et al., 2025).

In sintesi, le evidenze esaminate dimostrano come l'integrazione sistematica di esperienze outdoor possa rappresentare una risorsa significativa per promuovere il benessere globale della persona.

La letteratura pedagogica e i dati empirici convergono nel dimostrare che lo sviluppo del bambino non avviene per compartimenti stagni: il benessere corporeo, la rigenerazione

cognitiva e la stabilità emotiva si influenzano reciprocamente in un flusso continuo, stimolato proprio dalle sfide e dalla libertà del contesto aperto (Bhatti et al., 2025). Come invece richiamano Valentini et al. (2019), i benefici dell'Outdoor Education coinvolgono simultaneamente l'area cognitiva, affettiva, interpersonale e fisico-comportamentale dello sviluppo, confermando la natura globale e integrata dei processi educativi.

Affinché questi benefici non rimangano confinati a esperienze isolate, emerge la necessità di un ripensamento profondo degli assetti educativi, traducendo l'approccio outdoor in un vero e possibile motore di un sistema formativo integrato tra scuola ed extrascuola. Una scuola capace di collaborare attivamente con il territorio si fa promotrice di una qualità della vita e di un "benessere" globale. Proprio partendo da questa interconnessione tra benessere psicofisico e contesti d'apprendimento, si rende ora necessario indagare come tali principi teorici si traducano nella pratica progettuale e nelle linee guida istituzionali, aspetti che verranno approfonditi nel capitolo successivo. Le ricerche empiriche evidenziano l'efficacia dell'Outdoor Education, la quale non è dipendente dalla sola presenza di uno spazio aperto, ma dipenda principalmente dalla qualità della progettazione educativa che lo sostiene. Ritengo che rappresenti uno degli aspetti più delicati per i servizi educativi odierni i quali sono chiamati a trasformare l'ambiente naturale da un mero spazio a un vero e proprio atelier in grado di permettere ai bambini di apprendere e sperimentare.

4. Regolazione emotiva e funzioni esecutive

4.1 Sviluppo delle competenze socio-cognitive

4.1.1 Benefici socio-emotivi dell'esposizione agli ambienti naturali

In questo capitolo si analizza la letteratura pedagogica e psicologica relativa alla relazione tra esposizione ad ambienti naturali, focalizzazione dell'attenzione e sviluppo delle capacità di regolazione emotiva nella prima infanzia. I primi mille giorni di vita rappresentano una finestra evolutiva particolarmente sensibile, nella quale le esperienze ambientali possono influenzare lo sviluppo socio-cognitivo ed emotivo del bambino. Le attività quotidiane all'aperto (OA) offrono inoltre opportunità di interazione in prossimità fisica particolarmente rilevanti nei servizi educativi 0-3 anni. In questo contesto, la natura offre la possibilità di vari affordance termine che viene utilizzato per definire le diverse esperienze che un bambino può decidere di fare in presenza di un medesimo elemento naturale. Ciò che il bambino decide di sperimentare varia a seconda delle sue possibilità, capacità e interessi permettendo esplorazione e possibilità di movimento già con i neonati. (Bastianello, Silletti, Cassibba, Coppola, Musso, Rossini, Zusi, Unali, Florit, Majorano, Maffei, Lavelli, 2024) Le evidenze esaminate fin d'ora hanno suggerito come i servizi educativi che si avvalgono di una filosofia pedagogica basata anche sull'esposizione a contesti naturali può portare a migliore sviluppo del bambino dal punto di vista sociale, cognitivo ed emotivo.

Nella revisione sistematica promossa dall'International Journal of Environmental Research and Public Health (2022) si sono esaminate tutti gli articoli scientifici presenti in materia di sviluppo sociale, emotivo e cognitivo per i bambini appartenenti alla prima infanzia. L'analisi fatta evidenzia che esistono diversi studi a favore del fatto che gli stati emotivi, e consequenzialmente anche i comportamenti dei bambini, hanno trovato un miglioramento laddove si sono potuti confrontare con spazi verdi autentici rispetto al gioco libero vissuto in luoghi chiusi (Johnstone, Martin, Cordovil, Fjørtoft, Iivonen, Jidovtseff, Lopes, Reilly, Thomson, Wells, McCrorie, 2022). Gli studi precedentemente condotti hanno anche evidenziato che emerge una relazione tra esposizione ad ambienti naturali e riduzione

dei livelli di stress nei bambini. Anche se, in questo caso uno studio effettuato sul tema ha utilizzato il prelievo di cortisolo salivare, da parte dei genitori per esaminare i livelli di stress fisiologico nei bambini 0-3 anni prima e dopo un programma educativo che permetteva loro di sperimentare in ambienti in natura, non ha rilevato nessun impatto significativo. Questi dati vengono però considerati comunque importanti soprattutto alla luce del fatto che lo stress fisiologico ha necessità di diverso tempo prima di modificarsi e che i neonati nel primo anno di vita presentano ancora ritmi circadiani del cortisolo sono ancora immaturi. La letteratura sottolinea un'alta variabilità e l'immaturità del sistema neuroendocrino nei piccolissimi, motivo per cui le OA a breve termine faticano a mostrare variazioni significative. (Bastianello, 2024)

4.1.2 Outdoor Education e sviluppo delle competenze prosociali

Johnstone et al. (2022) riconoscono numerose evidenze positive di correlazione tra esposizione a progetti in natura e sviluppo di competenze legate all'intelligenza emotiva e al comportamento prosociale. In particolare, uno studio analizzato cercava di capire come il comportamento dei bambini si modificasse in base allo spazio che avevano a disposizione. È stato quindi analizzato il comportamento in un parco giochi debitamente organizzato e strutturato. Si è poi provveduto a modificare lo spazio aggiungendo diversi elementi naturali quali, vegetazione, massi, rocce, loose parts, e si è osservato quindi che i bambini erano maggiormente incentivati a sperimentare diverse tipologie di giochi. McClain e Vandermaas-Peeler (2016) hanno dimostrato che lo spazio esterno permette ai bambini di sviluppare la creatività e lavorare con l'immaginazione in quanto la presenza di elementi naturali e materiali non strutturati li promuove mettere in pratica giochi di finzione complessi e partecipativi con altri pari, lavorando così sulla collaborazione sociale e l'aiuto. I risultati suggeriscono l'uso di diversi giochi che prevedevano anche l'interazione tra pari a conferma del fatto che gli spazi naturali possono sostenere lo sviluppo di comportamenti prosociali e l'impegno di più creatività.

Il programma OA (attività all'aperto quotidiane) proposto da Bastianello et al. (2024) si focalizzava sulla possibilità di creare spazi e tempi di esposizione all'aperto all'interno delle routine e dell'organizzazione dei centri per l'infanzia. Se prima dell'applicazione del

programma outdoor lo spazio esterno veniva visto come luogo dove principalmente lasciare ai bambini la possibilità di sperimentare il gioco libero; dopo il coinvolgimento degli educatori avvenuto grazie al programma si sono resi conto che poteva diventare parte integrante dei programmi educativi. Entrambi gli studi, sia quelli esaminati da Johnstone et al. (2022) sia quello applicato da Bastianello et al. (2024) concordano nel riconoscere che in natura i bambini sono più propensi nella gestione autonoma dei conflitti tra pari. Il programma OA dimostra tra i suoi risultati anche uno sviluppo del comportamento adattivo e una crescita cognitiva in particolare modo nelle interazioni tra i pari garantendo maggiori capacità nelle situazioni sociali. Gli altri effetti positivi riguardano lo sviluppo cognitivo, in particolare: controllo dell'attenzione e lo sviluppo di precoci funzioni esecutive. quanto dimostrato dal caso studio viene anche confermato dalla teoria del restauro dell'attenzione (ART) di Kaplan e Kaplan (1995), i quali suggerivano che gli spazi naturali e l'immersione in un ambiente a prevalenza di colore verde potesse sostenere le persone a recuperare le proprie capacità legate all'attenzione diretta. La teoria proposta da questi studiosi riconosce la presenza di due tipologie differenti di attenzioni: diretta e involontaria. La prima si riferisce alla capacità di mantenere il focus su un determinato compito che inibisce gli stimoli distraenti ma che ha una durata limitata; l'attenzione involontaria è senza sforzo e tende ad attivarsi in ambienti intrinsecamente stimolanti come la natura. L'attenzione diretta è fondamentale per le funzioni esecutive ma necessita di essere rigenerata altrimenti si esaurisce sfociando in distrazione e irrequietezza. Gli ambienti naturali non solo hanno le caratteristiche necessarie per sostenere i bambini a lavorare sullo sviluppo di nuove e più complesse capacità ma garantiscono l'attivazione dell'attenzione involontaria permettendo a quella diretta di rigenerarsi. A sostegno della validità dell'ART, gli studi condotti da Mårtensson et al. (2009) sui bambini dimostrano che l'esposizione a spazi verdi ampi e ricchi di biodiversità e vegetazione riduce i comportamenti disattenti. I ricercatori hanno impiegato, durante la ricerca, la scala di valutazione dei disturbi da deficit dell'attenzione (sviluppato da McCarney, 1995) riscontrando minori comportamenti disattenti rispetto ai pari in servizi educativi con approcci agli spazi all'aperto differenti. Le evidenze empiriche suggeriscono che, oltre alle attività proposte dagli educatori, assumono un ruolo rilevante anche le

caratteristiche dell'ambiente in cui tali esperienze si svolgono e la continuità temporale dell'esposizione ai contesti naturali.

4.1.3 Discussione critica e sintesi delle evidenze

Nonostante il quadro complessivo risulti favorevole all'esposizione dei bambini ad ambienti naturali, è opportuno interpretare tali risultati con cautela. Gli studi presentano un'eterogeneità metodologica, sia per quanto si riferisce alle caratteristiche dei campioni sia rispetto agli strumenti di valutazione. Molti studi, basandosi su osservazioni o ricerche sperimentali, evidenziano l'associazione tra sviluppo infantile ed esposizione in natura ma non consentono di stabilire reazioni casali. Per questo sarebbero necessarie maggiori ricerche più approfondite che vadano ad indagare i meccanismi con cui gli ambienti naturali riescono ad influenzare lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale nella prima infanzia.

Nel complesso, i nostri risultati supportano l'ipotesi che neonati e bambini piccoli che trascorrono più tempo nell'OA possano beneficiare delle risorse naturali offerte dall'ambiente esterno. Questi benefici porterebbero a miglioramenti nelle capacità comportamentali e di regolazione cognitiva dei bambini. (Bastianello et al., 2024, p. 17)

Il corpo degli articoli empirici riportati mostra come l'esposizione ad ambienti naturali il più possibile ricchi di loose parts, vegetazione e nascondigli garantiscono ai bambini di avere uno spazio di gioco e di apprendimento autentico. Inoltre la possibilità di vivere questi luoghi a lungo termine promuove notevoli vantaggi sulla crescita del bambino, quali: possibili benefici nella gestione dello stress, proprio dello spazio interno dove i soggetti devono continuamente modulare i propri comportamenti nel rispetto delle regole e degli spazi circoscritti; potenziamento della concentrazione e, infine, adattamento alle situazioni sociali con conseguente affinamento delle capacità di relazionarsi e di risoluzione dei conflitti tra pari. Come ipotizzano Fiskum e Jacobsen (2013): "l'ambiente esterno, con grandi possibilità di movimento e minori richieste di regolazione dell'azione, possa aiutare a ridurre lo stress e a recuperare concentrazione e motivazione per l'apprendimento." (Bastianello et al, 2024, p.3)

Nel complesso, la letteratura analizzata evidenzia come l'esposizione ad ambienti naturali durante la prima infanzia si associ a una serie di possibili benefici sullo sviluppo dei bambini, in particolare riguardo alla dimensione socio-emotiva, relazionale, cognitiva e attentiva. In diversi studi emerge una predisposizione migliorativa degli stati emotivi e una maggiore disponibilità al gioco condiviso e simbolico. Emergono inoltre alcuni indicatori positivi riguardanti lo sviluppo di capacità attentive e di autoregolazione.

Tuttavia, è importante sottolineare che le evidenze disponibili non sono sempre univoche e presentano alcuni limiti metodologici. La maggior parte degli studi presi in esame si basano su disegni osservativi o quasi-sperimentali e per questo risulta difficile stabilire con certezza un rapporto causa-effetto tra esposizione alla natura e sviluppo di competenze diverse. In particolare, gli effetti sul piano fisiologico risultano ancora poco consistenti e difficili da misurare nella prima infanzia, anche a causa della variabilità neuroendocrina tipica di questa fase evolutiva.

Da un punto di vista educativo, questi risultati possono essere letti come un'indicazione importante per la progettazione dei servizi per la prima infanzia. L'Outdoor Education non rappresenta soltanto un'estensione dei confini strutturali anche con gli spazi esterni ma si riferisce a una modalità con la quale si può riuscire a riorganizzare i tempi, gli ambienti e le opportunità di apprendimento mantenendo alto il valore secondo cui il bambino è un soggetto attivo in continua definizione. In questo senso l'esposizione all'ambiente naturale e l'interazione che i bambini stabiliscono con gli elementi presenti in questi contesti suggeriscono delle possibilità concrete che apportino benefici lungo tutto l'asse degli stadi evolutivi che caratterizzano nella prima infanzia, soprattutto quando l'esposizione è continua e integrata alla routine del servizio.

Per concludere, tenendo conto di questa prospettiva l'insieme della letteratura non permette di affermare in modo assoluto che l'esposizione ad ambienti naturali abbia l'effetto diretto di portare a benefici immediati e standardizzati sullo sviluppo del bambino, ma mostra comunque che un'esposizione prolungata permetta un coinvolgimento diretto e un'influenza sulla sfera emotiva, sociale e cognitiva. L'Outdoor Education dovrebbe quindi non essere considerato semplicemente un metodo alternativo alla tradizione pedagogica bensì un ottimo

approccio per ampliare le opportunità educative affinché sostengano lo sviluppo armonico dei bambini in modo continuativo già dai primi anni di vita.

4.2 Autoregolazione e contesti naturali

4.2.1 L'autoregolazione nella prima infanzia

Come anticipato nei capitoli precedenti della medesima tesi l'autoregolazione (SR) si riferisce alla capacità di modulare in modo continuo e dinamico le emozioni e i comportamenti in base a un contesto. Tale funzione cerebrale è composta da processi automatici, i quali garantiscono la modulazione delle emozioni, del comportamento o della cognizione ai fini di garantire l'adattamento migliore o raggiungere un obiettivo preciso. Sono inoltre presenti anche processi dall'alto verso il basso, anche definiti come deliberati, che riguardano il controllo cognitivo e le funzioni esecutive a livello superiore. Quindi, premessa fondamentale riguarda il mettere in chiaro che l'autoregolazione è: "ciò che permette di controllare i propri pensieri, reazioni emotive, comportamenti e interazioni sociali, anche quando gli impulsi vanno contro l'obiettivo o un obiettivo futuro" (Ernst e Stelley, 2024, p. 1). Sebbene il termine sia condiviso tra diverse scienze ed è quindi difficile rilevare una definizione univoca risulta accettata la considerazione che tale capacità sia un concetto multidimensionale. Le evidenze scientifiche concordano sull'importanza che venga fornito uno sviluppo adeguato soprattutto durante la prima infanzia periodo di vita dove è più malleabile e permette di ottenere risultati sia a breve che a lungo termine.

L'autoregolazione rappresenta una conoscenza fondamentale per il benessere e l'adattamento dei bambini. Essa permette di mantenere alta l'attenzione, interiorizzare e utilizzare le regole sociali e modellare i propri comportamenti al contesto al fine di raggiungere l'obiettivo prefissato. Le evidenze riportate da Ernst e Stelley (2024) evidenziano come il suo sviluppo sia particolarmente sensibile durante la prima infanzia. Tali risultati suggeriscono l'importanza di predisporre contesti educativi capaci di sostenere precocemente l'acquisizione di strategie di controllo emotivo e comportamentale. Durante i primi anni di vita queste funzioni sono particolarmente sensibili in quanto continuamente sottoposte a cambiamento e a crescita con l'obiettivo di formare uno schema architettonico chiaro delle aree del cervello. I caregiver e gli educatori in questo arco di tempo possono

sostenere lo sviluppo creando influenze positive che portino i bambini a vivere relazioni calde e reattive e proteggendoli, invece, da situazioni potenzialmente dannose e stressanti. “La SR è un fattore protettivo importante, che sostiene la resilienza emotiva e comportamentale dei bambini verso lo svantaggio socioeconomico. Pertanto, è fondamentale trovare modi accessibili ed efficaci per supportare la SR durante la prima infanzia.” ((Ernst e Stelley, 2024, p. 2).

In sintesi, l'autoregolazione si configura come una competenza multidimensionale che si sviluppa progressivamente durante la prima infanzia e che risulta fortemente influenzata dalla qualità delle esperienze educative e relazioni offerte al bambino. Le evidenze empiriche prese in esame mostrano come la prima infanzia sia un particolare fase sensibile per costruire tali competenze. Inoltre, viene sottolineato l'importanza della qualità relazionale, sia dal punto di vista educativo sia affettivo, riconoscendo come il ruolo che svolge sia determinante per sostenerne la maturazione. Alla luce di ciò, appare evidente che promuovere contesti relazionali capaci di offrire una sicurezza sia dal punto di vista educativo che da quelle emotivo permettendo comune al bambino un certo grado di libertà esplorativa, rappresenti una condizione fondamentale per favorire il benessere presente e futuro.

4.2.2 Gioco libero e sviluppo dell'autoregolazione

Oltre alle evidenze riguardo all'importanza dello sviluppo delle competenze altra variabile fondamentale che sembra sostenere lo sviluppo di capacità attentive e di autoregolazione è il gioco. In particolare, il gioco sociodrammatico risulta essere particolarmente efficace perché garantisce ai bambini di mettersi in relazione con i pari e l'ambiente, definire delle regole comuni e portare avanti un copione per lungo tempo. Ancora più efficace sembrerebbe essere l'affermarsi di questa tipologia di gioco in contesti naturali dove viene data massima libertà all'autonomia del bambino e alla mancanza di strutture organizzate e predisposte dall'adulto lasciando quindi l'ambiente libero da interferenze esterne. Non solo si configura come un'esperienza predittiva per lo sviluppo dell'autoregolazione ma anche per porre le basi a competenze che acquisiranno poi durante la scuola primaria. La possibilità di vivere in modo continuativo e per lungo tempo gioco libero in spazi naturali o giardini verdi garantisce ai bambini la possibilità di essere guidati

da elementi non strutturati, scegliere liberamente senza l'influenza dell'adulto ed entrare in un coinvolgimento autentico con l'elemento naturale scelto o a disposizione. Esistono prove empiriche a supporto di questa tesi; una ricerca portata avanti su 14 strutture prescolastiche evidenzia che il gioco in natura è un ottimo alleato e un efficace precursore delle funzioni esecutive già nella prima infanzia (Ernst, Sobel, Neil, 2022). In questi contesti il gioco riesce a diventare il mezzo per lo sviluppo di funzionalità più complesse grazie al fatto che la natura mette i bambini di fronte a situazioni di risoluzione dei problemi, auto pianificazione dei prossimi passaggi o azioni, e assunzione dei rischi che il gioco scelto porta con sé. Non è necessario stravolgere le strutture educative perché le ricerche scientifiche avanzate fino ad ora riconoscono che anche una breve esposizione purché continuativa garantisca lo sviluppo di nuove competenze nei bambini e un migliore funzionamento cognitivo e dell'attenzione (Mason, Rocconi, Scrigni, Pazzaglia, 2021).

Lo studio quantitativo comparativo di Ernst e Stelley (2024) esaminato ha evidenziato come il gioco libero in natura possa rappresentare un contesto privilegiato per sostenere lo sviluppo dell'autoregolazione nella prima infanzia. La possibilità per i bambini di agire tramite il gioco simbolico su ambienti poco strutturati, permette loro di confrontarsi con situazioni che richiedono autonomia di decisione e collaborazione tra pari, favorisce l'emergere di competenze attentive, cognitive ed emotive per la crescita del bambino. Da una prospettiva pedagogica, le evidenze invitano a riconoscere il valore educativo ricoperto dagli spazi naturali, i quali possono essere visti non solo come luoghi dedicati allo svago e al movimento ma come dei veri e propri ambienti ricchi di opportunità capaci di sostenere diversi processi come: apprendimento e sviluppo personale. Il gioco libero in natura può essere un promotore per lo sviluppo dell'autoregolazione, per questo risulta utile esaminare lo studio comparativo proposto da Ernst e Stelley (2024).

4.2.3 Lo studio di Ernst e Stelley (2024): natura, gioco maturo e autoregolazione

Ernst e Stelley (2024) hanno analizzato la relazione tra esposizione alla natura e sviluppo delle capacità autoregolatrici nella prima infanzia. L'approccio che gli studiosi hanno scelto di intraprendere prevedeva l'osservazione e un test finale di tre strutture con approcci differenti: less nature, blended e nature. Lo scopo dei ricercatori era portare

evidenze scientifiche e pratiche efficaci riguardo il come supportare lo sviluppo di tali capacità. In particolare, il focus si ritrovava nel gioco in natura inteso come spazio libero in cui i bambini scelgono deliberatamente cosa fare e mettono in pratica azioni mirate all'apprendimento e allo sviluppo. I dati raccolti da Ernst e Stelley suggeriscono che esista un rapporto diretto tra controllo cognitivo e lo sviluppo di pratiche che mirino al controllo dell'attenzione e degli impulsi da parte dei bambini. L'approccio basato prevalentemente sulla natura ha avuto livelli di gestione e controllo degli impulsi e dello sviluppo di capacità autoregolatrici nettamente superiori rispetto ai bambini che hanno frequentato contesti a "less nature". I risultati sono coerenti con il riconoscere che un'esposizione in contesti verdi o naturali più frequente e con una durata maggiore aiuta notevolmente lo sviluppo di tali capacità. Il numero di esposizioni e la durata di queste varia in base ai contesti, infatti, i dati riconoscono come validi anche gli approcci blended.

Questo approccio olistico trova conferma nelle parole delle stesse autrici, le quali evidenziano come:

"Inoltre, gli interventi a supporto della SR e delle funzioni esecutive sono più efficaci se vengono affrontati anche i bisogni dei bambini in ambiti di sviluppo, e quindi non sorprende che le scuole materne che utilizzano pratiche basate sulla natura possano essere associate a livelli più elevati di SR, poiché tendono ad essere più olistici in termini di focus sullo sviluppo." (Ernst e Stelley, 2024, p. 12)

I ricercatori concordano con l'ipotesi secondo cui l'esposizione in natura quotidiana e costante possa favorire sia un immediato restauro dell'attenzione concordando con diversi studi precedentemente analizzati che considerano l'esposizione a spazi verdi come un ottimo modo per il cervello affinché possa ripristinare le capacità attentive alle volte esaurite a causa delle continue richieste che vengono fatte ai bambini negli spazi chiusi; sia come un ottimo mezzo per costruire la base dell'autoregolazione. Un'altra evidenza potuta osservare tramite questo studio è che i diversi approcci considerano e permettono di affrontare una maturità e profondità del gioco differenti. In particolare, molte delle strutture che hanno prediletto l'uso di un approccio Nature hanno riconosciuto intrinsecamente l'importanza del gioco libero come mezzo per raggiungere il gioco maturo. Il gioco maturo risulta essere associato ad alti livelli di autoregolazione ed è caratterizzato da un alto livello di simbolismo dove i bambini passano da utilizzare elementi naturali "facendo finta che" fino a raggiungere una maturità tale da riuscire ad evocarli immaginariamente tramite l'utilizzo del linguaggio o di particolari gesti.

da una prospettiva educativa, tali evidenze sottolineano l'importanza di garantire ai bambini tempi adeguati di esplorazione autonoma e di gioco non strutturato, evitando una programmazione eccessivamente guidata dall'adulto. Tra i tre approcci, Ernst e Stelley (2024), riconoscono una maggiore offerta per l'approccio naturale in cui i bambini si impegnano nel gioco non strutturato e hanno la possibilità di agire direttamente sugli oggetti naturali a loro disposizione. Gli spazi naturali danno la possibilità ai bambini di mettere in pratica veri e propri copioni teatrali ed azioni di gioco a sostegno della storia scelta e condivisa dal piccolo gruppo portandoli a maggiore coinvolgimento e all'applicazione di episodi condivisi e durevoli nel tempo. La natura infine dà la possibilità ai bambini di "ri-giocare" sempre, il fatto che le modalità di gioco diventano strettamente dalla condivisione con i pari e da piccoli elementi naturali favorisce loro di poter vivere lo stesso copione teatrale più e più volte in differenti contesti naturali grazie alla continuità tra le loose parts.

A conclusione di questo caso studio gli autori, Ernst e Stelley (2024) affermano che: "Pertanto, sembra possibile che l'approccio Nature supporti un gioco più maturo e di alta qualità, con uno sviluppo della SR oltre ciò che avviene nelle classi Blended e Less Nature, dove il gioco potrebbe non raggiungere la profondità offerta dall'approccio Nature" (p. 13). Alla luce di queste evidenze empiriche, il gioco libero in natura appare come un contesto privilegiato per sostenere l'emergere delle competenze attentive, sociali e autoregolative.

Nel complesso, le evidenze presentate da Ernst e Stelley (2024) rafforzando l'ipotesi secondo cui l'esposizione continuativa a contesti naturali non rappresenta un mero sfondo inerte per le attività infantili. Al contrario, la natura appare come un fattore di supporto pedagogico attivo e un facilitatore neuropsicologico per lo sviluppo di competenze autoregolative durante la prima infanzia. I risultati dello studio quantitativo suggeriscono che non sia solo la presenza della natura a produrre effetti ma anche le opportunità educative che questo spazio offre ai bambini tramite il gioco libero: autonomia, esplorazione e interazione tra pari. In particolare, risulta importante la possibilità che questo spazio offre di impegnarsi in forme di gioco più mature e prolungate favorendo, così, processi di controllo attentivo e gestione degli impulsi fondamentali per il benessere e l'adattamento del bambino. Alla luce della letteratura esaminata, la transizione verso un approccio radicato nella natura

risponderebbe a un'esigenza fondamentale nella prima infanzia: quella di disporre di un setting destrutturato, capace di sollecitare il problem-solving, la flessibilità cognitiva e la gestione autonoma del rischio calcolato. L'educatore, secondo questa visione, è chiamato a ridefinire il proprio ruolo ponendosi nella sua nuova funzione di scaffolding e di co-regolazione emotiva. Questo si configura con l'Outdoor Education come proposta a favore di occasioni frequenti e significative di contatto con la natura rivelandosi una scelta pedagogica volta a promuovere la salute mentale, l'adattamento sociale e l'equilibrio emotivo dei bambini.

4.3 Gioco all'aperto, assunzione del rischio e sviluppo dell'autoregolazione

Nei capitoli precedenti è stato sottolineato come l'Outdoor Education è in grado di sostenere il benessere emotivo nei bambini permettendo, inoltre, di favorire l'esposizione delle emozioni, la regolazione del comportamento e dell'autoregolazione. Nel presente capitolo verranno analizzate evidenze scientifiche che sono riuscite a porre l'attenzione su come i contesti naturali possano incidere positivamente sull'attenzione e l'autoregolazione. Verrà analizzato uno degli strumenti educativi attraverso cui tali benefici riescono a migliorare i benefici: il gioco all'aperto. Tramite il movimento, l'esposizione e le sfide adeguate contribuiscono a costruire diverse capacità nelle sfere motorie, cognitive ed emotive.

4.3.1 Il valore educativo del gioco all'aperto

Il gioco è il mezzo principale attraverso il quale nella prima infanzia i bambini apprendono e sperimentano. È tramite il gioco che danno significato ai propri comportamenti e alle proprie azioni riflettendo, allo stesso tempo, i loro contesti sociali e culturali. La possibilità di svolgere esperienze di gioco libero all'aperto diventa stimolante in quanto garantisce un certo coinvolgimento fisico e un dato livello di assunzione del rischio necessario per una crescita sana del bambino. Tramite il gioco, i bambini, non solo hanno la possibilità di imparare qualcosa di nuovo ma diventa un mezzo per allenare e affinare competenze e capacità già acquisite ma anche per consolidarle e sperimentarle. Le evidenze scientifiche analizzate sottolineano come grazie all'interazione con spazi naturali si possono acquisire

maggior controllo e padronanza del proprio corpo imparando a conoscere sé stessi, quindi aumentando il proprio grado di autostima, a relazionarsi con gli altri e scoprendo il mondo a disposizione. L'esposizione a queste proposte educative porta lo sviluppo del bambino nella prima infanzia a confrontarsi con elementi rilevanti come l'acquisizione del linguaggio, lo sviluppo di un pensiero creativo e la risoluzione dei problemi. Little e Wyver (2008), nella loro revisione della letteratura presente in database online Scientific, si rendono conto dell'allarmante problema che sta sempre di più entrando a far parte della società odierna: la paura del rischio. Per paura del rischio, le studiose fanno riferimento a situazioni in cui gli spazi naturali dedicati ai più piccoli sono sempre meno e, anche laddove essi siano presenti, risulta difficile per gli educatori o i genitori stessi dare la possibilità ai bambini di scoprirli e agire su di essi in quanto emerge sempre la paura dell'infortunio e di incorrere in cause legali. Questa situazione, sempre più predominante nella nostra società, ha ricadute significative su tutto l'arco di vita e di sviluppo del bambino e non solo sulla prima infanzia. Se i bambini non hanno la possibilità di spostare le proprie esperienze di gioco in contesti naturali tenderanno a sviluppare meno capacità fisiche e motorie andando a ricadere in gravi conseguenze su tutto lo sviluppo infantile. Le opportunità e le esperienze che i bambini possono vivere in luoghi chiusi tendono ad essere limitate e quindi poco stimolanti in quanto viene negata la possibilità di imparare a valutare e gestire il rischio. Questo limita la possibilità dei bambini di imparare che ogni scelta ha una causa e un effetto. Da una prospettiva educativa, le evidenze scientifiche analizzate riflettono sulla necessità di offrire esperienze che siano stimolanti per i bambini e che permettano di valorizzare il contatto con l'ambiente. "L'ambiente esterno, che si tratti dell'ambiente naturale o di aree giochi appositamente progettate per i bambini, è il contesto ideale per incoraggiare i bambini a essere sé stessi, a esplorare, a sperimentare, a muoversi e a sfruttare al massimo le opportunità offerte in modo meno limitato" (Little e Wyver, 2008, p. 4). Questa prospettiva riconosce gli spazi naturali come costruttori di veri e propri contesti educativi dove i bambini possono sperimentare l'autonomia, l'autoregolazione e l'autostima. In sintesi, sulla base delle evidenze analizzate si può confermare che il gioco all'aperto sia un'opportunità di apprendimento e sviluppo. Gli spazi naturali permettono di ottenere le condizioni adeguate e

favorevoli affinché si possa promuovere l'esplorazione, l'autonomia e la partecipazione, sostenendo molteplici dimensioni della crescita infantile.

4.3.2 Rischio, sviluppo e apprendimento

La natura offre possibilità di muoversi, di prendere decisioni e quindi conseguentemente di assunzione del rischio, permette ai bambini d'interagire con i pari ed esplorare attivamente l'ambiente attraverso esperienze concrete e significative. Infine, il gioco all'aperto porta con sé grandi vantaggi anche dal punto di vista dello sviluppo di capacità motorie agendo su una vasta gamma di abilità. Il movimento non è, infine, solo fine a sé stesso ma bensì, soprattutto durante la prima infanzia il motore con il quale il bambino diventa in grado di apprendere e che può influenzare tutti gli aspetti dello sviluppo. L'impossibilità di partecipare a tali esperienze, imposta a causa di paure legate alla sicurezza e a questioni puramente legali o istituzionali, porta con sé conseguenze sull'autostima dei bambini e le capacità di relazione. Alcuni studi scientifici hanno infatti evidenziato come la mancanza di esposizione a contesti che favoriscono lo sviluppo di abilità motorie durante la prima infanzia abbia avuto conseguenze sull'arco dell'intera vita di questi soggetti portandoli ad avere una bassa autostima, incapacità relazionali, problemi di salute e maggiore rischio di infortuni. Quello che le evidenze scientifiche esaminate cercano di rendere visibile è che non solo i soggetti tendono ad essere pigri e privi di voglia di fare sport ma se non si agisse nella finestra temporale dei mille giorni di vita potrebbero non raggiungere il medesimo livello di sviluppo e quindi più difficile da acquistare una volta divenuti adulti (Little e Wyver, 2008). È l'esposizione continua e prolungata in contesti naturali il più autentico possibile che permettono ai bambini di sviluppare a pieno il proprio potenziale proprio perché, come studiato da Stephenson (1998) viene data loro la possibilità di sperimentare tutti e tre i tipi di gioco tipici di questi ambienti.

Alla luce della letteratura esaminata, il rischio appare come un elemento necessario e intrinseco delle esperienze di gioco all'aperto. Esso contribuisce non soltanto allo sviluppo motorio ma anche alla costruzione dell'autostima, dell'autonomia e della capacità di affrontare situazioni nuove e complesse.

4.3.3 Le forme del gioco fisico all'aperto

Per comprendere in che modo tali evidenze contribuiscano allo sviluppo infantile, risulta utile approfondire l'analisi di Stephenson. La classificazione di Stephenson (1998) evidenzia come le esperienze di gioco fisico non siano omogenee, ma coinvolgono differenti processi di apprendimento e sviluppo. In tutte le tipologie descritte emerge tuttavia un elemento comune: la progressiva acquisizione di autonomia e capacità di autoregolazione attraverso il confronto diretto con l'ambiente e con le sue sfide. Stephenson individua: coaching play, physical-dramatic e il risky play. Durante il coaching play i bambini sono alla ricerca attiva e costante del supporto e aiuto dell'adulto per apprendere e perfezionare una specifica abilità motoria. È il bambino a decidere cosa fare, ad avere appunto, l'iniziativa, sceglie quindi la nuova sfida che intende perseguire e chiede al caregiver l'aiuto per riuscirci. Questo tipo di gioco porta a favorire la fiducia nelle proprie capacità, ad aumentare il senso dell'autoefficacia e ad acquisire maggiori competenze motorie che andranno poi via via a tendere verso l'autonomia. La possibilità di affrontare sfide adeguate e di sperimentare progressivamente il controllo sulle proprie azioni contribuisce a rafforzare il senso di competenza personale, elemento strettamente collegato alla gestione dello stress e alla regolazione delle emozioni. In questo gioco il bambino sperimenta una forma di autoregolazione assistita comincia ad assumersi una parte del rischio e a provare nuove abilità motorie ma l'adulto svolge ancora un ruolo fondamentale di scaffolding. Risulta particolarmente interessante come il supporto dell'adulto non sostituisca l'iniziativa del bambino, ma sostiene il suo percorso di crescita, favorendo il graduale passaggio da forme di regolazione esterna a forme più autonome di autoregolazione. Successivamente si presenta il physical-dramatic play, in questa tipologia il movimento si combina con il gioco simbolico e l'immaginazione. I bambini usano il corpo per interpretare ruoli ben precisi, costruire delle narrazioni e vivere degli scenari condivisi con i pari. Anche questo gioco ha un forte valore a livello educativo in quanto permette al bambino di lavorare e sostenere le proprie competenze sociali, il linguaggio, le capacità negoziali e la regolazione emotiva. Infine, si afferma il risky play, qui Stephenson osserva come il bambino abbia il forte desiderio di mettersi alla prova superando i propri limiti e sperimentando livelli sempre più difficili avvalendosi di nuove proposte sperimentali. In ambito educativo, questo gioco permette ai

bambini di fare esperienza in particolare modo di lavorare sulla conoscenza dei propri limiti e la possibilità di provare a superarli, sviluppo dell'autocontrollo e valutazione del rischio con conseguenze rilevanti anche sulla costruzione della fiducia in sé e la gestione della paura. Tramite la sperimentazione controllata del rischio, il bambino non sviluppa solo le competenze motorie, apprende anche a gestire stati emotivi quali paura, eccitazione e frustrazione, rafforzando le proprie capacità autoregulative. Sebbene differenzino tra loro tutte e tre le tipologie sembrano contribuire allo sviluppo dell'autonomia, della fiducia delle proprie capacità e delle competenze autoregulative evidenziando un forte valore educativo degli ambienti esterni come contesti privilegiati di apprendimenti e crescita.

In sintesi, le tre tipologie di gioco individuate rendono evidente come il contatto diretto con l'ambiente esterno favorisca non soltanto lo sviluppo motorio, ma anche competenze emotive, relazionali e autoregulative fondamentali per la crescita del bambino. Tra le diverse forme di gioco, il risky play assume un ruolo significativo poiché consente di approfondire il rapporto tra apprendimento, sicurezza e sviluppo dell'autonomia. Lo sviluppo di tali competenze appare rilevante anche in relazione allo sviluppo del bambino che può apprendere capacità di affrontare situazioni stressanti e di gestire in modo efficace i propri stati emotivi. Il risky play riesce ad assumere un ruolo significativo in quanto permette di approfondire il rapporto tra apprendimento, sicurezza e autonomia.

4.3.4 il rischio come opportunità educativa

“Il gioco all'aperto offre opportunità aperte, dinamiche e varie, imprevedibili e a volte rischiose. Tuttavia, i rischi e le sfide dell'attività all'aperto offrono ricche opportunità di apprendimento, risoluzione di problemi e sviluppo della competenza sociale” (Greenfield, 2004, p. 1). I servizi educativi per la prima infanzia hanno un ruolo privilegiato in quanto i bambini hanno l'esigenza di correre dei rischi e imparare ad agire sul mondo reale. Secondo questa prospettiva, il rischio assume non più una connotazione negativa ma un valore educativo. Infatti, in questo contesto, viene permesso al bambino di sperimentare le proprie capacità e di sviluppare strategie efficaci per affrontare le difficoltà. Come evidenzia Greenfield un ambiente privo di pericoli permette al bambino di soddisfare la propria

curiosità e lavorare sul desiderio di raggiungere nuovi successi tramite adeguate sfide. Tali sfide però necessita di un certo grado di assunzione del rischio:

“La strada è quindi aperta affinché i bambini affrontino la sfida e accettino il rischio qualora decidessero di farlo. Ciò comporta anche la supervisione e il supporto adeguati ed essere consapevoli di quegli aspetti del comportamento del bambino che potrebbero contribuire a gravi lesioni, specialmente a causa dell'uso inappropriato delle attrezzature del parco giochi.” (Little e Wyver, 2008, p. 7).

Questa prospettiva appare particolarmente significativa in ambito educativo, poiché evidenzia come il compito dell'adulto non consista nell'eliminare ogni possibili rischi, quanto piuttosto che gli educatori siano debitamente formati affinché sappiano fornire un equilibrio concreto tra sicurezza e presenza di rischi in modo tale da offrire un'esperienza di apprendimento autentica.

Stephenson (1998) riconosce nei suoi studi l'importanza del risky play in particolare come caratteristica fondamentale quando si parla di gioco fisico all'aperto. Le opportunità di gioco promosse dagli spazi naturali garantiscono l'introduzione all'entusiasmo e alla sfida per i bambini che vogliono mettere alla prova le proprie abilità ma permette anche di acquisire un certo grado di padronanza e realizzazione. Dalle osservazioni dello stesso studioso è emerso che laddove gli educatori lasciavano maggiore spazio di esplorazione e assunzione dei rischi da parte dei bambini nei momenti dedicati allo spazio naturale direttamente aumentavano alle le assunzioni di rischio degli stessi bambini nei contesti chiusi. Questo avviene perché i due contesti educativi comunicano e si influenzano reciprocamente dando un importante aiuto all'apprendimento e sviluppo del bambino. Infine, questi bambini sono più propensi a sviluppare atteggiamenti di consapevolezza della presenza di rischi nel mondo ma dispongono anche delle capacità e degli strumenti cognitivi adeguati ad affrontarli e gestirli nel modo migliore per prevenire infortuni o situazioni pericolose.

Alla luce delle evidenze analizzate e presentate in questo capitolo, il gioco all'aperto emerge come un'esperienza educativa importante per lo sviluppo globale del bambino. L'interazione con ambienti naturali ricchi di stimoli e opportunità di esplorazione che consentono di sperimentare forme progressive di autonomia, assumere rischi adeguati e

sviluppare maggiori consapevolezze delle capacità e dei limiti. Le diverse tipologie di gioco descritte mostrano come il movimento, l'immaginazione, collaborazione e la gestione di sfide contribuiscono alla costruzione di competenze autoregolative sempre più complesse.

Secondo una prospettiva pedagogica, le evidenze dimostrate considerano il rischio come una risorsa che, se accompagnata e supportata dall'adulto, può favorire processi di crescita, apprendimento e sviluppo emotivo. In questo senso, la natura diventa un contesto privilegiato capace di sostenere il benessere e promuovere le diverse competenze utili affinché si riesca ad affrontare le sfide in modo equilibrato.

Conclusioni

La presente tesi nasce da un'esperienza lavorativa che mi ha permesso di ricoprire un ruolo privilegiato di osservatrice diretta sul campo. Osservando un grande gruppo di bambini mi sono resa conto che gli stessi che faticavano a mantenere l'attenzione focalizzata, a collaborare e che spesso incorrevano in episodi di frustrazione, negli spazi esterni sembrano trasformarsi. Dopo diverso tempo è nata in me l'esigenza di capire cosa fosse il fattore che producesse questo cambiamento e in poco tempo tutto è diventato chiaro: l'esterno non era magico, ma offriva qualcosa che permetteva ai bambini di trovare risposta ai loro bisogni di esplorazione, movimento, contatto con materiali diversi - alle volte vivi - che rendessero ogni esperienza imprevedibile. Tutto ciò, anche laddove si studi e progetti accuratamente lo spazio, non trova piena realizzazione negli spazi chiusi di una sezione.

A partire da questa osservazione, nasce la domanda di ricerca che ispira e guida questo lavoro: esistono evidenze scientifiche a sostegno dell'idea che un'esposizione costante ad ambienti naturali, che siano integrati con le routine dei servizi educativi per la prima infanzia, produca benefici sullo sviluppo psicologico del bambino? In particolare, l'obiettivo era indagare se esistessero delle condizioni relazionali, pedagogiche o ambientali capaci di sostenere lo sviluppo di diverse competenze cognitive, emotive e sociali nei bambini più piccoli.

Il lavoro prende a riferimento principalmente la fascia 0-3 anni. Questa scelta, fondata su un'analisi attenta della letteratura, intende supportare il concetto che la psicologia dello sviluppo definisce come "i mille giorni che contano". Negli ultimi decenni la ricerca ha potuto osservare e documentare come durante i primi tre anni di vita il cervello dei bambini sia particolarmente plastico e quindi incline a porre le basi per la regolazione emotiva, l'attaccamento, l'autonomia e le funzioni esecutive. Diversi studi ricordano, infatti, l'importanza di un intervento precoce, inteso come offerta di materiali e spazi diversificati e adeguati, affinché le esperienze vissute lascino delle tracce durature nello sviluppo.

A fare da sfondo a questa tesi c'è anche un'urgenza educativa sempre più difficile da ignorare: la progressiva disconnessione dell'infanzia dal mondo naturale. L'esposizione e il conseguente uso precoce agli schermi, l'urbanizzazione che ha ridotto drasticamente le zone

verdi, la scomparsa del gioco libero all'aperto e una cultura dell'iperprotezione sempre più diffusa stanno generando una società meno incline all'esplorazione autentica. La tendenza a voler eliminare ogni rischio negli spazi dedicati ai bambini sta privando le nuove generazioni di esperienze fondamentali: esplorazione, sporcarsi, cadere, rialzarsi, valutare un pericolo. Questa tesi, attraverso una revisione teoria della letteratura presente vuole offrire un nuovo punto di vista. L'obiettivo è quello di restituire all'educazione una direzione più semplice, fondata sull'esposizione costante alla natura e sull'uso di materiali imprevedibili e non strutturati, traducendo così in proposta concreta ciò che la ricerca dice sul funzionamento della mente in sviluppo.

L'inizio di questa tesi prevedeva la costruzione di una cornice teorica che permettesse di introdurre la psicologia ambientale. Questa branca della psicologia si occupa, per l'appunto, di studiare il legame profondo che intercorre tra ambiente ed essere umano. Quello che però risulta essere il cuore pulsante del capitolo è il concetto di affordance: non è il bambino ad adattarsi all'ambiente ma è l'ambiente stesso a offrire diverse possibilità d'azione in base alle caratteristiche individuali, all'età e alle competenze del singolo. Si tratta di un concetto introdotto da Gibson e poi approfondito da Heft, centrale in quanto permette di cambiare prospettiva. L'Outdoor Education non vede lo spazio naturale come uno sfondo ma piuttosto come un interlocutore attivo che propone esplorazione, sfida e comunica significati. Al fianco di questo concetto comincia ad emergere un altro elemento: l'ambiente come terzo educatore. Ripreso dal Reggio Emilia Approach, consiste nell'avere consapevolezza del fatto che insieme a educatore e bambino pone la propria influenza anche lo spazio. Lo spazio, progettato, pensato e vissuto, svolge un ruolo importantissimo per l'apprendimento e la costruzione di un'identità personale.

Nel secondo capitolo il tema centrale diviene la relazione. Si parte da un'indagine del concetto di base sicura, proposto da Bowlby e poi elaborato da Ainsworth, e di come questa aiuti ad amplificare e trasformare lo spazio naturale. All'aperto, lo spazio offre più possibilità di movimento ed esplorazione, quindi i bambini hanno la necessità di sapere di poter contare su una base sicura solida. È tramite questa sicurezza che il bambino si sente libero di poter scoprire lo spazio che ha a disposizione in autonomia, senza dover monitorare costantemente la presenza dell'adulto. D'altro canto, però, in ambienti naturali che sono per loro natura

imprevedibili e mutevoli, l'educatore deve porre ancora più attenzione e osservazione rispetto all'interno di una struttura. L'educatore outdoor è chiamato a mantenere un equilibrio delicato: deve essere presenza senza essere intrusivo e senza sostituirsi, capace di osservare le dinamiche per intervenire solo quando strettamente necessario, in modo da non far perdere al bambino la fiducia conquistata. Infine, l'ambiente naturale con i suoi materiali e le sue situazioni sempre nuove e imprevedibili si rivela essere un contesto privilegiato di sviluppo sia dal punto di vista cognitivo sia relazionale. In questo spazio il bambino viene messo di fronte all'esigenza di sviluppare competenze relazionali con i pari, favorendo forme di cooperazione e negoziazione al fine di raggiungere un obiettivo comune.

Il terzo capitolo affronta il tema più delicato e urgente della presente tesi: il rischio misurato. La società odierna caratterizzata da una cultura che si basa sull'iperprotezione e quindi sull'eliminazione di ogni fattore di pericolo e rischio, tende a eliminare ogni forma di incertezza negli spazi dedicati alla prima infanzia. Tutto questo ha delle enormi ricadute sullo sviluppo e la crescita dei bambini, i quali, non potendosi confrontare con l'imprevedibilità di uno spazio o di un oggetto, vengono privati della possibilità di sviluppare pratiche che permettano di comprendere i principi di causa-effetto. Il pericolo, condizione oggettiva, è una situazione che porta quasi inevitabilmente a un danno indipendentemente dalle competenze di chi è esposto. Il rischio, invece, riguarda una dimensione legata principalmente alle capacità e competenze del singolo. Il rischio è relativo dipende da diversi fattori quali: età, abilità ed esperienza del soggetto. Per un bambino di due anni che sta cominciando a controllare il proprio corpo e i primi passi arrampicarsi su un tronco rappresenta una situazione di rischio; lo stesso movimento con lo stesso tronco per un bambino di quattro anni rappresenta invece un'opportunità di gioco non pericolosa in quanto dispone delle competenze necessarie per potersi arrampicare e scendere in autonomia. Il messaggio principale che le evidenze riportate in questo capitolo vogliono rendere chiaro è che l'Outdoor Education è un approccio pedagogico che si basa su uno studio attento degli spazi naturali ma che permette, anche, ai bambini di fare pratica del rischio calcolato. Il rischio calcolato non è visto come un ostacolo ma piuttosto come uno dei motori principali per la crescita. Superare una sfida, salire su un tronco, arrampicarsi e scendere ma anche

cadere e rialzarsi sono tutte esperienze che aiutano la costruzione della resilienza, dell'autoregolazione e del senso di autoefficacia.

Il quarto ed ultimo capitolo, chiude la presente tesi portando alla luce evidenze più recenti che pongano un punto conclusivo di quanto già dimostrato nei capitoli precedenti. Tra i risultati più solidi emerge la capacità dell'ambiente di ridurre i livelli di cortisolo e modulare la risposta allo stress offrendo una stimolazione adeguata al bambino. Sul piano cognitivo, l'esplorazione alla natura favorisce la rigenerazione dell'attenzione focalizzata grazie alla presenza della soft fascinations presentate e spiegate all'interno della teoria di Kaplan. La natura inoltre sostiene la memoria di lavoro e permette di lavorare sull'acquisizione di nuove funzioni esecutive tramite il gioco libero e l'uso di materiali non strutturati. Esistono però diversi limiti a questa tesi: le evidenze presenti oggi riguardo alla co-regolazione emotiva e alla gestione delle emozioni in relazione ai contesti outdoor sono ancora parziali e necessitano di maggiori approfondimenti. Questo non indebolisce le conclusioni in quanto il lavoro è supportato da diverse evidenze ma pone un ulteriore punto di domanda che potrebbe essere approfondito con un lavoro successivo.

Guardando i quattro capitoli complessivamente emerge un chiaro messaggio: la natura è un ambiente che educa da solo, a patto che sia autentica. La natura non è semplicemente uno sfondo per rendere le attività più piacevoli ma una condizione nuova che permette di rivedere completamente le esperienze e che necessita di essere ascoltata. Le evidenze dimostrano che l'Outdoor Education non si realizza semplicemente spostando il riposo pomeridiano dalle camerette della struttura all'ombra sotto un albero, questo può avere un impatto sulla salute fisica ma non ha nessuna conseguenza dal punto di vista psicologico e pedagogico. Se pensiamo che sia sufficiente passare qualche ora in più a settimana nei parchi giochi, le ricerche evidenziano che ci sbagliamo, perché gli spazi progettati dagli adulti in modo accurato per non presentare pericoli e incentivando i bambini a delle modalità di gioco già predefinite non sono, anch'essi, la definizione di natura autentica. ciò che fa davvero la differenza e ha un potenziale dal punto di vista pedagogico e psicologico sono quegli spazi a cielo aperto dove l'intervento degli esseri umani è minimo: distese d'erba, alberi, boschetti, parchi naturali. Per i servizi dedicati alla prima infanzia risultano efficaci anche i giardini delle strutture purché siano privi di giochi prefabbricati - quali scivoli, altalene, cassette in

plastica, dondoli- e prediligano, piuttosto, l'arricchimento tramite elementi non strutturati come legno, piante, sassi, foglie, rami, terra. Sono gli ambienti imprevedibili, vivi, variabili a dare valore alle esperienze all'aperto e che hanno un impatto positivo sulla crescita dal punto di vista sia psicologico sia educativo. È in questi contesti che il bambino viene messo di fronte alla possibilità di essere curioso, di superare sfide reali e di attivare i processi di esplorazione quali Problem Solving, e autoregolazione.

Il secondo filo comune a tutti quattro i capitoli presenti in questa tesi è la relazione. La relazione come motore per l'esplorazione. La relazione per permettere ai bambini di superare le sfide che la natura gli pone davanti. E ancora, la relazione come mezzo per interagire con i pari e raggiungere un obiettivo comune. La natura educa da sola attraverso il contatto con gli altri. Di fronte a un ostacolo, a un imprevisto o a un materiale sconosciuto, i bambini tendono spontaneamente a cercarsi, a collaborare e negoziare insieme. La natura diventa una palestra relazionale a tutti gli effetti, qui la collaborazione non viene insegnata dall'adulto ma emerge come risposta naturale alle sfide proposte dal contesto. Questo è tanto vero con i pari quanto con l'educatore: dove lo spazio offre libertà e spontaneità, la qualità del legame di attaccamento tra bambino e educatore diventa autentica. L'educatore diventa la base sicura da cui partire per l'esplorazione e dove tornare quando le sfide diventano troppo grandi e ingestibili in autonomia. L'Outdoor Education non è un metodo alternativo ma una condizione strutturale utile per lo sviluppo infantile integrale a patto che gli spazi siano pensati in modo da essere autentici, la relazione educativa sia solida e l'adulto sappia farsi da parte in modo che sia lo spazio stesso a educare.

Questa consapevolezza ha un risvolto pratico per chi lavora nei servizi educativi: non si tratta di aspettare la bella stagione ma di attrezzarsi debitamente, anche con il supporto delle famiglie perché si parla sempre di alleanze educative, per portare i bambini fuori in ogni stagione su diversi terreni e con condizioni variabili. È dall'incontro con il freddo, fango, pozzanghere che il corpo impara, che le emozioni si regolano e l'identità si costruisce.

Come ogni ricerca, anche questo lavoro presenta dei limiti che è bene evidenziare per capire quali possibili direzioni potranno prendere eventuali lavori successivi. Il primo limite riguarda l'essenza stessa del lavoro: si tratta infatti di una tesi basata esclusivamente sulla revisione della letteratura scientifica presente e non di un caso studio nuovo nato da una

raccolta di dati presi in contesti educativi reali. Per questo motivo, sebbene siano state anche dimostrate le diverse connessioni che si creano tra infanzia e natura ma non è stato possibile stabilire i nessi causali certi, in quanto ci si è avvalsi esclusivamente di quanto già presente nelle riviste scientifiche sul tema. Inoltre, sebbene a livello internazionale il tema risulti essere di forte interesse e siano quindi disponibili numerosi documenti, per quanto riguarda la situazione italiana i dati sono ben diversi. L'outdoor Education continua ad essere un tema e un approccio marginale nella nostra nazione e quindi non sono ancora stati fatti studi nazionali di grande spessore o interesse al riguardo. La quasi assenza di casi studi in Italia riguarda, quasi sicuramente, la scarsa proposta e radicalità dell'approccio outdoor nei nostri servizi educativi. In secondo luogo, sono state riscontrate diverse criticità per quanto riguarda la fascia d'età presa a riferimento, 0-3 anni. Questa complicità è dovuta sia al fatto che all'estero la maggior parte delle nazioni adotta e applica il sistema integrato zero sei anni, che in Italia è stato regolamentato grazie alle linee pedagogiche nazionali ma che nella pratica non trova ancora oggi una piena realizzazione sia perché, inoltre, la fascia della prima infanzia risulta essere scarsamente studiata a livello scientifico in quanto si prediligono studi riguardo il periodo prescolare o scolastico. Per questo, in alcuni casi è stato necessario estrapolare e riadattare quanto le evidenze dimostravano sulla base della fascia d'età presa a riferimento, operazione che richiede grande interpretativa. In modo particolare, questa lacuna si è presentata nei paragrafi dedicati alla co-regolazione emotiva, in quanto ad oggi non ci sono ancora studi specifici riguardo ai bambini sotto i tre anni. Le considerazioni su questo tema sono quindi frutto di rielaborazione ed estrapolazioni di pensieri pedagogici e psicologici e di casi studi presenti in letteratura, non si tratta però di evidenze dirette.

A partire da questi limiti si possono già ipotizzare possibili futuri scenari per una ricerca sulle tematiche. In un primo momento sarebbe sicuramente necessario avviare studi longitudinali che siano condotti all'interno dei nidi, che prendano quindi a riferimento la fascia 0-3 anni. Servirebbero studi che si avvalgano di strumenti adatti alle caratteristiche neurobiologiche e comportamentali dei più piccoli e che abbiano un impatto sull'esposizione outdoor. Si potrebbe pensare di mettere a punto una ricerca empirica che combini osservazione sistematica, raccolta di dati fisiologici dello stress e valutazione di competenze sociali, in

modo da andare a colmare uno dei grandi vuoti che questa tesi ha incontrato. In secondo luogo, su un piano maggiormente pratico, si potrebbero pensare studi che abbiano come focus la ri-progettazione delle routine dei nidi integrando esperienze outdoor. Sarebbe interessante uno studio di confronto tramite la raccolta dati e le osservazioni che permettono di capire se e come l'inserimento di esperienze outdoor quotidiane possano aiutare a dare valore all'esposizione in natura. Si tratterebbe di un ripensamento totale: di orari, spazi, materiali messi a disposizione. In modo da organizzare il giardino esterno con materiali arricchendo e uscire con regolarità indipendentemente dalle condizioni meteorologiche. In terzo luogo, si potrebbe lavorare sulle alleanze educative con i genitori in termini di outdoor e quindi di esposizione a contesti naturali. Un servizio educativo che integra la metodologia outdoor senza avvalersi dell'adeguato supporto delle famiglie è fine a sé stesso. Il coinvolgimento delle famiglie diventerebbe un'ottima strategia per dialogare con i genitori e snodare tramite la discussione e il supporto adeguato le paure legate ai rischi e garantirebbe la possibilità di informare adeguatamente i genitori sui benefici del contatto con la natura.

Per chi lavora ogni giorno nei servizi educativi per la prima infanzia è bene ricordare che: la natura non richiede grandi investimenti né tantomeno strutture sofisticate. Ciò che fa davvero la differenza è dare la possibilità ai bambini di uscire dalle sezioni, di sporcarsi, e resistere alla tentazione di controllare e controllare tutto. La natura richiede che l'educatore si fidi dei bambini e che li lasci liberi di esplorare, raccogliere ed osservare in prima persona, imparando qualcosa che nessuna attività strutturata al chiuso sarebbe in grado di insegnare loro. Questa tesi nasce dall'osservazione di quei momenti che hanno dato la prova di essere dei validi terzi educatori.

Heft nel 1988 pose l'attenzione su qualcosa che oggi, alla luce della revisione della letteratura condotta in questa tesi, mi risulta ancora più chiara. Egli osserva che la recinzione che per l'adulto è un ostacolo, un invito a fermarsi e non andare oltre, per il bambino è l'esatto contrario. Quando un bambino incontra una recinzione essa diventa per lui il segnale stesso del movimento, un chiaro invito ad: arrampicarsi, scavalcare, saltare, passare oltre per scoprire cosa c'è dall'altra parte. Quest'immagine racchiude il cuore di questo lavoro: adulti e bambini guardano lo stesso mondo ma vedono e agiscono in modo differente.

L'educatore si trova quindi a non dover imporre la propria prospettiva, ma ad adattarsi, abbassarsi e creare le condizioni necessarie affinché possa vedere e sostenere quella dei bambini.

Questa tesi è nata grazie a una bambina che mi ha insegnato qualcosa che nessun manuale o saggio in pedagogia avrebbe mai potuto fare con tanta trasparenza: esiste qualcosa di semplice, disponibile, gratuito e facilmente accessibile capace di rivoluzionare la crescita e l'educazione nella fascia 0-3 anni. Si chiama natura. O meglio ancora, si chiama gioco libero all'aperto. Si tratta di dare completa fiducia al bambino e alle sue potenzialità, permettendogli di essere lui stesso a guidare il lavoro pedagogico dell'educatore.

Se questa tesi potesse diventare un messaggio concreto per tutte le figure professionali che lavorano nei servizi educativi a contatto con bambini dagli 0 ai 3 anni, forse potremmo restituire all'infanzia qualcosa che gli appartiene da sempre: il diritto di sporcarsi, di cadere, di meravigliarsi. Il diritto di imparare dal mondo con le mani, i piedi e il naso all'insù, alla scoperta della realtà. Perché vale la pena correre il rischio di sporcarsi di felicità.

Bibliografia

- Arace, A., Prino, L. E., & Scarzello, D. (2021). Emotional competence of early childhood educators and child socio-emotional wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), Articolo 7633. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147633>
- Barrable, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy: lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environments Research*, 23(3), 291–305. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>
- Barratt, R., Barratt-Hacking, E., & Black, P. (2014). Innovative approaches to early childhood education for sustainability in England. In J. Davis & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (pp. 225–247). Routledge.
- Bastianello, T., Silletti, F., Cassibba, R., Coppola, G., Musso, P., Rossini, V., ... Lavelli, M. (2025). Short-Term Effects of an Outdoor Activities Intervention on Children's Stress, Socio emotional, Behavioral, and Cognitive Regulation Skills. *Early Education and Development*, 36(3), 724–743. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2423387>
- Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young children and educators' engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education and Development*, 22(5), 757–777. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596460>
- Carr, V., Brown, R. D., Schlembach, S., & Kochanowski, L. (2017). Nature by design: Playscape affordances support the use of executive function in preschoolers. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 25–46. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0025>
- Chawla, L., & Rivkin, M. (2014). Early childhood education for sustainability in the United States. In J. Davis & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (pp. 248–265). Routledge.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45–65). MIT Press.
- Colmer, K., Rutherford, L., & Murphy, P. (2011). Attachment theory and primary caregiving. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 16–20. <https://doi.org/10.1177/183693911103600403>

- Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2021). Towards a re-conceptualization of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1463949119840740>
- Drury, S. (2015). Unraveling the meaning of telomeres for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 54, 540–541.
- Erikson, E. H. (1972). Eight stages of man. In C. S. Lavatelli & F. Stendler (Eds.), *Readings in child behavior and child development* (pp. 19–30). Harcourt Brace Jovanovich.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: WW Norton & Company.
- Ernst, J., & Stelley, H. (2024). Supporting Young Children’s Self-Regulation Through Nature-Based Practices in Preschool. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1013. <https://doi.org/10.3390/bs14111013>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reformed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gifford, R. (2014). Environmental psychology matters. *Annual Review of Psychology*, 65, 541–579. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048>
- Gloeckler, L., & Niemeyer, J. (2010). Social-Emotional Environments: Teacher Practices in Two Toddler Classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 12(1), n1.
- Green, C. (2015). “Because we like to”: Young children’s experiences hiding in their home environment. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 327–336.
- Green, C., Kalvaitis, D., & Worster, A. (2016). Recontextualizing psychosocial development in young children: a model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), 1025–1048. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1072136>
- Heft, H. (1988). Affordances of children’s environments: A functional approach to environmental description. *Children’s Environments Quarterly*, 5(3), 29–37.
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. (s.d.). *Outdoor Education. Avanguardie Educative*. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education>
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., & Reilly, J. J. (2022). Nature-based early childhood education and children’s social, emotional and cognitive

- development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), Articolo 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Jones, J. D., & Cassidy, J. (2014). Parental attachment style: examination of links with parent secure base provision and adolescent secure base use. *Attachment & Human Development*, 16(5), 437–461. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.921718>
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children form nature-deficit disorder*. Chapel
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>
- McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Tibu, F., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2015). Causal effects of the early caregiving environment on development of stress response systems in children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(8), 298–313.
- Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., et al. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7, Articolo 6. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-6>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). *Self-regulation and toxic stress report 3: A comprehensive review of self-regulation interventions from birth through young adulthood* (OPRE Report No. 2016-34). Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts: An important principle for design methodology. *Studies in Design Education, Crafts, & Technology*, 4(2), 5–14. <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/SDEC/article/view/1204/1171>
- Palmieri, G. (2025). Natura e benessere psicologico: esperienze di mindfulness outdoor. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, (3), 43–73. <https://doi.org/10.3280/RSF2025-003004>
- Piromalli, E. (2025). Ambiente naturale e responsabilità umana: Per una giustizia ecologica basata sul riconoscimento. *La Società degli Individui*, (82), 63–73. <https://doi.org/10.3280/LAS2025-082005>

- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49–65.
- Rousseau, J.-J. (1989). *Emilio* (A. Granese, Trad.). Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1762)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press.
- Save the Children Italia. (2026, 24 febbraio). *Outdoor Education: Che cosa si intende con educazione all'aperto e quali i benefici*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/outdoor-education-cosa-si-intende-con-educazione-aperto-quali-benefici>
- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and promoting resilience in the context of adverse childhood experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sobel, D. (1990). A place in the world: Adults' memories of childhood's special places. *Children's Environments Quarterly*, 7(4), 5–12.
- Szczotka, M., & Szewczuk, K. (2023). Outdoor Education in the Perception of Polish Preschool Teachers: A Focus Group Study. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12(2 (24), 395-418. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.19>
- Thompson, S. F., Kiff, C. J., & McLaughlin, K. A. (2009). The neurobiology of stress and adversity in infancy. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (3rd ed., pp. 240–256). Guilford Press.
- Treccani. (s.d.-a). *Autoaffermazione*. In *Vocabolario Treccani online*. Recuperato il 30 maggio 2026, da <https://www.treccani.it/vocabolario/autoaffermazione/>
- Treccani. (s.d.-b). *Autoregolazione*. In *Vocabolario Treccani online*. Recuperato il 30 maggio 2026, da <https://www.treccani.it/vocabolario/autoregolazione/>
- Treccani. (s.d.-c). *Resilienza*. In *Enciclopedia Treccani online*. Recuperato il 30 maggio 2026, da <https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza/>

- Treccani. (s.d.-d). *Telomero*. In *Enciclopedia Treccani online*. Recuperato il 1° giugno 2026, da <https://www.treccani.it/enciclopedia/telomero/>
- Una parola al giorno. (s.d.). *Rischio*. Recuperato il 16 maggio 2026, da <https://unaparolaalgiorno.it/significato/rischio>
- Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., & Federici, A. (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 415–428. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_33
- Vanzini, M., & Balugani, R. (2016). Tutti fuori! Riflessioni per una outdoor Education ericksoniana. *Ipnosi*, (2) 5-23.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo psichico nel bambino*. Bulzoni.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
- Wells, N., & Lekies, K. (2006). Nature and the life course. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.
- White, J. (2011). Capturing the difference: The special nature of the outdoors. In J. White (Ed.),
- Wight, R. A., Kloos, H., Maltbie, C. V., & Carr, V. W. (2016). Can playscapes promote early childhood inquiry towards environmentally responsible behaviors? An exploratory study. *Environmental Education Research*, 22(4), 518–537. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1015495>
- Wilson, R. A. (1996). The development of the ecological self. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 121–123.