



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA - FISSPA

Corso di studio in

PEDAGOGIA

Elaborato finale

Outdoor Education e sviluppo sostenibile:

educazione, natura e territorio

Relatore

Laureanda Valentina Bonamin

Prof. Michele Biasutti

Matricola 2058712

Anno Accademico 2023/2024

*Al mio relatore,
per la sua disponibilità e gentilezza dimostrata durante la stesura
dell'elaborato.*

*Alla mia famiglia,
il mio pilastro sicuro: per avermi insegnato a credere nei valori veri della
vita, ad avere coraggio e a inseguire i miei sogni.*

*Ai miei nonni,
alla luce nei vostri occhi fieri: per tutto l'amore che mi avete dato e che
continue a donarmi.*

*A Omar,
la mia persona speciale, per farmi sentire ogni giorno amata e per essere il
mio fianco in questo viaggio straordinario.*

*A Cristiano,
il mio grande esempio di umiltà e professionalità, per avermi supportato e
aiutato con pazienza.*

*A Valentina,
la mia compagna in questo percorso universitario, per gli abbracci, i
sorrisi scambiati e i caffè durante le pause.*

*A Claudia, Nicole, Enrico, Giorgia, Astrid e a tutti gli amici,
per esserci nei momenti di gioia della mia vita!*

Indice

Introduzione	5
1. <i>Outdoor Education</i>	15
1.1 Introduzione all' <i>Outdoor Education</i> : origini ed elementi distintivi.....	15
1.2 Riferimenti storici alla pedagogia naturale	22
1.3 Bisogni educativi naturali: i vantaggi e i benefici di una pedagogia all'aperto	28
1.4 Il ruolo del pedagogo nell'educazione all'aperto	32
1.5 Nuove prospettive per il futuro: <i>Outdoor Education</i> per promuovere un'educazione allo sviluppo sostenibile	42
2. Sperimentazioni didattiche di <i>Outdoor Education</i>	50
2.1 La sfida mondiale dell' <i>Outdoor Education</i> : esempi di esperienze a confronto	50
2.2 Apprendimento all'aperto nei servizi educativi in Italia: gli effetti emersi dall'approccio didattico	58
2.3 Revisione sistematica dei benefici di un'educazione all'aperto.....	65
2.4 <i>Outdoor Education</i> e sostenibilità: analisi storica delle politiche globali e di approcci educativi per lo sviluppo sostenibile	74
3. Pianificazione di un progetto didattico di <i>Outdoor Education</i> nella scuola dell'infanzia	
3.1 Quadro di riferimento analisi: della situazione iniziale e riferimenti legislativi	95
3.2 Finalità educative, obiettivi specifici, risultati attesi	98
3.3 Ambienti esterni e organizzazione delle attività: contenuti da proporre e strategie didattiche	100

3.4 Risorse umane e relazioni: valutazione delle possibilità e degli strumenti a disposizione	100
3.5 Metodologie didattiche e idee legate ai campi d'esperienza promossi dal <i>MIUR</i>	101
3.6 Risorse economiche, strumenti, procedure	107
3.7 Durata	109
3.8 Indicazioni operative per l'implementazione dell'idea di <i>Outdoor Education</i>	109
3.9 Fasi di lavoro del progetto didattico: le condizioni essenziali dal punto di vista organizzativo e gestionale, didattico e delle relazioni con l'esterno	110
3.10 Fase di valutazione: strumenti e dispositivi di lavoro utili dell'équipe educativa	112
Conclusioni	122
Bibliografia	129

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca si propone di esaminare l'approccio educativo di *Outdoor Education* come opportunità di crescita per i bambini e studenti in un'ottica di sensibilizzazione allo sviluppo sostenibile. A conclusione del mio percorso di studi in Pedagogia, ho voluto approfondire l'argomentazione nella disciplina accademica "Ricerca e metodologia per l'innovazione" in quanto il presente elaborato porta, attraverso uno studio che si avvale di criteri specifici (come la consultazione di banche dati e l'utilizzo di materiale scientifico), una revisione della letteratura di contenuti inerenti all'*Outdoor Education*. In ambito educativo e pedagogico, l'*Outdoor Education* è considerata una metodologia innovativa ed efficace anche in risposta all'isolamento dovuto alla pandemia di Covid-19, per fornire la possibilità alle generazioni attuali di recuperare e trascorre del tempo in ambienti esterni. Proprio l'ambiente esterno sarà il luogo principale su cui verrà posta l'attenzione nel presente contributo, un luogo innovativo che oltrepassa l'aula tradizionale in cui vengono fatte le attività didattiche e che presenta innumerevoli stimoli e opportunità di apprendimento.

Il lavoro di ricerca si costituisce di tre parti: l'attenzione nei primi due capitoli si concentra una revisione della letteratura sull'argomento mentre nell'ultimo capitolo vi è una proposta di pianificazione di un progetto didattico di *Outdoor Education*.

Il primo capitolo dell'analisi della letteratura presenta una panoramica generale sulla proposta didattica ed educativa di *Outdoor Education*, analizzando tale pratica metodologica e formativa nella sua origine e descrivendo gli elementi distintivi che la caratterizzano come approccio educativo. Quest'ultimo si presenta come un'esperienza pedagogica caratterizzata da una didattica attiva, in cui i bambini e studenti sono i protagonisti attivi del processo di crescita, il quale si svolge in un ambiente esterno alla scuola e che tiene conto delle relazioni sociali e culturali con il territorio di appartenenza. L'educazione all'aria aperta presenta delle caratteristiche che la contraddistinguono, tra cui l'interdisciplinarietà, il carattere relazionale dell'esperienza educativa, una didattica attiva in cui il bambino è protagonista attivo del processo di apprendimento e la costituzione dello spazio esterno come ambiente educativo. Vengono poi delineati due approcci educativi di *Outdoor Education* come "L'albero di Priest" e alcuni principi pedagogici che fondano l'approccio educativo, tra cui le dimensioni coinvolte (percettivo-sensoriale, socio-motoria ed esplorativa, personale, sociale ed etica, ambientale ed

ecosistemica, tecnologica) legate alle attività didattiche progettate dall'insegnante. È inoltre necessario prendere in considerazione una fondamentale argomentazione che riguarda i riferimenti storici alla pedagogia naturale, per sottolineare come nei pedagogisti del passato fosse già presente l'idea di educazione all'aria aperta. Per questa argomentazione, si riportano alcuni esempi di esperienze pedagogiche che hanno anticipato tale idea e i pedagogisti pionieri che, nel corso della storia, hanno introdotto l'argomento. Tra questi troviamo, a partire dal Cinquecento, John Amos Comenio, il quale parla del ruolo regolatore della natura, nel Settecento Rousseau con l'educazione di Emilio, dove viene posta l'attenzione al ruolo cruciale dell'esperienza diretta, autonoma del bambino in natura. Sempre nel Settecento, Johann Heinrich Pestalozzi, il quale mostra di avere attenzione verso la natura come vera e propria pratica educativa, Friedrich Wilhelm August Fröbel, che viene ricordato come il fondatore dei primi Kindergarten e nella sua pedagogia considera l'ambiente naturale come un luogo ricco di stimoli che può portare numerosi benefici nello sviluppo del bambino. Nell'Ottocento, invece, sulla scia del Positivismo troviamo pedagogisti come Adolphe Ferrière, le Sorelle Agazzi, Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni. In questi approcci educativi che si presentano come innovativi e che cercano in qualche modo di oltrepassare la didattica tradizionale, vediamo che l'ambiente esterno diventa cruciale nell'educazione del fanciullo: al di fuori dell'aula il bambino può sperimentare, apprendere attraverso l'esperienza e diventare il protagonista del proprio percorso di crescita. A livello internazionale troviamo John Dewey, il quale, sotto l'influenza delle scuole attive che si erano diffuse in quel periodo, nella scuola-laboratorio fondata a Chicago mette al centro il ruolo dell'esperienza nel processo di apprendimento. A sottolineare la tesi che l'*Outdoor Education* si presenta come una proposta metodologica efficace, nell'elaborato composto viene considerato come bisogno naturale dell'uomo quello di stare nell'ambiente esterno. Questo prende il nome di "biofilia", ovvero il bisogno biologico dell'essere umano di stare in contatto con un ambiente naturale, una sorta di necessità innata che lo porta a sperimentare, crescere e a fare esperienza in natura. Negli ultimi anni stanno inoltre emergendo numerosi studi che enfatizzano i benefici di un'educazione all'aria aperta. Tra questo ho riportato nell'elaborato la "Teoria della rigenerazione dell'attenzione" o *Attention Restoration Theory* (Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, Orlandini, Panzavolta, Tortoli, et al., 2021), secondo la quale l'essere umano ha una maggiore concentrazione dopo aver avuto

esperienza in un ambiente esterno grazie al potere di quattro qualità proprie della natura (*fascination, being away, extent, compatibility*). La psicologia ambientale negli ultimi anni sta supportando l'idea che mostra i benefici dell'*Outdoor Education*, evidenziando gli effetti positivi che questo approccio metodologico porta con sé dal punto di vista psicologico (senso di sicurezza, autoefficacia, benessere, consapevolezza di sé), sociale (cooperazione, rispetto degli altri, comunicazione, amicizia), educativo (nuove conoscenze, tecniche *outdoor, problem solving*, consapevolezza ambientale) e fisico (abilità, forza e resistenza, equilibrio, forma). In seguito, il presente studio si concentra sul ruolo del pedagogo nell'educazione all'aperto, il quale deve considerare nella sua progettazione educativa la triade costituita da progetto, azione e riflessione. Questo per il pedagogo risulta indispensabile nella conduzione di attività educative *outdoor*, per far fronte a momenti imprevedibili in cui è indispensabile programmare le attività da svolgere, metterle in pratica assieme ai soggetti educativi e infine riflettere su quanto appreso in modo da valorizzare quando è stato imparato. Per questo motivo, in base a quanto emerso dalla ricerca, risulta fondamentale la programmazione delle attività didattiche da proporre a bambini e ragazzi, in modo da considerare sia il punto di partenza che quello di arrivo, ovvero gli obiettivi dell'intero gruppo classe che si intende raggiungere. A questo scopo, al pedagogo è richiesta un'accurata valutazione, che si articola secondo modalità diverse a seconda delle competenze individuate. Tra questi strumenti di valutazione che si basano sulle competenze troviamo la valutazione degli apprendimenti in quanto contenuti, dell'osservazione sistematica e degli aspetti disposizionali dei soggetti. Per il pedagogo e gli altri attori coinvolti all'interno del sistema scolastico, nel nostro Paese è nato l'*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* (INDIRE), sostenuto anche dal Ministero dell'istruzione, che ha elaborato delle linee guida per quegli insegnanti che vogliono intraprendere all'interno delle scuole la didattica all'aperto. Per il pedagogo, questa può essere una risorsa importante nella progettazione di percorsi didattici *outdoor*, dando allo spazio esterno un potente incentivo a divenire un ambiente di apprendimento. Attraverso questa analisi svolta sullo scenario italiano, si è cercato di individuare le abilità e le competenze richieste ad insegnanti, educatori e altre persone coinvolte all'interno delle istituzioni scolastiche e che vogliono approcciarsi alla didattica all'aperto. In particolare, per le figure educative che operano nella scuola dell'infanzia si andranno a considerare i

“campi d’esperienza” redatti dalle *Indicazioni Nazionali* che servono a programmare e progettare le attività in natura. Per i gradi scolastici, gli insegnanti negli ultimi anni sono coinvolti in corsi di formazione promossi da università sia per quanto riguarda la loro formazione professionale sia per presentarsi come modalità di aggiornamento. Nella nostra realtà, in continuo mutamento e che necessita di una continua risposta ai bisogni educativi e formativi degli individui in crescita, al pedagogo, agli insegnanti ed educatori si chiede di discutere la tematica dell’*Outdoor Education* e si auspica che a livello nazionale venga costruita una rete sempre più salda di professionisti che lavorano in ambito educativo. Sempre nella tematica relativa all’*Outdoor Education*, nel presente lavoro si andranno ad analizzare le prospettive del futuro riguardo a tale approccio educativo; in modo più specifico, si cercherà di osservare come tale pratica didattica ed educativa possa essere proposta anche per la promozione di un’educazione allo sviluppo sostenibile. Si cercherà, attraverso l’approccio *outdoor*, di trasmettere ai bambini l’amore per la natura e il rispetto dell’ambiente circostante, attraverso delle attività concrete che potranno avvicinare i soggetti educativi ai temi ecologici più importanti. Attraverso la valorizzazione dello spazio esterno, nell’analisi si andrà ad approfondire l’importanza dell’esperienza diretta del bambino, la sollecitazione di un pensiero critico, riflessivo e attivo. Queste competenze risultano al giorno d’oggi necessarie per allenarsi fin da piccoli ai valori della cittadinanza attiva, anche per maturare un’identità ecologica nei confronti dell’ambiente. Lo studio andrà ad analizzare una ricerca specifica che ha lo scopo di identificare i metodi di insegnamento risultati più efficaci nello sviluppo sostenibile e nell’educazione biologica, tenendo conto dell’*Outdoor Education* come approccio educativo utile per promuovere la sostenibilità. Tra questi metodi di insegnamento, si analizzerà anche un’esperienza che prende il nome di *Sentieri Outdoor*. Quest’ultima appare, nel presente lavoro di ricerca, come progetto che ha cercato, nel contesto nazionale, di rispondere al bisogno attuale di orientare l’educazione delle nuove generazioni allo sviluppo sostenibile.

Nella seconda parte della ricerca sull’*Outdoor Education*, l’attenzione è posta sulle attuali sperimentazioni di tale approccio educativo. Nello specifico, si riportano alcune esperienze a livello mondiale di tale metodologia educativa che risultano accomunate dal principio di condivisione dello spazio esterno. Tra le esperienze emerse sul campo, è presente la proposta della Scuola Scandinava, la quale riporta le realtà educative di

Danimarca, Norvegia e Svezia: qui, per intendere l'educazione all'aria aperta situata in un ambiente naturale, si utilizza il termine *Udeskole*. Quest'ultima è una forma di educazione *outdoor* che sta fiorendo nell'area scandinava e che pone come obiettivo principale di apprendimento lo sviluppo di abilità sociali, focalizzandosi in modo specifico sull'apertura ad una relazione tra territorio e istituzioni educative presenti. Tra le varie esperienze outdoor rilevate a livello internazionale, è opportuno fare riferimento a due sperimentazioni che esemplificano il moderno movimento di *Outdoor Education* negli Stati Uniti: la *Montessori School* del *Nature's Classroom Institute* nel Wisconsin, e la *Scandinavian School* di Jersey City, nel New Jersey. Negli Stati Uniti, dove l'idea di educazione all'aria aperta emerge dopo la seconda guerra mondiale, l'influenza all'interno delle scuole deriva anche da l'idea pedagogica di Dewey, il quale esercitò una grande influenza nel proprio Paese nei primi Novecento attraverso la sua filosofia progressista. Da tale influenza, la natura in queste due esperienze negli Stati Uniti diviene proprio l'aula di studio dei bambini, i quali sono invitati ad una crescente partecipazione attiva verso valori che conducono a una vita civica e attenta alla salvaguardia del pianeta. Proseguendo con lo studio viene analizzata anche la situazione italiana, dove negli ultimi anni sono emerse esperienze didattiche ed educative di *Outdoor Education* che hanno riguardato la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Questo approccio educativo nello specifico ha portato alla riprogettazione degli spazi educativi e delle attività didattiche, che spesso vengono definite con il termine *Outdoor Education* ma che, in modo più appropriato, si dovrebbero definire *nature-based*, in modo da sottolineare la stretta connessione con la natura. Nel nostro contesto nazionale sono recenti le esperienze *nature-based* che sottolineano il ruolo centrale della vicinanza del bambino con la natura e l'ambiente in cui vive: per questa ragione non risulta facile concettualizzare questo nuovo approccio educativo e nello studio si cerca di categorizzare le esperienze di *nature-based*, giungendo a una maggiore chiarezza a livello terminologico. Andando ad osservare il nostro contesto nazionale, sebbene le varie realtà si presentino diversificate a seconda della regione d'appartenenza, varie metodologie educative stanno emergendo, sulla scia dello sviluppo internazionale dell'*Outdoor Education*, influenzando e portando innovazione nelle idee e approcci anche nel nostro territorio. Nel nostro Paese è crescente la diffusione di agrinidi, agri asili e asili nel bosco che si presentano come nuovi sistemi educativi pensati per i più piccoli, capaci di offrire

ai bambini la possibilità di fare esperienze a contatto con la natura stando all'aria aperta. Per questo motivo risulta necessario approfondire attraverso una revisione sistematica i benefici di un'educazione all'aperto, osservando che le varie esperienze riportate da diverse ricerche stanno facendo emergere gli effetti positivi di tale esperienza pedagogica. Nello specifico si sono prese in considerazione i benefici di tale metodologia educativa, due indagini a livello internazionale e altre due a livello italiano. Dall'analisi di questi studi si potranno osservare gli esiti positivi emersi da queste attività per quanto riguarda il benessere soggettivo dei ragazzi, sia per gli effetti benefici del contatto diretto con la natura che per gli aspetti legati alla prosocialità. Queste attività legate ad un approccio educativo *outdoor*, hanno portato a considerare il ruolo del contatto con la natura come importante stimolo per i ragazzi, al fine di favorire un maggiore benessere psicologico e soggettivo. Oltre a questi aspetti positivi, in un'epoca in cui stiamo assistendo ad una crisi vera e propria del nostro pianeta, in cui sono presenti delle emergenze climatiche e un uso non equo delle risorse naturali, l'educazione all'aria aperta sembra essere una risposta per una maggiore sensibilizzazione dell'essere umano nei confronti dell'ambiente in cui vive. Tra gli aspetti positivi emersi dalla ricerca in letteratura riguardo a tale approccio educativo, l'educazione ambientale si crede possa incrementare una cittadinanza attiva. Con la progettazione di attività a riguardo, ogni studente potrà far sentire la sua voce, portando nuove riflessioni e contributi sia alla scuola di appartenenza che all'intera comunità locale di cui si trova a far parte e favorendo una partecipazione di volontari e strutture presenti sul territorio. Infine, se osserviamo l'*Outdoor Education* nel suo legame con la sostenibilità, questo studio cerca di approfondire un'analisi storica e letteraria di politiche globali e di approcci educativi per lo sviluppo sostenibile. In tale ambito di ricerca, sono messe in primo piano le principali disposizioni che sono state adottate nel passato riguardo a questo argomento. Negli anni sono stati vari i provvedimenti promossi per favorire l'educazione ambientale e la sostenibilità, integrati con i processi educativi, in uno sviluppo che ci permette di comprendere al meglio le relazioni che sussistono tra uomo e ambiente naturale. A livello internazionale si fa riferimento nello studio alla ricerca di Natalini (2021), che fa emergere le principali disposizioni che hanno segnato in passato questo argomento: la *Dichiarazione di Tbilisi*, la *Dichiarazione dei diritti della natura*, il *Rapporto Brundtland*, l'*Agenda 2021*, l'*Agenda 2030*. Anche nel contesto nazionale, le tematiche relative all'educazione ambientale e alla sostenibilità sono

presenti a livello legislativo in un unico testo di riferimento per tutte le scuole, che prende il nome di *Indicazioni Nazionali*. Questi provvedimenti a livello di politica globale sono stati messi a punto per cercare di progettare, attraverso l'educazione delle nuove generazioni, dei curricula efficaci che permettano di comprendere meglio le relazioni che sussistono tra essere viventi e l'ambiente in cui vivono. Questo a maggior ragione risulta necessario dato che il problema ambientale sta diventando un vero e proprio problema mondiale, a cui è necessario far fronte attraverso la partecipazione di tutti al tema della sostenibilità ambientale. In questo scritto, si cercano di trovare delle strategie, come ad esempio l'approccio educativo di *Outdoor Education*, per concretizzare i principi delle politiche globali nella vita di tutti i giorni, attraverso la promozione di un'educazione sensibile all'ambiente e al pianeta. Per raggiungere quest'obiettivo, nel 2015 le Nazioni Unite hanno elaborato l'*Agenda 2030*, un documento che mira a stimolare l'impegno sia nazionale che internazionale per raggiungere l'obiettivo di individuare delle soluzioni capaci di far fronte alle sfide del nostro pianeta. Nell'elaborato di ricerca vengono in particolare messi in luce gli obiettivi dell'*Agenda 2030*, puntato l'attenzione a quelli legati allo sviluppo sostenibile e all'ambiente, che sono centrali nell'approfondire la nostra tematica di riferimento. Si cerca soprattutto di individuare, attraverso delle azioni concrete e quotidiane che incorporano l'educazione all'interno delle nostre istituzioni scolastiche, delle relazioni e dei collegamenti con le tematiche ambientali e sostenibili, in modo da assumere dei comportamenti e atteggiamenti che rispettino sia gli esseri viventi che il pianeta in cui viviamo. Nel presente lavoro di ricerca in modo specifico si cerca di rilevare come nel nostro contesto nazionale si stiano attuando, in maniera concreta e pubblica, dei percorsi di apprendimento ed educazione ambientale; sono evidenziate le realtà territoriali che operano a sostegno dell'educazione e dell'istruzione all'interno delle nostre scuole. Questo risulta necessario per mantenere e ravvivare il legame con il proprio territorio, il contesto in cui si vive, in modo da sentirsi parte costituente dell'ambiente: questo può sicuramente incentivare ogni persona a sentirsi responsabile dei problemi ambientali e locali. Nel presente elaborato un ulteriore scopo è quello di cercare di capire quali siano le competenze e le abilità che risulti necessario sviluppare nelle nuove generazioni, in modo da riuscire, in un'ottica di condivisione, a giungere a un futuro più sostenibile. Si mette inoltre in rilievo una ricerca di analisi letteraria, allo scopo di rilevare quale sia il metodo di insegnamento più efficace per promuovere la sostenibilità, in modo

da aprire il nostro sguardo alle pratiche di insegnamento messe a punto riguardo alla tematica. Tutto questo può essere inteso come spunto per insegnanti, educatori e pedagogisti, in vista di una riflessione per la progettazione di percorsi educativi che sostengano le tematiche legate alla sostenibilità e alla tutela dell'ambiente. A questa riflessione si riportano due ricerche che trattano il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile: la prima riporta la percezione degli studenti riguardo alla tematica sulla base della scelta di percorso di studio universitario intrapreso; la seconda invece ha voluto indagare una revisione di curricula di due università della Giordania dove sono stati introdotti i temi che riguardano la sostenibilità. Parlare di educazione sostenibile all'interno delle scuole può sicuramente favorire la sensibilizzazione nei confronti dell'ambiente, fornendo a bambini, ragazzi e adulti la possibilità di riscoprire il legame naturale che sussiste tra uomo e natura. Ogni singolo individuo può sentirsi responsabile del proprio ambiente e con il tempo può far maturare una serie di relazioni con gli attori presenti nell'istituzione scolastica, il territorio e le comunità in cui si trova a far parte. Questo può essere un beneficio per il raggiungimento degli obiettivi in un'ottica sostenibile e ambientale, perché attraverso la cooperazione e la collaborazione, ogni persona può avere l'opportunità di crescere secondo principi e valori condivisi.

La terza parte del presente lavoro di ricerca, propone una pianificazione di un progetto didattico di *Outdoor Education* pensato e progettato tenendo in considerazione l'ambiente territoriale in cui vivo, la Valsugana (nel Trentino orientale). Parto dal territorio in cui sono nata e cresciuta, per cercare di elaborare un progetto didattico pensato per la scuola dell'infanzia, il quale prevede delle attività didattiche che abbiano luogo grazie alle esperienze che questo territorio può offrire. Il progetto educativo pensato vuole ancorarsi anche ai riferimenti legislativi promossi dalle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia*, un documento all'interno del quale sono presenti i propositi per lo sviluppo delle competenze dei bambini descritti nei "campi d'esperienza". La progettazione didattica ed educativa in questo percorso ideato per i bambini della scuola dell'infanzia fa riferimento a un particolare attività laboratoriale, *L'orto a scuola*, promosso dal MUSE, il *Museo della Scienza Naturale di Trento*. Grazie al suo contributo, in ogni scuola è possibile attivare il progetto "L'orto va a scuola": questo percorso, definito di volta in volta dai docenti tramite contatti con il MUSE, viene di volta in volta calibrato in base al target d'età e sulla base degli spazi che dispone la scuola. Inoltre, se

la scuola non ha a disposizione un orto, il MUSE fornisce direttamente semi e piante di propria produzione, prelevati presso gli “Orti del Muse”. Il progetto didattico che ho progettato per i bambini della scuola dell’infanzia propone delle attività legate soprattutto ad esperienze sensoriali di manipolazione e scoperta del terreno, dei semi e della germinazione, delle parti delle piante, dei microrganismi del terreno, degli insetti utili e del compostaggio. Si parte da questo progetto, promosso dal MUSE, per costruire un piccolo laboratorio di *Outdoor Education*, nel quale viene sfruttato lo spazio verde della scuola e viene attivata una rete di collaborazione tra gli attori scolastici e la comunità. L’obiettivo principale di questo progetto è la realizzazione di un orto biologico a scuola, in modo da incentivare nei bambini la scoperta di tecniche colturali e la loro sensibilizzazione nei confronti degli organismi viventi e dell’ambiente in cui vivono. In questa parte del lavoro di ricerca si cerca di analizzare gli obiettivi generali che la scuola dell’infanzia si pone (ad esempio, acquisizione di una maggiore consapevolezza del territorio in cui si vive o dell’ambiente), sia quelli specifici che risultano relativi alla realizzazione di un orto biologico a scuola (come ad esempio il vivere esperienze manipolative, sensoriali motorie e ludiche). Le attività di *Outdoor Education* proposte in questo progetto hanno luogo sia in contesti naturali (come per esempio boschi e sentieri presenti nelle vicinanze della struttura educativa) sia in contesti urbani come il giardino della scuola, i parchi comunali e gli spazi verdi che il paese può offrire. In modo specifico, il progetto legato all’orto biologico può essere realizzato nel giardino della scuola o in zone verdi nelle vicinanze anche attraverso l’aiuto dell’amministrazione comunale e delle aziende agricole presenti sul territorio. I bambini, durante l’attività laboratoriale legata all’orto, saranno partecipi nell’attività di progettazione dell’orto, nella preparazione del terreno, nella semina e annaffiatura delle piante e in altre attività a ciò legate. Per quanto riguarda invece le persone coinvolte, si ipotizzano partecipi al laboratorio le seguenti figure: bambini, insegnanti ed educatori, anziani, agricoltori e aziende agricole, personale qualificato del MUSE, amministrazioni della scuola dell’infanzia e impiegati del comune. Per quanto riguarda le metodologie didattiche, il progetto laboratoriale dell’orto fa riferimento nella progettazione sia all’idea di nuove sperimentazioni didattiche ed educative promosse dalle *Avanguardie Educative*, sia ai *campi d’esperienza* promossi dal MIUR (2012). Si cerca di implementare i traguardi di sviluppo presenti nei decreti Ministeriali attraverso la progettazione di attività *Outdoor*, in modo specifico nelle attività

ed esperienze legate alla realizzazione e cura dell'orto a scuola. Nella parte dell'elaborato relativa alle risorse economiche, agli strumenti e alle procedure, si puntualizza il necessario per la realizzazione delle attività e dei materiali, attrezzi e modalità di svolgimento del percorso didattico. Per quanto riguarda la parte relativa alla durata, si stima il tempo necessario per la realizzazione del progetto, il quale può essere intrapreso durante tutto il corso dell'anno scolastico ma anche in quelli successivi. Per quanto riguarda invece la parte relativa alle indicazioni operative per l'implementazione dell'idea di *Outdoor Education*, si riportano una serie di attività promosse nella realizzazione dell'orto biologico. Si parte da una serie di esperienze volte alla sensibilizzazione e conoscenza generale riguardo tale tematica e via via si concretizza il tutto in esperienze concrete che vedono i bambini e gli attori coinvolti operare nello spazio verde della scuola. Nella parte relativa alle fasi di lavoro del progetto didattico, vengono indicate le condizioni essenziali dal punto di vista organizzativo e gestionale, didattico e delle relazioni con l'esterno. In questa parte dell'elaborato vengono messi in rilievo i passaggi che risultano essenziali nella realizzazione dell'orto a scuola, in modo che il laboratorio abbia luogo attraverso una progettazione ben strutturata. L'ultima parte dello scritto viene dedicata alla fase della valutazione in cui vengono delineati gli strumenti e i dispositivi essenziali di lavoro utili dell'equipe educativa. In questa sezione è approfondito il ruolo dell'insegnante, il quale è tenuto a osservare il bambino e monitorare il suo grado di motivazione, interesse e partecipazione alle esperienze legate alla realizzazione dell'orto. Viene infine riportata una griglia di osservazione sistematica iniziale, intermedia e finale che può essere utilizzata come strumento di valutazione durante il corso del progetto e che pone al centro i *campi d'esperienza* promossi dal MIUR con i relativi indicatori di competenza specifici.

1 Outdoor Education

1.1 Introduzione all'*Outdoor Education*: origini ed elementi distintivi

Con l'espressione *Outdoor Education* (OE) sono comprese secondo la definizione di Bortolotti (2019), "una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata" (citato in Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, et al., 2021, p. 5). Questa vasta area di pratiche educative indica una didattica esterna alla scuola, che comprende sia lo spazio naturale che quello urbano, in cui l'ambiente al di fuori delle mura scolastiche è considerato in connessione e in continuità con gli spazi e ambienti interni dell'istituzione scolastica. Si può pensare la pratica di *Outdoor Education* come un orientamento didattico che in origine si è sviluppato nei paesi nordeuropei, in cui l'ambiente esterno viene considerato come contesto educante, ma che negli ultimi anni si sta estendendo sempre più anche in Italia, soprattutto conseguentemente allo scoppio della pandemia, la quale ha stravolto le nostre esistenze quotidiane ed ha portato nuovi modi di vivere le relazioni tra esseri umani. L'*Outdoor Education* si pone come risposta pedagogica ai nuovi stili di vita, proponendosi come percorso di rinascita per ogni persona soprattutto negli ultimi anni in cui sentiamo l'esigenza di riemergere dall'isolamento forzato dopo il COVID 19. Questa metodologia che si caratterizza secondo Priest (1986) per una didattica in ambienti esterni alla scuola, prevede alcuni elementi distintivi come l'interdisciplinarietà, in quanto ogni attività che viene progettata ha lo scopo di favorire l'integrazione tra saperi disciplinari; l'attivazione di relazioni tra persone, come ad esempio con i propri compagni e il docente e relazioni ecosistemiche in modo da stimolare la connessione tra l'uomo e il territorio in cui vive (Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, et al., 2021). L'*Outdoor Education* inoltre si realizza come una didattica attiva dato che le attività si basano sull'esperienza diretta del bambino in cui lui stesso si trova in prima persona ad essere il protagonista del processo di apprendimento. Il bambino o l'alunno si ritrova ad essere incoraggiato a partecipare attivamente alle esperienze didattiche, alle attività laboratoriali e a quelle di gruppo, in cui l'educando è messo al centro del processo di apprendimento.

L'*Outdoor Education* si pone come approccio pedagogico che non fa solamente riferimento ai contesti naturali in cui si svolgono le esperienze didattiche e formative,

come ad esempio la fattoria vicina alla scuola, il parco giochi; ma si riferisce anche a dei percorsi didattici che si realizzano in ambienti urbani, offrendo un'ampia gamma di spazi educativi e non vede lo spazio esterno preconstituito dalla scuola solo come limite. Secondo Priest (1986) il quale elabora il “modello dell'albero”, l'*Outdoor Education* ha un approccio di elaborazione della conoscenza che deriva dall'esperienza, dove “i dati verrebbero raccolti attraverso i sensi, elaborati attraverso le radici cognitive, motorie ed affettive, e poi utilizzati per alimentare le connessioni tra il soggetto e il mondo” (cit. in Ambretti, Telese, 2022, p. 227). Dalla metafora dell'albero individuata da Priest (1986), un ruolo fondamentale viene rivestito dalle relazioni umane, sia quelle che sono inserite in un contesto naturale sia culturale; tutto questo, attraverso la pratica di *Outdoor Education*, riesce a incentivare e a collegare tra loro campi di insegnamento disciplinari diversi.

Di seguito l'immagine di “L'albero di Priest” che può rendere esplicito il modello:

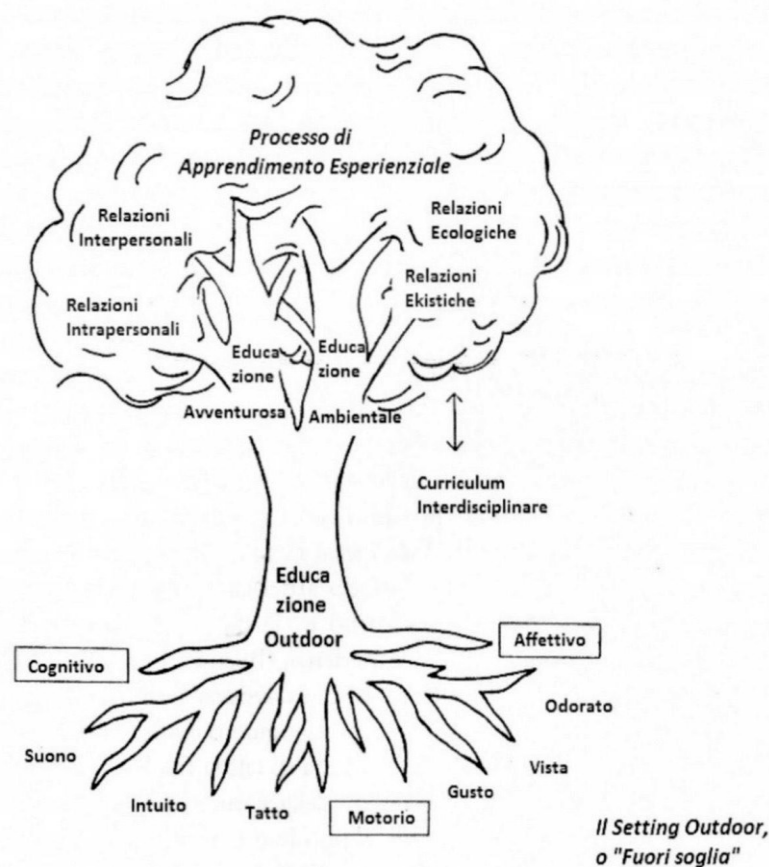


Fig. 1.1, L'albero di Priest (1986)
(cit. in Ambretti, Telese, 2022, p. 227)

Come si può notare dalla figura che rappresenta l'albero di Priest, possiamo secondo Bortolotti (2019) riflettere e giungere a trarre queste considerazioni: “la prima riguarda il fatto che la progettazione delle esperienze di *outdoor education* non considera l’ambiente naturale come l’unico contesto in cui collocarle ma si avvale anche degli spazi urbani, la seconda invece si riferisce alle relazioni che si instaurano tra il soggetto ed il proprio ambiente di vita e porta a considerare non soltanto l’educazione come un processo che avviene nel mondo ma anche che le stesse pratiche di *outdoor education* siano fortemente legate alle questioni culturali e che quindi anche la loro interpretazione può variare da paese a paese” (cit. in Ambretti, Telese, 2022, p. 228).

In ambito educativo è utile considerare il bambino come protagonista del processo, il quale svolge un ruolo attivo, partecipa alle dinamiche relazionali in cui si trova coinvolto. Stabilendo una connessione con il contesto di riferimento in cui il processo di crescita prende luogo, secondo Sobel (2004) possiamo affermare che si tratta di “un approccio che sollecita la conoscenza del proprio territorio attraverso uno studio attivo e diretto.” (cit. in Ambretti, Telese, 2022, p. 228). Si cerca fin dai primi anni di vita dell’individuo di creare una relazione tra il territorio e la sperimentazione di esperienze concrete in uno spazio esterno, in cui l’individuo viene sollecitato ad interagire e nel quale l’insegnante potrà integrare le attività didattiche stando all’aria aperta. Questo può così comportare il fatto che si instaurino nuove relazioni, dando l’opportunità di nuove conoscenze e diverse esperienze comunicative e di interazione sociale con l’ambiente locale, con il territorio d’appartenenza, instaurando un legame significativo e relazionale con le persone che ne fanno parte. Questo metodo didattico che permette di svolgere le attività scolastiche al di fuori dell’aula, secondo Waite (2011) “ci pone di fronte al ripensamento del rapporto esistente tra discente, insegnante e il contesto in cui si attua il processo di apprendimento attraverso l’analisi di tre dimensioni fondamentali: psicologica, socio-culturale e pedagogica. Mentre la prima riguarda la conoscenza dei processi cognitivi delle metodologie didattiche al fine di adeguare l’attività alle caratteristiche del discente e del luogo, la seconda ha a che vedere con i rapporti di potere presenti nella relazione educativa, la quale richiede all’insegnante di esplicitare le sue intenzioni e di acquisire un comportamento ed una postura diversi da quella tradizionale. La terza dimensione, infine, riguarda il modello relazionale dell’*outdoor learning*,

evidenziando come l'ambiente non sia mai neutro e che la didattica si inserisca all'interno di una cornice di norme locali e nazionali.” (cit. in Ambretti, Telese, 2022, pp. 228-229). È da tenere presente il sistema di relazioni che coinvolgono il bambino, gli adulti e il luogo in cui il processo educativo si attua ma anche tutti gli aspetti normativi sia di carattere locale che nazionale che influenzano tale processo.

L'*Outdoor Education* è un approccio didattico rigoroso dal punto di vista della programmazione didattica: questa risulta importante in modo particolare per porre le basi di un progetto strutturato in cui si pianifica il prima, il durante e il dopo del progetto educativo e che pone il docente nell'ottica di calibrare e ideare gli interventi educativi e didattici sulla base delle competenze e dell'età dei propri soggetti in formazione. È importante dare la giusta attenzione anche alla progettualità educativa che rappresenta il cuore della vita scolastica in quanto permette di realizzare e concretizzare ogni progetto educativo. A questo proposito Higgins e Loynes (1997) affermano che l'*Outdoor Education* si pone come principale obiettivo di “favorire lo sviluppo personale e sociale; secondo i due studiosi, basandosi sulla proposta di un modello che illustra le relazioni tra le varie componenti fondamentali nella progettazione delle attività di un'esperienza rispondente all'approccio dell'OE, svolgendo lezioni all'esterno nelle quali proporre temi su ambiente e sviluppo sostenibile, gli studenti vengono sensibilizzati al rispetto del contesto naturale in cui vivono. Proprio l'interazione fra scelta del luogo esterno, tema proposto, modalità di lavoro a gruppi per indagare e sperimentare con le proprie mani, il giovane impara ad assumersi sempre più responsabilità.” (cit. in Giunti, et al., 2021, p. 21).

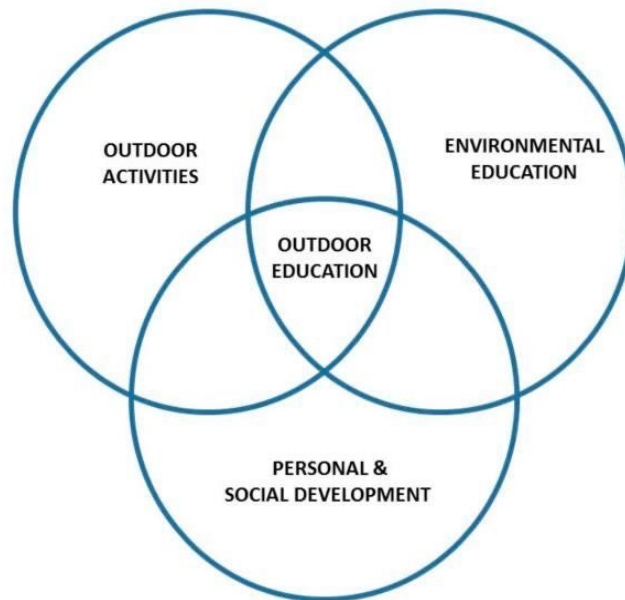


Fig. 1.2, *The Range and Scope Of Outdoor Education (Higgins, Loynes, 1997)*

(cit. in Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, Orlandini, Panzavolta, Tortoli, et al., 2021, p. 22)

In modo particolare per quanto riguarda l'*Outdoor Education*, risulta indispensabile che tale progettualità abbia una connessione tra le attività svolte all'interno della scuola e gli ambienti esterni, per creare un filo conduttore tra le varie attività proposte. Oltre al nesso che lega le attività dentro e fuori la scuola, è importante la connessione anche con l'ambiente sociale e culturale in cui la struttura educativa è situata: in questo modo sarà possibile aprire la scuola a una serie di relazioni con il territorio in cui si trova inserita, favorendo le relazioni con le associazioni culturali, sportive o le aziende.

L'*Outdoor Education* si pone per di più come un approccio educativo in cui l'insegnante ha la libertà di programmare e progettare il proprio intervento educativo e didattico tenendo conto delle caratteristiche dei soggetti educativi, della scuola e del contesto territoriale in cui si ritrova ad operare. Al centro dell'attenzione saranno poste le attività didattiche, ma prive di attività o obiettivi da raggiungere fissati in precedenza, ma anzi, pensate e progettate sulla base delle dimensioni coinvolte.

È importante sottolineare il fatto che l'*Outdoor Education* si costituisce sulla base di due fondamenti pedagogici, l'*Experiential Learning* e la *Place-based education* (Giunti, et al., 2021). Secondo Kolb (1984) l'*Experiential learning* (ovvero

l'apprendimento esperienziale) “vede nell’esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale il fulcro intorno a cui ruota il processo di apprendimento” (cit. in Giunti, et al., 2021, p. 10). In questa prospettiva lo studente è posto in modo particolare al centro del processo di apprendimento con il proprio fare. Possiamo affermare che questa visione oltrepassi l'apprendimento tradizionale che vede una didattica di tipo trasmissivo, in cui l’insegnante tiene una lezione frontale stando seduto alla cattedra e trasmettendo ai propri studenti il proprio sapere. L'apprendimento esperienziale viene illustrato nel noto *ciclo di Kolb* (Kolb, 1984) tramite “quattro fasi che disegnano il ciclo di "esperienza-riflessione-apprendimento" come un processo continuo radicato nell’esperienza che si attua attraverso l’esperienza concreta, l’osservazione riflessiva, la rappresentazione astratta, la sperimentazione attiva” (cit. in Giunti, et al., 2021, p. 10). Il secondo principio cardine che prende il nome di *Place Based Education* e che è collegabile all’*Outdoor Education*, viene definito da Sobel (2004) come una qualità pedagogica che “riconosce il valore del luogo e del territorio come fonte primaria di stimoli per l’apprendimento e come spazio privilegiato per un apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente” (cit. in Giunti, et al., 2021, p. 10). Questo principio pedagogico si rivela essere legato a un’educazione in continua evoluzione, dinamica, che differisce sulla base dei soggetti coinvolti: ogni apprendimento di ciascun studente diviene proprio e va ad arricchire il bagaglio di esperienze del soggetto coinvolto. La *Place Based Education* si rivela essere un approccio che secondo Robertson (2018), è “caratterizzato da un approccio pluridisciplinare, ha l’obiettivo di connettere gli studenti con la propria comunità e far loro acquisire competenze per riflettere e affrontare problemi locali contestualizzandoli globalmente” (cit. in Giunti, et al., 2021, p. 10). Come emerge dagli studi, la *Place-based education* vuole far sì che ogni soggetto acquisisca le competenze necessarie per affrontare i problemi locali della propria comunità in cui risiede, in modo che cresca e viva integrato ad essa.

Per favorire un collegamento interdisciplinare connesso con le attività di *Outdoor Education*, di seguito pongo una tabella riassuntiva in cui viene posta l’attenzione sulle dimensioni coinvolte nell’attività di *Outdoor Education* con le rispettive proposte didattiche che questo approccio può offrire (Giunti, et al., 2021). Questo può essere uno spunto di collegamento interdisciplinare poiché vede coinvolte dimensioni diversificate,

ognuna delle quali viene declinata con delle attività didattiche che dovranno essere pensate sulla base dei bambini, il loro target d'età e il contesto in cui ci si trova ad operare.

Dimensioni	Attività didattiche
percettivo-sensoriale	Attività caratterizzate dal contatto diretto con la natura e dalla scoperta del proprio contesto territoriale e sociale (realizzazione di orti didattici, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.).
socio-motoria ed esplorativa	Attività caratterizzate dalla dimensione dell'avventura (Adventure education) finalizzate allo sviluppo della consapevolezza cinestetica e allo sviluppo personale e sociale, quali per esempio l'orienteeering, il trekking, la vela, ecc.
Personale	attività che favoriscono lo sviluppo dell'autostima e dell'autoconsapevolezza, del senso di realtà e della resilienza, della valutazione del rischio e dell'accettazione e valorizzazione dell'errore.
sociale ed etica	Attività che consentono la conoscenza del territorio e dei suoi bisogni e che promuovono percorsi e contesti di azioni 'di cura' e cittadinanza attiva, quali ad esempio il Service Learning.
ambientale ed ecosistemica	Attività che rientrano nell'Environmental education e che favoriscono la consapevolezza delle interrelazioni tra uomo e natura e

	stimolano il rispetto e la cura per l'ambiente naturale.
Tecnologica	attività che favoriscono l'integrazione delle nuove tecnologie e dei linguaggi digitali, quali per esempio il coding, la robotica, il tinkering, ecc. In alcuni casi (come ad esempio per la didattica digitale integrate, DDI) il digitale è anche il 'luogo' dove viene realizzata l'esperienza di OE.

Fig. 1.3, Le dimensioni coinvolte nelle attività di OE

(Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, Orlandini, Panzavolta, Tortoli, et al., 2021, p. 9)

Le attività didattiche pensate e progettate prendono forma e sono modellate in base ai soggetti coinvolti, con le loro qualità uniche e i loro bisogni ed esigenze. È importante inoltre tenere conto dell'ambiente in cui ci si trova ad operare e dell'intenzionalità che si trova sottostante ad ogni insegnamento educativo. Ogni attività programmata inoltre prevede una didattica attiva, in cui potranno essere presenti delle attività laboratoriali in cui ogni bambino potrà sperimentarsi in esperienze significative.

1.2 Riferimenti storici alla pedagogia naturale

Tra le esperienze pedagogiche che anticipano l'idea di *Outdoor Education* troviamo i contributi di John Amos Comenio (1592-1670), il quale viene considerato il pioniere di tale metodologia didattica. Questo pedagogista sottolinea l'importanza del ruolo attivo che deve avere l'educando nel processo educativo e il ruolo della natura. La natura per Comenio riveste un ruolo cruciale nel processo di crescita e per questo ci deve essere una stretta connessione tra pratiche educative svolte all'interno e all'esterno dell'edificio scolastico come condizione per garantire un'azione educativa di qualità. Come emerge dal suo approccio pedagogico, il pedagogista "ha messo in evidenza il ruolo regolatore

della natura nei processi di apprendimento e la continuità tra pratiche didattiche svolte dentro la scuola (“indoor”) e le attività svolte nell’ambiente esterno (“outdoor”) come condizione per garantire la qualità dell’azione educativa” (Giunti, et al., 2021, p. 11). Da quanto emerge dagli studi, già all’epoca di Comenio l’attenzione si focalizza sull’importanza e la valenza della continuità tra ambiente interno ed esterno alla scuola, i quali diventano luoghi in cui dialogare e offrire una continuità educativa.

L’*Outdoor Education* affonda le sue radici anche nella pedagogia naturale di Rousseau (1712-1778), il quale riconosce la sua importanza. Nel suo elaborato pedagogico, il protagonista è un ragazzo di nome Emilio il quale viene affiancato durante la sua crescita da un maestro, il quale lo conduce in molteplici esperienze affinché giunga ad acquisire varie conoscenze e competenze relative al mondo degli adulti. Rousseau già nel Settecento aveva intuito l’importanza di un’educazione naturale e il valore dell’esperienza durante l’educazione del fanciullo. Egli incentiva l’esperienza diretta, autonoma, attiva del bambino: “La mente va sollecitata ad acquisire nozioni in modo autonomo. Fondamentale è l’esplorazione. Fare, incontrare problemi reali e dubbi da risolvere, affrontare quotidianamente situazioni di vita pratica: è questo il percorso per il raggiungimento di un pieno sviluppo psicofisico. L’esperienza è la vera maestra del mondo” (Valentini, Troiano, 2017, p. 423). Come emerge da tale visione, il pedagogo sottolinea il fatto che in educazione è importante il fare, lo scontrarsi con i problemi di vita reale, con situazioni di incertezza e affrontare ogni giorno con prontezza i contesti di vita quotidiana. Rousseau (1998) ha un’impostazione pedagogica che vede l’idea di “un’educazione che si definisce naturale e negativa, ovvero capace di far emergere le caratteristiche peculiari di ogni bambino grazie al contatto con la natura, in contrapposizione ad un’educazione positiva impartita rigidamente dall’ambiente sociale” (Ambretti, Telese, 2022, p. 223). Per Rousseau appare importante il contatto diretto del soggetto educativo con la natura, in modo da poter sperimentare in prima persona e compiere un’esperienza significativa.

Anche Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) è un pedagogo che mostra interesse verso la natura come pratica educativa. Secondo il pedagogo, “l’ambiente naturale, offrendo allo studente la possibilità di fare esperienza, è il luogo privilegiato per i processi di apprendimento/insegnamento. Il suo nome è legato a un progetto filantropico di educazione popolare finalizzato a garantire alle classi più povere un’istruzione

elementare di base ma anche preparazione professionale e educazione etico-sociale” (Giunti, et al., 2021, p. 11). Come emerge dal suo pensiero, l’attenzione per J. H. Pestalozzi è sicuramente posta al ruolo attivo del bambino nel processo di crescita, il quale attraverso l’educazione può sperimentare tramite un’azione diretta e concreta. Il focus è inoltre posto su un’educazione che coinvolga le fasce anche più popolari della popolazione: questo può far riflettere sul fatto che deve essere data l’opportunità a ciascun bambino di sviluppare il modo di agire e di sviluppare le sue caratteristiche distintive.

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) anticipa con la sua esperienza pedagogica quello che oggi viene definito come *Outdoor Education*. Il pedagogista è fondatore del primo *Kindergarten* ovvero del “giardino d’infanzia”, un ambiente educativo dedicato ai bambini (Giunti, et al., 2021). Dalla sua teorizzazione pedagogica, possiamo notare che Fröbel considera l’ambiente naturale un luogo a beneficio dello sviluppo del bambino; “con la metafora del giardino, Fröbel rivoluziona l’idea stessa di istruzione prescolastica e fissa il concetto di ambiente naturale come luogo privilegiato per la formazione dei bambini” (Giunti, et al., 2021, p. 11). Nei *Kindergarten* "l'attività centrale è rappresentata dalle esperienze sensoriali realizzate in natura e dal gioco considerato d’importanza primaria per lo sviluppo fisico, psichico, sociale e cognitivo degli alunni” (Giunti, et al., 2021, p. 11). Questi due elementi, il contatto con la natura e il gioco nella sua attività di crescita, rappresentano per Fröbel un punto importante per la sua pedagogia per quanto riguarda lo sviluppo del bambino. Da fine Settecento inoltre era già presente un principio cardine di naturalità, sviluppato nella pedagogia di Fröbel e nelle attuali pratiche di *Outdoor Education*, dove in entrambi gli approcci è presente, “il richiamo alla connessione e permeabilità tra le attività svolte dentro la scuola e le attività svolte nell’ambiente esterno” (Giunti, et al., 2021, p. 11): la connessione e l’interazione tra gli ambienti può per i bambini e studenti portare a uno sviluppo nel loro apprendimento e favorire il loro ruolo attivo nelle esperienze.

A fine Ottocento vediamo la nascita e la diffusione dell’attivismo pedagogico che propone nuovi approcci educativi, i quali nascono in risposta alla critica verso la scuola tradizionale; quest’ultima vedeva degli studenti passivi nel processo di apprendimento e degli spazi rigidi, in quanto l’insegnamento avveniva in uno spazio omologato, sempre uguale per tutte le discipline e per tutta la durata dell’anno scolastico. Il Positivismo è un movimento che vede come esponenti Adolphe Ferrière (1879-1960) il quale era

interessato ad un approccio di scuola che mettesse al centro dell'attenzione l'interesse del bambino, il suo coinvolgimento e partecipazione. In modo particolare Ferriere (1952) afferma che "equiparando la scuola tradizionale ad una prigione capace di reprimere la spontaneità dei discenti" (cit. in Ambretti, Telese, 2022, p. 223) aveva proposto un'innovazione pedagogica che "propone la liberazione dall'approccio tradizionale per abbracciare un nuovo modello di scuola che risvegli l'interesse nei bambini e che definisce "scuola attiva"" (cit. in Ambretti, Telese, 2022, p. 223).

Altre esperienze sia nazionali che internazionali secondo Avalle, Cassola, Maranzana (2000) collegate all'attivismo pedagogico e centrate sull'educazione in ambiente esterno sono quelle delle Sorelle Agazzi, di Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni (cit. in Ambretti, Telese, 2022). In modo particolare, in questi approcci educativi "l'ambiente esterno acquisisce un ruolo centrale nell'educazione del discente poiché è il luogo privilegiato in cui il bambino può apprendere direttamente per mezzo dell'esperienza, divenendo finalmente protagonista del proprio apprendimento" (Ambretti, Telese, 2022, p. 224). Già nel Settecento si riscontra la necessità di una connessione tra uomo e natura, la quale può divenire uno strumento utile all'uomo nel suo processo di crescita e maturazione: attraverso l'esperienza viene riconosciuta l'importanza della scoperta, dell'avventura e del senso di meraviglia.

In un momento storico di rinnovamento della scuola, è importante considerare l'esperienza delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi per quanto riguarda l'educazione infantile (Valentini, Troiano, 2017). Le Agazzi "nel 1896 fondano l'asilo di Mompiano, che da asilo froebeliano diventa una vera e propria "Casa dei bimbi". Da qui l'origine e la diffusione anche all'estero del modello agazziano. Ruolo di guida per le Agazzi verso la corrente pedagogica di Frobel lo ha rivestito Pietro Pasquali, uno dei protagonisti del mondo educativo italiano e principale riformatore nazionale del froebelismo, del quale sottolinea in particolare il principio del gioco come occasione di "lavoro" sulla natura e con la natura il principio della libertà del bambino nell'approcciarsi all'ambiente" (Valentini, Troiano, 2017, p. 423). Questa pedagogia si presenta con una spinta innovatrice tale da diffondersi anche all'estero in particolare per la sua didattica, la quale prevede un "uso di materiali poveri, contatto con la natura e l'aria aperta e gioco spontaneo" (Valentini, Troiano, 2017, p. 426). Anche il momento del gioco per le sorelle Agazzi è importante, viene da loro visto come lavoro del bambino, diventa un momento

per il fanciullo per sperimentare un'attività pratica, simile a una situazione di vita reale e consente di sviluppare la propria autonomia. Per Pietro Pasquali “lavorare concretamente significa non solo produrre oggetti, ma anche imparare la pazienza, il ragionamento, la tecnica, elevando la propria spiritualità” (Valentini, Troiano, 2017, p. 423). Per favorire quest'approccio, secondo il pedagogo diventa essenziale che il bambino venga lasciato libero nell'ambiente e cresca a contatto con la natura. Le sorelle Agazzi nel testo “Guida per le educatrici dell'infanzia” compiono una riflessione sistematica sul concetto di vita all'aria aperta, in modo particolare sottolineando che lo spazio esterno (come ad esempio l'orto, il cortile e il giardino) diventa essenziale in ambito educativo per compiere numerose attività utili allo sviluppo fisico e intellettuale del bambino (Fortunato, 2022). Nella scuola di Mompiano inoltre si può parlare di autoeducazione dato che l'alunno è protagonista del processo di apprendimento e diviene fondamentale il ruolo delle insegnanti ed educatrici nel curare e accudire i bambini. Inoltre l'educatrice è chiamata ad organizzare e sistemare l'ambiente di crescita del bambino, avendo cura sia degli spazi che dei materiali. Un ruolo importante per quanto riguarda questi ultimi è l'utilizzo dei contrassegni che costituiscono “l'immagine di un oggetto, di una cosa, che ogni alunno sceglie come proprio segno distintivo” (Valentini, Troiano, 2017, p. 425). Il bambino, dopo aver scelto con quale simbolo rappresentarsi, riporta questo “segno” su ogni oggetto utilizzato all'interno della struttura educativa, in modo che diventi simbolo della sua appartenenza. Può ad esempio essere riportato sul sacchetto dei materiali personali, il grembiule, il proprio banco o sedia. Questo semplice uso dei contrassegni porterà piano piano il bambino ad acquisire la capacità di associare il proprio nome al proprio simbolo e, imparando con il tempo anche quelli dei compagni, svilupperà sempre di più la memoria associativa. Per le sorelle Agazzi anche il movimento è centrale, alla base del loro metodo è presente la libertà di movimento e l'educatrice deve favorire il contatto con la natura, in modo particolare facendo sperimentare l'attività di giardinaggio che diventa “anche un'occasione di sviluppo cognitivo, in termini di conoscenza dei semi, della stagionalità, dei concimi.” (Valentini, Troiano, 2017, p. 426). L'esperienza di giardinaggio si presenta come una particolare attività che fa avvicinare il bambino all'idea di lavoro e mestiere dell'adulto, e “nasce dall'amore per la natura, per la vita e dalla convinzione che il soggetto possa crescere bene all'aperto, a contatto con la terra, le piante e gli animali” (Valentini, Troiano, 2017, p. 426).

Sulla scia dell'attivismo pedagogico vediamo Maria Montessori (1870-1952) la quale ritiene che "l'ambiente è il "maestro" che consente al bambino di muoversi liberamente al suo interno" (Fortunato, 2022, p. 178). La pedagoga pone al centro del suo approccio educativo l'importanza della relazione tra individuo e natura, in modo particolare nel periodo dell'infanzia (da 0 a 6 anni). In questa fase di sviluppo il bambino sarà esposto a esperienze sensoriali, le quali gli permetteranno di costituire il pensiero concreto e la formazione dei tratti caratteriali della sua personalità (Fortunato, 2022). In questa fase di sviluppo caratterizzata da attività basate sul fare e sulla scoperta da parte del bambino la dottoressa conia la sua celebre frase "aiutami a fare da solo". Nel metodo montessoriano inoltre il materiale utilizzato con i bambini sembra essere costruito per favorire lo sviluppo sensoriale dei bambini in quanto possiedono la "mente assorbente" capace di fare propri gli stimoli provenienti nel contesto naturale in cui si trovano inseriti (Fortunato, 2022). Per Maria Montessori inoltre "le esperienze in natura consentono all'educazione di rimanere ancorata alla dicotomia tra esterno e interno: negli ambienti *indoor* è prevista la presenza del "tavolo della natura" per studiare quanto il bambino ha raccolto negli spazi *outdoor*" (Fortunato, 2022, p. 179).

Nella tradizione della scuola attiva italiana troviamo anche il contributo di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) che fonda la Scuola Rinnovata a Milano che segue il metodo sperimentale e dove i bambini apprendono per centri d'interesse (Fortunato, 2022). Per la pedagoga l'attività all'aperto si costituisce come fondamentale per poi studiare non solo sui libri ma attraverso l'esperienza diretta e concreta con il mondo. Per la Pizzigoni "condurre il bambino in spazi *outdoor* significa considerare l'esperimento come azione che contamina tutte le discipline e che trova un prolungamento nelle attività narrative" (Fortunato, 2022, p.179). Questa espressione vuole sottolineare i principi pedagogici del metodo della Pizzigoni dove il bambino viene messo nella condizione di esplorare l'ambiente naturale il quale viene considerato esso stesso come spazio dove l'educando può ricercare le risorse che favoriscono il processo di esplorazione e di apprendimento. A livello internazionale troviamo anche John Dewey (1859-1952) che, sotto l'influenza delle scuole attive diffuse in quel periodo storico, fondò a Chicago la propria scuola-laboratorio, dove mise al centro del processo educativo l'allievo e l'importanza del lavoro manuale. John Dewey è ritenuto un personaggio fondamentale per l'educazione all'aperto, ritenendo cruciale nella propria proposta pedagogica il ruolo

della pratica nel processo di apprendimento e il valore dell'interazione tra ambiente naturale ed esperienza umana (Seaman, 2019). In modo particolare si accorge che è meglio utilizzare il termine cultura per definire il concetto di esperienza, proprio per il fatto che quest'ultima comprende la relazione tra uomo e ambiente, i quali sono legati tra loro e si costituiscono e si modificano reciprocamente. Secondo Dewey, l'esperienza per essere educativa deve costituirsi di due elementi principali, ovvero deve avere continuità e interazione, in modo che l'individuo mantenga una relazione con l'ambiente in cui si trova. È importante in questo passaggio sottolineare il fatto che le esperienze passate influenzano sia quelle presenti che quelle future e tali dinamiche condizionano l'individuo e la comunità in cui si trova. Da qui emerge l'importanza del valore dell'esperienza e risulta necessario porre l'attenzione sul fatto che l'individuo si trova “nella situazione” a cui sono legati dei processi culturali, storici e psicologici da prendere in considerazione (Seaman, 2019). Per questo motivo, le ricerche educative dovrebbero essere sempre in sintonia e in connessione con le ramificazioni psicologiche e collettive che evolvono con il tempo, ma anche in rapporto ai cambiamenti dell'attività umana che vanno a determinare l'evoluzione della cultura (Seaman, 2019). Da qui emerge la necessità di non auspicare un metodo educativo universale e irripetibile, ma una costante presa in atto di possibilità di rinnovamento e aggiornamento in base alla situazione storica in cui si sta vivendo. Da qui emerge anche la necessità di apertura mentale e professionalità da parte dei professionisti in ambito educativo, in modo da tenersi sempre pronti al cambiamento apportato dall'attività umana, cioè dalle variazioni che costituiscono la cultura di riferimento dell'ambiente in cui si vive.

1.3 Bisogni educativi naturali: i vantaggi e i benefici di una pedagogia all'aperto

L'*Outdoor Education* si presenta come approccio pedagogico dai numerosi benefici dato che considera l'ambiente esterno come luogo privilegiato per l'apprendimento dove il bambino può, attraverso il contatto con la natura, sperimentare liberamente il gioco, il movimento, la socialità e l'avventura. Secondo Farnè (2018), lo spazio esterno diviene un luogo “dove “correre il rischio” significa imparare a valutarlo, assecondare e superare determinate paure, mettersi alla prova ed esprimere emozioni” (cit. in Giunti, et al., 2021,

p. 13). Diversi studi puntano a enfatizzare i benefici di un'educazione in natura, giungendo alla conclusione che ogni individuo durante lo sviluppo ha dei veri e propri bisogni naturali. In modo particolare Edward Osborne Wilson (1993) ha studiato il bisogno biologico che sussiste nell'essere umano nello stare a contatto con la natura definendolo con il termine biofilia. Secondo Wilson (1993), "questo bisogno può essere considerato come una "tendenza innata" nell'uomo a frequentare l'esterno interagendovi liberamente" (cit. in Fortunato, 2022, p. 180); di conseguenza, si può intuire l'importanza del fatto che, per il bambino, sperimentare, crescere, fare esperienza in natura e scoprire il mondo attraverso azioni concrete e spontanee, costituisce un bisogno naturale.

Negli ultimi anni sono stati prodotti numerosi studi che affermano i benefici della crescita in natura, sottolineandone in modo particolare l'esigenza per i bambini durante il corso di sviluppo. Tra i numerosi studi sono state ipotizzate alcune teorie che enfatizzano i benefici: "una di queste è la "teoria della rigenerazione dell'attenzione" (*Attention Restoration Theory*), teoria secondo la quale una persona si concentra meglio dopo aver passato del tempo all'aperto o anche solo dopo aver osservato delle immagini di ambienti ed elementi naturali" (Giunti, et al., 2021, p. 13). Questo spiega come l'esposizione dell'uomo agli ambienti naturali o anche la sola raffigurazione fotografica permette che la mente dell'individuo venga rigenerata e migliori il livello di concentrazione. Secondo Rachel e Stephen Kaplan (1989) "la "memoria di lavoro" ("working memory"), dopo aver fatto esperienza di scenari tranquilli e cognitivamente riposanti, sarebbe 'protetta' da distrazione e avrebbe più margine di concentrazione e focalizzazione dell'attenzione" (cit. in Giunti, et al., 2021, p. 13). Questo, soprattutto a livello di concentrazione durante le attività scolastiche, porterebbe numerosi benefici a livello di apprendimento. Inoltre, secondo gli studiosi, sembra che "l'ambiente naturale induca benessere nell'individuo e garantisca la rigenerazione dell'attenzione diretta e sostenuta grazie a quattro qualità proprie della natura:

- la *fascination*: la natura offre stimoli inattesi o salienti che stimolano l'attenzione involontaria e il senso di meraviglia (Browning e Ryan, 2020);
- il *being away*: la natura offre la possibilità di allontanarsi dai luoghi che generano fatica mentale;
- l'*extent*: la natura offre luoghi abbastanza grandi da essere esplorati e fare nuove esperienze;

- la *compatibility*: la natura offre la possibilità di stimolare le inclinazioni naturali dell'essere umano che si sono forgiate nella nostra storia evolutiva, facendo emergere il significato funzionale dei luoghi (le *affordances* potenziali) estendendo il campo delle azioni libere (Barbiero e Berto, 2016)” (Giunti, et al., 2021, p. 13).

Lo studio della psicologia ambientale negli ultimi anni ha confermato la supposizione della biofilia di Kellert e Wilson (1993) e si stanno analizzando i benefici che essa porta con sé (cit. in Giunti, et al., 2021).

vantaggi psicologici	vantaggi sociali	vantaggi educativi	vantaggi fisici
senso di sicurezza	Cooperazione	nuove conoscenze	Abilità
autoefficacia	rispetto degli altri	tecniche outdoor	forza/resistenza
Benessere	Comunicazione	problem solving	equilibrio
consapevolezza di sé	Amicizia	consapevolezza ambientale	Forma

Fig. 1.4, I vantaggi dell'OE

(Giunti, Lotti, Mosa, Naldini, Orlandini, Panzavolta, Tortoli, et al., 2021, p. 14)

Come si può osservare, l'essere umano, coinvolto in un processo di apprendimento di *Outdoor Education*, può allenare le sue capacità dal punto di vista psicologico, sociale, educativo e fisico. Soprattutto nel periodo infantile, il bambino ha una forte predisposizione verso l'ambiente naturale e questo può apportare nel suo sviluppo numerosi vantaggi grazie alla presenza di numerosi stimoli. I bambini all'aperto possono correre, arrampicarsi sugli alberi, giocare e collezionare sassi per terra, sporcarsi con il fango e in questo modo immagazzinano una serie di esperienze in connessione con

l'ambiente naturale in cui possono sperimentare il proprio corpo attraverso i sensi. Per l'*Outdoor Education* “educare attraverso il movimento favorisce: il controllo emotivo; l'iniziativa per la risoluzione di problemi; la gestione della naturale aggressività dei comportamenti nei giochi scelti e condivisi; il superamento della timidezza ad imparare, incoraggiando tentativi ed errori; la responsabilità individuale e collettiva delle azioni; la presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie capacità” (Sarti, 2022, pp. 86-87).

L'educazione all'aria aperta, promuove il movimento evitando molte forme di sedentarietà, apporta vantaggi psicologici e sociali, in quanto il bambino deve imparare a stare con sé stesso aumentando la propria consapevolezza e con gli altri, sentendosi parte di un ambiente condiviso, e benefici educativi, in quanto come pratica pedagogica mantiene vivo il senso di stupore e meraviglia e aiuta il bambino ad avere consapevolezza del territorio in cui vive. Si può giungere alla conclusione che il bambino, attraverso il proprio corpo e il movimento, riesce a favorire i processi di apprendimento in quanto “anche il più semplice atto motorio implica la connessione con i sistemi sensoriali, in quanto cognitivi” (Sarti, 2022, p. 86). Per questo, ogni azione motoria favorisce l'interazione con l'ambiente circostante e permette l'attivazione di canali conoscitivi e comunicativi legati all'uso del corpo. Inoltre, un altro aspetto che riguarda il corpo e il movimento è legato al fatto secondo Carpi (2017) che “le attività all'aperto pongono i soggetti in pericolo, li costringono ad uscire dalla loro zona sicura, attivando, così, processi di progressivo raggiungimento delle diverse autonomie non soltanto motorie, ma anche legate all'autoregolazione emotiva” (cit. in Strongoli, 2019, p. 440).

Tra i benefici legati all'*Outdoor Education* occorre ricordare anche altri aspetti che non riguardano direttamente il processo educativo: l'attività all'aperto secondo Moore (1996) e Santos *et alii* (2013) “riduce lo stress, l'esposizione al conflitto, e, grazie alla distanza con gli adulti di riferimento, stimola lo sviluppo del senso di autonomia” (cit. in Strongoli, 2019, p. 440).

1.4 Il ruolo del pedagogo nell'educazione all'aperto

“Perché un bambino mantenga vivo il suo innato senso di meraviglia ha bisogno della compagnia di almeno un adulto che possa dividerlo, riscoprendo con lui la gioia, l'eccitazione e il mistero del mondo in cui viviamo”

Rachel Carson

Dall'analisi della letteratura, il ruolo del pedagogo nella progettazione di spazi educativi all'aria aperta deve tener conto della “centralità riservata all'azione e consentire l'adozione del modello per costruzione di procedure in contesto basato sulla triade progetto-azione-riflessione, che abbiamo individuato come categoria centrale per l'allestimento di ambienti di apprendimento” (Strongoli, 2019, p. 441). Questa triade di progetto, azione e riflessione viene esplicitata con il fatto che “l'esperienza, in qualità di “costante perturbazione” che induce in uno stato di squilibrio il soggetto, sollecita a porre in essere strategie di azione efficaci e a ripensare i propri schemi per attivare un processo di ristabilimento dell'equilibrio” (Strongoli, 2019, p. 441). Seguendo questo panorama Rossi (2009) afferma che “su una tale complessa armonia è l'azione a dare il là, a rappresentare la prospettiva altra che garantisce un “dialogo tra il molteplice e, offrendo dimensioni plurime, permette un approccio non riduttivo”” (cit. in Strongoli, 2019, p. 441). Il soggetto posto in un ambiente naturale deve prendere parte a dei processi imprevedibili, dove sapersi modificare e rispondere alle nuove situazioni che si presentano. E, di questo contesto, fa parte anche la riflessività, che diviene particolarmente importante. Mettere in campo tale abilità significa “attivare la risorsa della riflessività sulle pratiche, sulla messa in campo di azioni che risultano significative per i soggetti coinvolti e che sono quindi capaci di muovere, motivare, attivare il processo di apprendimento, significa valorizzare le attività svolte, avviare percorsi di attribuzioni di senso e significato di matrice metacognitiva in grado di produrre un apprendimento che valorizzi il situato che lo ha favorito, ma che, allo stesso tempo, garantisca continuità e ricorsività dell'esperienza educativa” (Strongoli, 2019, p. 442). Questa matrice di riflessione sperimentata dal bambino in contesto educativo potrà essere poi messa in pratica anche in altri contesti in cui si troverà coinvolto nella vita quotidiana: questo potrà dare senso alle azioni che compie, facendo delle scelte orientate dalle motivazioni

intrinseche di ogni persona. Da questo principio emerge la necessità di pensare agli aspetti che concernono le attività svolte *outdoor* per riuscire a programmare in modo efficace le attività educative. In modo particolare, per un'educazione all'aperto risulta fondamentale riconoscere l'esterno come un ambiente dove i bambini hanno la possibilità di uscire dagli spazi *indoor* e dove la scuola ha la possibilità di entrare in relazione con il territorio e aumentare le esperienze culturali e sociali. Da quanto emerge in tale prospettiva, la programmazione didattica da parte del pedagogo diviene un principio cardine delle attività didattiche (Giunti, et al., 2021).

L'*Outdoor Education*, offrendo molte esperienze di apprendimento, ha bisogno di un'attenta programmazione delle attività educative in modo da "ricondere le esperienze "all'aperto" ad aspetti curricolari porta il docente a programmare le attività outdoor tenendo conto dell'età, del livello e delle competenze pregresse degli studenti, puntando a raggiungerne di nuove" (Giunti, et al., 2021, p. 27). Secondo Schenetti (2018) la programmazione è importante per l'insegnante inizialmente per ideare l'esperienza educativa, durante il percorso per organizzare e regolare le attività, e infine in un momento conclusivo come un'occasione necessaria per esprimere un giudizio sull'andamento dell'intero processo (cit. in Giunti, et al., 2021). L'insegnante durante la programmazione è tenuto a ideare il proprio progetto educativo con una programmazione efficace che consideri il punto di partenza del gruppo classe e quello di arrivo, ovvero tutte quelle abilità che si aspira a raggiungere. In questo processo c'è anche bisogno di una valutazione in itinere in modo da apportare degli aggiustamenti al percorso in atto sulla base dei bisogni e interessi emergenti dai propri alunni. Per la progettazione delle attività didattiche risulta rilevante il collegamento tra spazi interni alla scuola con quelli esterni, i momenti di condivisione tra studenti e attori scolastici e il collegamento tra discipline. Per fare questo, come riportato in precedenza occorre un approccio intenzionale al processo educativo che vede come principali attori i pedagogisti che rivestono il ruolo di facilitatori. Secondo Ringer e Gills, per attivare delle pratiche educative di *Outdoor Education* legate ai contesti informali che risultano più inconsueti dove compiere una programmazione educativa occorre principalmente tener conto di tre unità: la prima si riferisce all'insegnante, il quale viene incaricato di insegnare ai soggetti alcune competenze necessarie in modo che possano impegnarsi in modo sicuro e protetto in esperienze di educazione all'aperto; la seconda invece si riferisce a tutte le competenze

necessarie che riguardano le conoscenze riguardo alcune tematiche relative al luogo, il clima e l'ambiente in generale; la terza unità invece fa riferimento a tutte le competenze associate allo sviluppo soggettivo e personale, che risulterà modificato attraverso le esperienze a contatto con l'ambiente all'aperto (Loynes, 2017). Queste competenze sono molto complesse, per questo necessitano di tempo per poter essere sviluppate; a volte si prevede l'intervento di alcuni professionisti specializzati nei vari ambiti. Gli studiosi, Ringer e Gills mettono a disposizione un modello che può aiutare i facilitatori quando si ritrovano a definire l'approccio adeguato da mettere in pratica (Loynes, 2017). Nello specifico, essi sostengono la necessità di mettere in azione almeno cinque degli otto livelli presentati che riguardano la profondità psicologica, in modo da promuovere lo sviluppo personale e soggettivo dei soggetti stando in natura. Il primo prevede degli scambi superficiali tra i partecipanti che assumono un significato circoscritto; il secondo si focalizza sul compito, il quale deve essere adeguato e appropriato al gruppo partecipante; il terzo riguarda invece la sfera sociale e relazionale, in cui si cerca in modo propositivo di favorire l'interazione dei soggetti attraverso le varie attività; il quarto fa riferimento al contesto in cui ci si trova inseriti, avendo un occhio di riguardo alla rete di relazioni in cui si trova coinvolto il soggetto, come ad esempio gli amici, i colleghi, i familiari; il quinto livello riguarda l'intenzionalità del facilitatore, il quale deve cercare di far emergere le identità e personalità dei soggetti coinvolti attraverso varie proposte di conversazione e questioni riflessive; il sesto si focalizza sulla sfera storica e culturale, in cui si cerca di osservare gli eventi del passato e apportare dei cambiamenti o delle innovazioni nel presente; il settimo e ottavo livello invece riguardano gli interventi terapeutici. Questi livelli delineati nel modello di Ringer e Gills, sono importanti in quanto possono indirizzare il facilitatore o il soggetto di competenza nell'orientarsi sul livello in cui si sente più preparato e abile per favorire un'educazione informale all'aria aperta (Loynes, 2017). Il docente, oltre alla parte di progettazione e costruzione delle attività, deve trovare i momenti opportuni anche per compiere delle valutazioni formative. Le esperienze di educazione all'aperto si inseriscono nel curriculum e la valutazione può essere fatta secondo diverse metodologie sul filone della didattica per competenze. Da quanto emerso dalle ricerche, "dato che le esperienze di OE si inseriscono pienamente nel curriculum, la valutazione si articola in modalità diverse, ed in linea con gli approcci della didattica per competenze:

- un primo approccio alla valutazione è quello degli apprendimenti. Nel corso delle esperienze in outdoor si apprendono contenuti, si esercitano processi, e quindi possono essere somministrate prove strutturate relative agli obiettivi disciplinari;

- un altro strumento valutativo è quello dell'osservazione sistematica, finalizzata sia a comprendere il percorso di apprendimento degli studenti sia a monitorare la tenuta della progettazione didattica stessa, eventualmente suscettibili di ripensamenti e adattamenti;

- un altro sguardo è posto sugli aspetti disposizionali degli studenti, come la propensione ad essere curiosi, a dubitare, a porsi in prospettive diverse dalla propria, a sorprendersi, a fare inferenze, ad analizzare i vari tipo di pensiero (logico, critico, divergente, ecc.)” (Giunti, et al., 2021, pp. 28-29).

Da quanto emerge uno dei metodi di valutazione del docente sarebbe quello di osservare le capacità e le abilità degli studenti sulla base di quanto hanno appreso e in questa prima metodologia di valutazione l'insegnante è chiamato a ideare delle prove strutturate sulla base degli obiettivi da raggiungere. Un altro metodo di valutazione che cerca di monitorare l'intero processo di apprendimento è quello dell'osservazione sistematica, per mezzo della quale l'insegnante può capire se servono degli aggiustamenti al percorso ed intervenire apportando delle modifiche. Un altro strumento di valutazione riguarda le caratteristiche caratteriali degli individui, in modo particolare il sapersi meravigliare, il dubitare, il confrontarsi con i coetanei. Spesso nelle realtà educative odierne siamo abituati a pensare alla valutazione educativa come valutazione sommativa, ovvero quella serie di conoscenze e competenze da raggiungere alla fine di un percorso di studio. Occorre però per una maggiore consapevolezza e utilizzare anche la valutazione in itinere: in questo passaggio l'insegnante può avvalersi di diversi strumenti per poter osservare l'apprendimento degli alunni nella fase iniziale, intermedia e finale delle attività. La valutazione può divenire per il docente un momento importante per supportare il processo didattico ed educativo in vista della realizzazione di un percorso di *Outdoor Education* (Giunti, et al., 2021).

Nello scenario italiano sembra di rilevare una trasformazione dell'attività didattica e dell'approccio tradizionale di “fare scuola”: si cerca di innovare anche l'istruzione in base ai cambiamenti e ai bisogni emersi dalla società attuale. Da poco anche il Ministero

dell'Istruzione sembra essersi agganciato ad AE, un movimento culturale emerso da un'azione congiunta dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) da 22 scuole che sperimentavano percorsi di trasformazione didattica e organizzativa in modo da portare delle innovazioni in ambito educativo. In modo particolare "Indire ha pubblicato le 'Linee Guida per gli insegnanti che vogliono praticare la didattica all'aperto'" (Schenetti, 2022, p. 146). Da qui si sono riuniti gli attori scolastici, in modo particolare educatori, insegnanti e tutto il personale scolastico, impegnandosi a valorizzare lo spazio esterno e promuovendo la relazione con il territorio in cui si trovano. Gli adulti hanno cercato in modo particolare attraverso delle azioni concrete di cercare di promuovere la scoperta, la curiosità, le attività concrete dei bambini, in modo da offrire loro la possibilità di scoprire l'ambiente in cui vivono. Questo movimento è nato nel 2012 e prende il nome di *Rete Nazionale di scuole pubbliche*, a cui possono aderire tutti gli Istituti comprensivi che si mostrano interessati all'*Outdoor Education* come metodologia didattica ed educativa. La *Rete Nazionale di scuole pubbliche*, come riportato da Schenetti "è attiva per valorizzare e sostenere le pratiche all'aperto attraverso ricerche, una formazione qualificata e personalizzata rivolta alle e agli insegnanti, un progressivo coinvolgimento dei dirigenti scolastici, l'ideazione di un processo strategico di facilitazione ed infine una documentazione educativa raccolta e diffusa anche attraverso il sito internet" (Schenetti, 2022, p. 146). Gli Istituti che decidono di aderire e che vedono coinvolti la Scuola dell'infanzia, la Primaria e la Scuola Secondaria di Primo grado si sono posti come obiettivo l'educazione all'aperto, una didattica che tenga conto dell'ambiente esterno e la creazione di una didattica innovativa che porti a delle trasformazioni e innovazioni alla didattica tradizionale a cui siamo abituati a pensare. Gli Istituti aderenti sostengono che "obiettivo congiunto è 'soddisfare il comune interesse alla 'progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto, alla ri-significazione degli spazi e dei luoghi esterni alla scuola come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse'" (Schenetti, 2022, p. 147). È evidente che con queste nuove esigenze educative emerge anche il bisogno di formare gli insegnanti. in modo che abbiano un bagaglio di competenze necessarie per migliorare i sistemi di istruzione. Se guardiamo il nostro contesto nazionale, "In Italia, la formazione in servizio dei docenti è diventata solo di recente, "obbligatoria, permanente, strutturale" in seguito alla L. n. 107/2015; secondo la nota Min. 24/11/2020, la formazione in servizio

è finalizzata a migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso una duplice strategia: a) sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere dell'organizzazione; b) promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per tutti gli operatori scolastici e per l'intera comunità scolastica" (Schenetti, 2022, p. 147).

Dal 2016, stesso anno nel quale si è formata La Rete Nazionale di scuole pubbliche e in prospettiva di realizzazione e messa in atto dei principi della Legge 107, per la prima volta è stato elaborato il "Piano Nazionale triennale per la Formazione dei docenti che rileva per gli insegnanti 'la necessità di un ambiente di apprendimento diffuso, qualificato da varie opportunità culturali come corsi, comunità di pratiche, pubblicazioni, esperienze associative, proposte di ricerca, attività accademiche' (MIUR, 2016,18) e la necessità di esperienze formative differenti e complementari nel percorso dei docenti: l'aggiornamento, la formazione in servizio e lo sviluppo professionale" (Schenetti, 2022, p. 147). Emerge la necessità di promuovere e incrementare le competenze degli insegnanti, per creare comunità di persone che collaborano e condividono le conoscenze e gli eventi che rivestono la vita quotidiana della scuola. La Rete Nazionale di scuole pubbliche ha esposto alcune competenze e abilità che risultano fondamentali per gli insegnanti che vogliono approcciarsi alla didattica all'aperto. In modo particolare all'insegnante è richiesto:

"Prima di tutto, Saper essere

La professionalità dell'adulto che educa all'aperto, necessita di un approccio complesso verso l'apprendimento che metta da parte "l'egocentrismo del suo sapere" per lasciare spazio alla scoperta, all'errore, alla soggettività degli alunni" (...) (Schenetti, 2022, p. 149)

"Successivamente, saper fare

In un secondo tempo, ma contemporaneamente a volte, entra in gioco l'essere capaci di gestire spazi e relazioni attraverso metodologie che siano in grado di connettere il dentro con il fuori, quali:

Saper ridefinire il setting formativo

Il setting formativo di qualsiasi azione didattica si compone di diverse dimensioni che vanno prese in considerazione, curate ed

orchestrate attentamente da chi vuole fare *outdoor learning*: la gestione dello spazio, che deve essere messa in relazione alle caratteristiche degli ambienti; la gestione del tempo, che deve essere messa in relazione al processo didattico complessivo; la gestione del gruppo classe, che dovrebbe prevedere un'alternanza di attività individuali, di coppia, di piccolo o grande gruppo; il grado di strutturazione delle proposte didattiche, che dovrebbero prevedere diversi livelli di autonomia dei bambini; il sistema di regole implicito o esplicito che struttura le modalità di funzionamento del gruppo; i canali di comunicazione verbale e non verbale ed infine il rapporto con i saperi e i contenuti che l'insegnante sollecita (...)

saper progettare percorsi circolari e dividerli

La progettazione è essenziale quando si esce all'aperto, sia per eventi estemporanei, sia, e lo preferiamo, per attività e routine (anche quotidiane) che si svolgono con cadenza regolare. (...)

saper utilizzare metodologie didattiche attive e cooperative

La natura ci insegna che per vivere è indispensabile saper lavorare in *team*. La dimensione del gruppo, aiutato dall'ambiente esterno, stimola all'ascolto, alla connessione con l'altro, all'accoglienza, alla comunicazione consapevole, a mettersi in gioco. (...)

saper valorizzare la dimensione ludica

Il gioco è essenziale per il benessere dei bambini ed anche degli adulti che troppo spesso hanno perso la capacità di giocare. Il gioco risveglia nell'adulto l'allegria, il gusto del mettersi in "gioco". L'opportunità di considerare e proporre il gioco come scoperta, conoscenza, *problem solving*, collaborazione, ma anche come esperienza rischiosa con forti implicazioni educative (Bertolino, 2022; Farnè, 2014). (...)" (Schenetti, 2022, pp. 149-150)

"Infine, il Sapere

Per quanto riguarda il Primo ciclo di Istruzione (la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e secondaria di primo grado), il documento programmatico di riferimento restano le Indicazioni Nazionali del 16 novembre 2012 integrate dal

documento sui Nuovi Scenari del 2018. La chiave di lettura è rintracciabile nel costruito di competenza che si evince nell'individuazione delle finalità generali e del profilo di uscita al termine del primo ciclo di istruzione costruito in riferimento alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente delle competenze europee* proposte dal Consiglio europeo nella Raccomandazione del dicembre 2006. (...)” (Schenetti, 2022, p. 151)

Oltre a queste serie di competenze richieste alle figure educative, sono stati predisposti per la scuola dell'infanzia dei *campi d'esperienza* i quali consentono di progettare le attività didattiche ed educative, consentendo di raggiungere i traguardi di sviluppo stando all'aria aperta. Le attività didattiche ed educative vengono guidate da cinque *campi d'esperienza* redatti dalle *Indicazioni Nazionali nel 2012* ma aggiornate poi nel 2018, nei quali vengono fissati i traguardi che possono accompagnare e stimolare lo sviluppo di ogni bambino. In modo particolare ponendo l'accento sulle esperienze nature-based in riferimento ai campi d'esperienza, si possono intuire i benefici che questa pratica educativa in natura può portare nei primi anni di crescita del bambino (Schenetti, Li Pera, 2021). I *campi di esperienza* offrono stimoli e opportunità per progettare le attività educative e didattiche in natura in quanto tengono conto dei molteplici benefici:

“*Giocare in natura permette di conoscere il sé e l'altro*. I bambini quando esplorano partono dai propri interessi, dalle proprie domande e motivazioni intrinseche che collocano l'apprendimento all'interno di una dimensione la quale tendenzialmente non accompagna quelle abilità raggiunte su sollecitazione esterna (Szanto-Feder, 2015). (...)”

Giocare in natura promuove il corpo e il movimento. Diversità di terreno, variazione di temperature e differenti condizioni metereologiche: pioggia, vento, sole e neve permettono al bambino di sperimentare il proprio corpo e la propria forza, rafforzando le competenze grosso e fino motorie, l'equilibrio, la coordinazione e la percezione delle variazioni corporee ed emotive. (...) Recenti ricerche (Sandseter, 2007; 2009) dimostrano come siano gli stessi bambini a esprimere chiaramente un forte interesse per il gioco rischioso, considerato come potente mezzo per la crescita e lo sviluppo personale, attraverso la costruzione di autostima, conoscenza, fiducia in se stessi, capacità di risolvere i problemi, gestire le proprie emozioni.

Giocare all'aperto sostiene la ricerca di immagini, suoni, colori. Materiali naturali, condizioni atmosferiche, luoghi selvatici, spazi odorosi, piante colorate, pavimentazioni differenti, luoghi riservati e protetti e dislivelli del terreno sono tutte condizioni da non trascurare per poter valorizzare quelle esperienze dirette propedeutiche allo sviluppo di competenze contestualizzate, multidisciplinari e trasversali. I contesti naturali offrono inoltre la possibilità di lasciarsi avvolgere dal silenzio così raro nella quotidianità, che permette all'essere umano di riappropriarsi di quel senso profondo di sé, della vita e del legame innato con la natura.

Giocare all'aperto promuove i discorsi e le parole. Vivere quotidianamente gli ambienti naturali permette di conoscere quei fenomeni relativi alla biodiversità che caratterizza un particolare contesto, e, di conseguenza, le possibilità narrative si espandono. (...)

Giocare all'aperto inoltre incoraggia la conoscenza del mondo. In natura, le esperienze non sono predeterminate ma semplicemente accadono e bambini e adulti sono chiamati a viverle, a “so-stare” nell'imprevedibilità e nel mutamento, sperimentando flessibilità. «Il ritrovamento di un bastone suggerirà al bambino di giocare alle spade, fino a quando il bastone si spezzerà e allora servirà per scavare, il ritrovamento di una penna di ghiandaia lancerà una nuova esplorazione da condividere con gli amici. Cerchiamo altre penne? Si tratta di un processo dinamico, nel quale è difficile definire l'inizio e la fine e sarà proprio questa circolarità a spingere il bambino ad attivare nuovi processi di conoscenza e apprendimento» (Salvaterra & Schenetti, 2020). Nella relazione con i bambini è fondamentale interagire per mezzo delle cose che concretamente si fanno o delle esperienze che si vivono insieme, per consentire ai più piccoli di diventare esploratori critici: farsi domande che generano ipotesi, a cui seguono sperimentazioni per cercare spiegazioni ai vari fenomeni ed eventi. Per queste ragioni, l'apprendimento all'aperto si configura a tutti gli effetti come un apprendimento di tipo investigativo (...). (Schenetti, Li Pera, 2021, pp. 124-125).

Questi *campi d'esperienza* possono essere degli strumenti utili per gli insegnanti nella programmazione delle attività didattiche ed educative, in quanto offrono occasioni sia di riflessione che di dialogo. Come si può intuire, attraverso l'immersione in un

ambiente naturale, l'apprendimento di ogni bambino avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti naturali e tutto ciò in una dimensione ludica. L'azione educativa con tali presupposti permette la progettazione di esperienze nelle quali è presente un'azione diretta e concreta dei bambini che vede in atto una continua relazione tra coetanei, adulti di riferimento e territorio in cui ci si trova ad operare.

Sempre riguardo alla formazione dei docenti, dalle scuole emergenti in Italia che hanno adottato l'*Outdoor Education* come approccio educativo e didattico, come modalità di aggiornamento e formazione “tra le attività e le iniziative si segnalano: partecipazione a corsi di formazione promossi da università, associazioni ed enti qualificati, reti di scuole (v. *Sitografia* di queste *Linee guida*) che coinvolgono docenti e Dirigente scolastico per lo sviluppo di una visione comune sul tema dell'OE e per la progettazione dei percorsi; partecipazione a reti di scuole, come quella di “Scuole all'aperto”, per un confronto a livello locale e nazionale e come punto di riferimento per una formazione *in itinere*; organizzazione di momenti di autoformazione in seno alle organizzazioni scolastiche finalizzata alla contaminazione delle pratiche tra docenti e disseminazione interna ed esterna dei percorsi realizzati; individuazione di figure di facilitatori delle pratiche all'aperto per lo sviluppo dei percorsi di apprendimento OE, per la condivisione di una cultura comune sul tema e per la progettazione pedagogica dei percorsi in un'ottica di team e, se possibile, con altre scuole del territorio coinvolte in attività outdoor; attività di accompagnamento per i docenti nuovi o neoimmessi per l'acquisizione degli elementi identitari dell'approccio.” (Giunti, et al., 2021, p. 28). Si richiede ai docenti di applicare le proprie conoscenze in modo interconnesso con gli altri attori scolastici e con le altre realtà operative presenti sul territorio, così da affrontare la sfida dell'*Outdoor Education* in modo significativo. Questo processo potrà portare un incremento delle competenze del docente sia a livello personale che a livello professionale.

Il pedagogo assume un ruolo importante nei processi di innovazione portati dall'*Outdoor Education* all'interno di questa complessità plurale che coinvolge i servizi e la società di oggi. Si può affermare che, per il pedagogo e gli attori educativi, “l'educazione all'aperto abbia offerto negli anni l'occasione di assumere come elemento prioritario “l'essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di “sapere di non sapere”, stimolando la motivazione di mettersi in

ricerca, non da soli, ma assieme ai colleghi e alle altre Istituzioni”, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci" (Schenetti, 2022, p. 76).

Questo può rivelarsi un importante aggancio anche relativamente alla nostra realtà in continuo mutamento, che necessita di una continua risposta ai bisogni educativi e formativi degli individui in crescita e che necessita della costruzione di una rete che coinvolga tutti i professionisti che lavorano in ambito educativo sul territorio.

Anche a livello europeo si avverte la necessità del ruolo cruciale che riveste il coordinatore pedagogico nel processo che lo lega alle insegnanti e agli educatori nella loro missione educativa. In modo particolare si afferma da Schenetti che “il ruolo delle figure di coordinamento in questo senso si rivela essenziale, promotore e garante della qualità educativa dei servizi. Una professionalità in divenire, rafforzata dal riconoscimento di essere costantemente “messo in relazione”, con i soggetti, con i luoghi, con i bisogni formativi da cui assume forma e valore” (Schenetti, 2022, p. 76). Il coordinatore pedagogico dovrà saper cogliere le necessità presenti nell’ambiente in cui si trova e saper individuare delle soluzioni, in stretta relazione con i colleghi.

1.5 Nuove prospettive per il futuro: *Outdoor Education* per promuovere un’educazione allo sviluppo sostenibile

Non si riconcilia con la Terra (...) soltanto preservandone i beni a rischio e restituendogli dove sia ancora possibile. (...) Una ben diversa relazione con il mondo deve modificarsi nei comportamenti, negli stili di vita, sradicando da noi le mentalità antropocentriche. L’agire eco-consapevole (...) è chiamato a migliorarci sono soltanto rispetto alla natura, ma rispetto al nostro essere comunità umana, rispetto ad alcuni valori personali capaci di migliorare la vita relazionale: altruismo, gentilezza, amicalità, calma e lentezza.

Duccio Demetrio

Il momento storico che stiamo vivendo ci invita come insegnanti ed educatori ad avere un approccio con cui cercare di trasmettere ai bambini l’amore per la natura e il rispetto dell’ambiente circostante. L’*Outdoor Education* in particolare ci sta rivelando

che c'è una stretta connessione tra bambino e natura, che il bambino può imparare fin dai primi anni a curare e rispettare attraverso questo approccio educativo e didattico. Sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria, diventa un compito importante educare i bambini al rispetto dell'ambiente e ad avere un approccio più sostenibile attraverso delle buone abitudini ecologiche. L'*Outdoor Education* sicuramente può essere una grande pista di partenza per far maturare questa relazione tra natura e bambino, il quale attraverso le attività concrete può avvicinarsi ai temi ecologici più importanti.

È importante riconoscere che anche a livello nazionale sono presenti delle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012*, le quali “pur non facendo espressamente riferimento alle esperienze in natura, presentano elementi favorevoli ad una responsabilizzazione nei confronti dell'ambiente e ad una rivalutazione dell'esperienza concreta. Si attribuisce, infatti, importanza all'esperienza diretta, ribadendo come ogni progetto educativo e scolastico non abbia come destinatari individui astratti ma *persone che vivono qui e ora* (MIUR, 2012:5) e come sia necessario favorire l'esplorazione e la scoperta, valorizzare le esperienze degli alunni, per agganciarvi nuovi contenuti” (Schenetti, Guerra, 2018, p. 19). Dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012* viene fatto esplicitamente riferimento all'approccio di *Outdoor Education*: i principi pedagogici alla base di questo approccio si focalizzano su una didattica attiva e un coinvolgimento da parte del bambino in attività che si svolgono dentro e fuori l'aula, in modo da favorire esperienze autentiche di apprendimento. Come emerso dai documenti, “Alle Indicazioni per il Curricolo va, quindi, il merito di riconoscere l'importanza di un'educazione ambientale e alla sostenibilità che non possa prescindere dall'esperienza diretta” (Schenetti, Guerra, 2018, p. 19). Diventa essenziale per il bambino la scoperta e il coinvolgimento attivo, esercitando in ogni scuola un'educazione situata in un ambiente naturale, traendo i numerosi benefici scaturiti dalla relazione tra uomo e natura, in modo da creare una relazione con il proprio territorio e imparare a preservare le risorse del pianeta. Come si può osservare dalle Indicazioni per il Curricolo del 2012 emanate dal MIUR, queste “suggeriscono esplicitamente agli insegnanti di favorire nei bambini un *comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura*” (Schenetti, Guerra, 2018, p. 19), agli insegnanti e gli educatori viene esplicitato di promuovere esperienze in cui è possibile partecipare e dare consenso ai valori e alle pratiche nel rispetto della cultura di riferimento (Schenetti, Guerra, 2018). Anche il

territorio diventa una risorsa nel processo di crescita dell'individuo: “viene suggerito esplicitamente ai docenti un utilizzo “flessibile e aperto” degli spazi, inserendo quindi il processo di insegnamento-apprendimento in una dimensione che investe il “dentro e fuori” la scuola.” (Schenetti, Guerra, 2018, pp. 23-24). È importante a questo proposito considerare lo spazio educativo, il quale si costituisce di ambienti sia interni che esterni alla scuola e che può comunicare diverse modalità di apprendimento. Sicuramente l'*Outdoor Education* può in questo caso favorire la relazione con il territorio locale e può sollecitare i bambini a sviluppare un pensiero critico, riflessivo e attivo nei confronti dell'ambiente, che li porterà ad avere un ruolo maggiore di cittadinanza attiva e un'identità ecologica verso l'ambiente.

A livello europeo, in linea con la didattica in natura, sono state elaborate le *Strategie Europa 2020* per incentivare la formazione di cittadini più responsabili verso l'ambiente in cui vivono. In modo particolare, anche a livello europeo si cerca di incentivare una cittadinanza attiva e in questo elaborato si presenta come “un documento che, a partire dall'individuazione di 10 priorità sulle quali si sta e si continuerà ad investire nel futuro, restituisce al singolo cittadino la responsabilità delle proprie azioni e la possibilità di incidere sulle tematiche sociali, ambientali ed economiche più importanti di questo secolo” (Schenetti, Guerra, 2018, p. 24). Per un'educazione alla cittadinanza attiva può essere utile che l'adulto lasci libero il bambino di esplorare la natura, in modo che si senta protagonista attivo dell'ambiente che occupa in quel momento. In questo modo l'educando, avendo a disposizione spazi non strutturati e potendo manifestare la propria libertà, avrà la possibilità di sperimentare, in modo da sentirsi un cittadino attivo fin dai primi anni di vita. Questo approccio verso la natura e l'ambiente permette inoltre lo sviluppo di alcune competenze definite “non cognitive”. Per definirle in maniera specifica “Le competenze non cognitive includono quindi le abilità, le convinzioni, gli atteggiamenti e i comportamenti che contribuiscono ai risultati educativi e scolastici degli studenti ma che non possono essere misurate dalle tradizionali valutazioni. (...) così non possono essere insegnate attraverso una didattica frontale e trasmissiva” (Bocchi, 2022, p. 264). A questo proposito la pratica di *Outdoor Education* può potenziare nel tempo le competenze e le abilità che aiutano il soggetto a sviluppare tratti della personalità spendibili in questo momento storico. Ad esempio, il soggetto può sperimentare il senso di meraviglia, la capacità di risolvere problemi concreti, la collaborazione e la relazione

con l'altro e l'agire in modo autonomo e responsabile. Tutte queste competenze racchiuse in un'idea di cittadinanza attiva vanno oltre i concetti che vengono impartiti formalmente con la tradizione e con l'*Outdoor Education* vengono ampiamente sviluppati in un ambiente all'aperto. Tale approccio educativo incentiva la partecipazione, lo stare in comunità e può essere utile anche con l'obiettivo di salvaguardare e tutelare l'ambiente in cui viviamo.

Per affrontare la sfida di educare le nuove generazioni alla sostenibilità e allo sviluppo delle competenze legate alla capacità di affrontare costruttivamente le sfide globali, è utile riprendere la ricerca "Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability—A literature review" (Jeronen, Palmberg, Yli-Panula, 2016). Questa ricerca ha lo scopo di identificare metodi di apprendimento efficaci nello sviluppo sostenibile e nell'educazione biologica tenendo conto dell'*Outdoor Education* come approccio educativo utile per promuovere la sostenibilità. Il focus viene posto in particolare sui contenuti che accompagnano questi processi di apprendimento, come la biodiversità, i cambiamenti climatici, la cura dell'ambiente e delle sue risorse. In questa ricerca sono stati analizzati articoli presenti nelle banche date scientifiche come *Eric*, *Web Science* e *Scopus* e il risultato ha evidenziato come il metodo di apprendimento più comune risulti essere quello che si concentra su l'educazione all'aria aperta, sperimentale e interattiva. Tra le barriere che invece possono emergere in questi comuni metodi di insegnamento nell'educazione biologica e alla biodiversità, emergono alcuni timori legati allo stato fisico del bambino, alla sua sicurezza e incolumità. Per poter avviare un'educazione alla biologia, è importante lasciare che il bambino faccia attività di apprendimento esperienziale, come ad esempio proponendo lavori sul campo o gite sul territorio, in modo da consentirgli di sviluppare atteggiamenti e comportamenti cruciali per migliorare la nostra società verso la sostenibilità. Dallo studio, inoltre, è emerso che l'istruzione della biologia avviene all'interno delle aule scolastiche tradizionali, dove gli studenti sono passivi, vengono loro trasmessi i contenuti da apprendere e si parla di un approccio di tipo deduttivo. Dalla ricerca è emerso che tutti gli insegnamenti dipendono dal contesto e dai soggetti, e non è possibile fare un elenco dei metodi di insegnamento che risultano più o meno efficaci; tuttavia a grandi linee si cerca di preferire il metodo induttivo. Quest'ultimo si basa su un apprendimento che inizia con un problema da risolvere e le conoscenze vengono misurate

attraverso dei progetti di gruppo o il portfolio in cui vengono riportati i materiali che riguardano l'esperienza. Questa dimensione della socialità è importante per sviluppare nei bambini la capacità di negoziazione, di prendere decisioni attraverso discussioni su principi di responsabilità personale nei confronti della sostenibilità globale (Jeronen, Palmberg, Yli-Panula, 2016).

Tra le varie esperienze italiane che hanno cercato di rispondere al bisogno attuale di orientare l'educazione delle nuove generazioni allo sviluppo sostenibile, ho preso in esame un progetto intitolato *Sentieri Outdoor*, che ha tentato di ristabilire la connessione naturale tra uomo e ambiente. Il progetto *Sentieri Outdoor* è realizzato “in collaborazione con la sottosezione di Novellara (RE) del CAI e in particolare con il Family CAI, associazione particolarmente attiva sul territorio che opera per sensibilizzare le giovani generazioni al rispetto dell'ambiente nella logica della sostenibilità e con le scuole dell'Infanzia, Primarie e Secondarie di Primo grado nei territori limitrofi” (Bocchi, 2022, p. 268). La finalità del progetto *Sentieri Outdoor* riguarda il fatto di inserire l'uomo in stretta relazione con l'ambiente, attraverso attività di scoperta e di socializzazione, in modo da far sì che la persona si sviluppi in tutti i suoi aspetti, tra i quali alcune abilità e competenze che allenano il soggetto a far i conti con l'imprevedibilità dell'esistenza. Tale progetto può essere considerato un'opportunità e un punto di partenza in cui stimolare l'educazione all'aperto e la relazione tra istituzioni educative presenti sul territorio. Da quanto emerso è possibile affermare che il Progetto *Sentieri Outdoor* si basa su una prospettiva pedagogica di *Outdoor Education*, dove tale esperienza educativa considera lo spazio esterno “come potente motivatore e collante capace di: stimolare la curiosità e la partecipazione attiva; condurre i bambini alla scoperta dei diversi meccanismi che sottendono le leggi naturali; adeguare i ritmi individuali ai tempi imposti dalla natura.” (Bocchi, 2022, p. 267). Questo progetto può essere importante anche dal punto di vista storico in cui ci troviamo, dopo anni di isolamento dovuti all'influenza da COVID19; in questo contesto, i progetti di promozione ambientale per le nuove generazioni possono essere un importante contributo per riscoprire la relazione che tutti noi abbiamo con la natura. I bambini devono sentirsi coinvolti in esperienze dirette e appassionanti che li facciano sentire protagonisti nel processo di apprendimento, in modo da riuscire con il tempo a sentirsi parte attiva, attraverso azioni concrete, nella salvaguardia degli ambienti naturali. Tale progetto, *Sentieri Outdoor*, porta anche innumerevoli benefici durante il

processo di sviluppo del bambino. Precisamente, si nota che “Il progetto mira anche a stimolare l’esercizio delle sensorialità tutte, nella concreta e diretta relazione con l’ambiente fisico; favorire lo sviluppo della “psicomotricità naturale” quella che i bambini esercitano nei loro giochi spontanei in uno spazio libero; sviluppare la possibilità di conoscenze in presa diretta con l’ambiente, attraverso la curiosità innata e il piacere dell’esplorazione; realizzare un reale cambiamento nei comportamenti individuali e di gruppo; maturare nell’atteggiamento delle famiglie verso pratiche che, ad alcuni, possono apparire quasi “rischiose” per la salute dei bambini se non per la loro incolumità (mentre è vero l’esatto contrario); diffondere la consapevolezza che il contatto diretto e prolungato con la natura porta a dei vantaggi sia in termini di benessere fisico che psicologico e che faccia accrescere un senso generale di appartenenza, di cura, di rispetto dell’ambiente” (Bocchi, 2022, p. 269). *Sentieri Outdoor* può essere un'occasione per i bambini, tramite cui stringere un rapporto duraturo con il contesto ambientale: attraverso il loro sviluppo stando in un ambiente fuori dall’aula scolastica possono incrementare il loro benessere in natura e imparare fin da piccoli attraverso l’esperienza concreta piccole ma grandi competenze di vita. Il progetto, in quanto metodologia della ricerca empirica, si pone come obiettivo fondamentale quello di “investigare il concetto di benessere e di sviluppo di competenze non cognitive in relazione alle esperienze in natura. Promuovere infatti il benessere psicofisico e lo sviluppo della personalità già da piccoli è una delle prerogative fondamentali per favorire una più cosciente consapevolezza di sé e una maggiore e più attiva partecipazione alla vita sociale, culturale e intellettuale della società in cui viviamo.” (Bocchi, 2022, p. 269). Il bambino può, secondo tale progettazione didattica, imparare a conoscere sé stesso e il mondo che lo circonda, sperimentando i propri limiti e punti di forza; può sperimentare il vivere in relazione stando in gruppo e imparare azioni che salvaguardano e rispettano l’ambiente che ci circonda. Per quanto riguarda l’impostazione e la metodologia, il progetto si è avvalso di "un approccio “child-friendly” e Mixed Method in un setting naturale” (Bocchi, 2022, p. 269) e si è suddiviso principalmente in tre fasi: in un primo momento sono stati coinvolti gli insegnanti, i quali sono stati informati sulle modalità di adesione al progetto; a ciò sono seguiti alcuni incontri in cui è stata introdotta la metodologia didattica *Nature-based*. In una seconda fase è stato rivolto ai ragazzi della Primaria un questionario riguardante il rapporto di connessione che i bambini hanno con la natura; sempre in questa fase, sono stati progettati

diversi incontri sulla tematica della presenza e dell'esperienza dello stare in mezzo alla natura, con spunti di approfondimento sull'argomento principale del progetto (Bocchi, 2022). Nella terza fase "i bambini sono stati accompagnati sul sentiero 608 dove hanno potuto mettere in pratica le loro capacità esplorative a piccolo gruppo. Questo ha dato loro la possibilità di confrontarsi con gli altri mettendosi in gioco personalmente. Una volta raccolti campioni di insetti, piante, sassi e tutto quanto fosse di loro interesse, sono stati invitati a raccontare la loro esperienza e le abilità coinvolte per esplorare." (Bocchi, 2022, p. 270). Per quanto riguarda i bambini invece della Scuola dell'infanzia "si è preferito indagare il rapporto con la Natura attraverso momenti di *circle time* in sezione, co-gestiti dalla pedagoga coinvolta nel progetto e dalle insegnanti, parallelamente a osservazioni di gioco libero e di esplorazione guidata nei giardini delle relative scuole, mantenendo sempre come indicatori di osservazione e traccia di discussione gli stessi utilizzati nella costruzione del questionario. Successivamente, anche loro sono stati accompagnati sul sentiero, guidati nell'esplorazione dei materiali naturali con la stessa modalità usata per la scuola Primaria." (Bocchi, 2022, p. 270). Questa esperienza può sicuramente essere uno spunto per connettere una realtà locale come il sentiero CAI a un progetto in ambito educativo riguardante la conoscenza e cura del proprio territorio. Questa esperienza, può divenire occasione per creare una relazione tra i bambini e la realtà locale di appartenenza, creando nuovi rapporti e occasioni di crescita con le persone coinvolte, come ad esempio i volontari dell'associazione CAI. *Sentieri Outdoor*, oltre a stringere un legame tra bambini e territorio, è importante anche dal punto di vista personale: i bambini attraverso questo progetto possono costruire "conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze necessarie all'esercizio dei propri diritti di cittadinanza e alla partecipazione attiva alla vita democratica della propria società." (Bocchi, 2022, p. 271). Da quanto evidenziato dal progetto, i bambini, i ragazzi e tutti gli attori scolastici attraverso questo progetto hanno potuto avere l'occasione di uscire dalle mura scolastiche e sperimentare pian piano un sentimento verso la natura. Questo legame potrà consolidarsi nel tempo e manifestarsi in azioni concrete che permettano una tutela del pianeta, dei suoi abitanti, delle sue risorse, avendo a cuore il futuro delle generazioni successive.

Dal primo capitolo dell'elaborato, è emersa l'*Outdoor Education* come pratica didattica ed educativa con dei tratti originali e distintivi che hanno avuto delle radici di pensiero storiche importanti. Si sono potuti illustrare i numerosi benefici emersi da tale pratica educativa dal punto di vista psicologico, sociale, educativo e fisico, riscontrando in tale metodologia un importante contributo nello sviluppo del bambino. In questo percorso, è emerso che il pedagogo durante il percorso di crescita del bambino viene chiamato assieme agli altri protagonisti in ambito educativo a programmare e progettare le attività per rendere ogni esperienza di apprendimento autentica. Per fare questo, si sono rese note anche le politiche nazionali emerse recentemente che cercano di educare i bambini delle nuove generazioni ai temi della sostenibilità, avendo a cuore attraverso dei percorsi educativi mirati, il futuro del nostro pianeta. Nel capitolo successivo la ricerca si estende a delle ricerche e revisioni che affrontano il tema delle sperimentazioni didattiche di *Outdoor Education*.

2 Sperimentazioni didattiche di *Outdoor Education*

2.1 La sfida mondiale dell'*Outdoor Education*: esempi di esperienze a confronto

Tra varie le esperienze che sono state associate all'*Outdoor Education*, si può rilevare l'utilizzo di diversi linguaggi per esprimere tale approccio educativo, che trova espressioni diverse a seconda del contesto culturale di riferimento. Per questo motivo, prendendo in esame alcune pratiche recenti di *Outdoor Education*, a livello mondiale possiamo dire che tale metodologia didattica ed educativa prevede l'utilizzo dell'ambiente esterno con le sue potenzialità. Nella presente parte di contributo in cui analizzo varie esperienze di educazione all'aperto internazionali, intendo riflettere su alcune proposte pedagogiche recenti che hanno preso campo, mettendo alla luce la loro proposta pedagogica innovativa. In modo particolare, pongo in analisi la filosofia educativa di scuola all'aperto presente nell'area scandinava e due esemplificazioni del moderno movimento di *Outdoor Education* negli Stati Uniti.

Partendo dai paesi scandinavi, ovvero le realtà educative di Danimarca, Norvegia e Svezia, per intendere l'educazione all'aria aperta situata in un ambiente naturale si utilizza il termine *Udeskole* (Elia, Ventura, 2022). *Udeskole* è una forma di educazione *Outdoor* che sta fiorendo nell'Europa settentrionale e che pone come obiettivo principale di apprendimento lo sviluppo di abilità sociali; in modo specifico, si focalizza sull'instaurare una relazione tra territorio e istituzioni educative in esso presenti. Da queste esperienze si può rilevare come, a proposito della pratica *Outdoor*, "si tratta di un metodo di insegnamento in cui la scuola si apre alla comunità circostante e coinvolge natura, cultura e società nella giornata scolastica. La scuola all'aperto è parte integrante di un processo di insegnamento coerente, in cui alcune parti dell'insegnamento vengono trasferite alla comunità locale, sulla base di obiettivi accademici e con attività regolari sia all'esterno che all'interno." (Elia, Ventura, 2022, p. 263). È importante da questo punto di vista sottolineare il rapporto e la relazione che si instaura tra ambienti *Indoor* ed *Outdoor*, in cui parti integranti della vita scolastica vengono spostati al di fuori della consueta classe, creando delle vere e proprie opportunità di esperienze didattiche all'aria aperta, a contatto anche con esperienze delle realtà territoriali. In queste realtà educative scandinave vediamo l'intrecciarsi delle relazioni tra scuola, comunità e ambiente locale con un legame univoco. I bambini, con tale approccio *Outdoor*, sono incentivati fin da piccoli a

instaurare un legame con il proprio territorio grazie ad attività che permettono loro sia di visitarlo che di conoscerlo; questo può incoraggiare lo sviluppo del senso di comunità. Questo approccio educativo può essere applicato a tutte le età, in ogni ordine e grado scolastico: in ogni fase della crescita, il soggetto può compiere esperienze di vita che gli permetteranno, attraverso attività concrete, di sviluppare un legame con la natura e migliorare le proprie capacità d'intelletto. L'approccio educativo danese "nasce come risposta critica al sistema scolastico tradizionale che intende la classe l'unico spazio di apprendimento, il manuale l'unico mezzo per trasferire la conoscenza e l'insegnante come il detentore assoluto della stessa. *Udeskole* è un termine che fa riferimento non solo ad un metodo di insegnamento ma anche ad un vero e proprio *movimento* che vuole ridefinire l'assetto scolastico e la teoria secondo la quale si debba intendere oggi giorno l'educazione" (Elia, Ventura, 2022, p. 264). Anche nei paesi nordici emerge la spiccata necessità di rinnovare la didattica tradizionale incentrata sull'apprendimento trasmissivo per favorire una didattica invece più attiva, partecipata da parte degli studenti. L'aula come ambiente didattico di apprendimento non risulta più essere l'unico e insostituibile luogo dove favorire la conoscenza dei contenuti: diventano necessarie delle attività sul campo, in cui il bambino viene coinvolto in situazioni che gli permettono di imparare attraverso il suo coinvolgimento attivo. In Danimarca l'istruzione pubblica comprende sia la scuola primaria che quella secondaria di primo grado, per un percorso dalla durata di nove anni. I bambini dai tre ai sei anni iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia, i cosiddetti *Kindergarten* dove iniziano a frequentare il gruppo dei pari e a compiere le prime esperienze significative; al termine di questo percorso di crescita, i bambini all'età di sette anni iniziano a frequentare l'istruzione obbligatoria che li vede impegnati per nove anni consecutivi (Elia, Ventura, 2022). Un aspetto peculiare riguarda il fatto che "l'educazione obbligatoria viene erogata da parte di scuole comunali, private o anche a casa; non ha importanza come o dove, purché gli standard nazionali siano conseguiti" (Elia, Ventura, 2022, p. 264) e si può notare come l'istruzione scolastica sia gestita a livello locale. A livello politico come riportato da Bentzen e altri autori (2009) "l'amministrazione centrale delle scuole pubbliche è opera del Ministero Danese dell'Educazione, mentre il Parlamento danese prende le decisioni generali in campo educativo. Il Ministro dell'Educazione stabilisce il *target* per ogni materia ma, i singoli comuni, le scuole e gli insegnanti decidono come raggiungere questi obiettivi. Le scuole

possono strutturare i loro curricula affinché siano in armonia con gli obiettivi e le aree di competenza stabilite dal Ministro. Gli insegnanti all'interno di questa cornice hanno completa libertà dei metodi di insegnamento” (cit. in Elia, Ventura, 2022, p. 264). Questo può essere rilevante per il fatto che gli insegnanti con tale approccio educativo hanno una grande autonomia professionale: possono sperimentare e scegliere le metodologie didattiche e le attività che sentono più appropriate e vicine, per poi sperimentare e documentare il percorso in maniera approfondita. L'*Udeskole* è un movimento locale che nasce proprio dall'esigenza degli insegnanti di portare innovazione alle attività educative e didattiche in Danimarca, sperimentando l'approccio di educazione all'aperto. Nelle *Udeskole* gli insegnanti rivestono un ruolo nodale nelle attività di apprendimento e nel creare esperienze significative. Per quanto riguarda la metodologia didattica, nella *Udeskole* “il senso è quello di lavorare *con una materia o concetto nel suo contesto reale*, in modo concreto, per facilitare l'apprendimento e la comprensione” (Elia, Ventura, 2022, p. 265); per fare questo si utilizza l'ambiente circostante per insegnare un determinato argomento di una disciplina scolastica: “per esempio, gli insegnanti possono illustrare concetti matematici misurando e calcolando il volume degli alberi in matematica, scrivere poesie sulla e nella natura per sviluppare il linguaggio o contestualizzare la storia visitando posti o palazzi rilevanti dal punto di vista culturale” (Elia, Ventura, 2022, p. 265). Da quanto emerso fino ad ora è evidente come questo approccio delle *Udeskole* favorisca nei bambini la possibilità di fare esperienze concrete, per cui si lavora e si apprende con una materia o un concetto accademico mettendolo nella sua forma reale per facilitare l'attività di apprendimento e la comprensione dei concetti. Inoltre il modello didattico delle *Udeskole* presenta una forma generica che può essere applicata a bambini di ogni età e livello scolastico e a qualsiasi disciplina scolastica; tale approccio didattico favorisce il collegamento tra le discipline e permette anche lo scambio culturale tra gli attori partecipanti. Il modello didattico delle *Udeskole* viene denominato come “IN-OUT-IN” e si presenta come un modello dall'impianto generico che può essere rappresentato secondo lo schema riportato in seguito (Elia, Ventura, 2022).

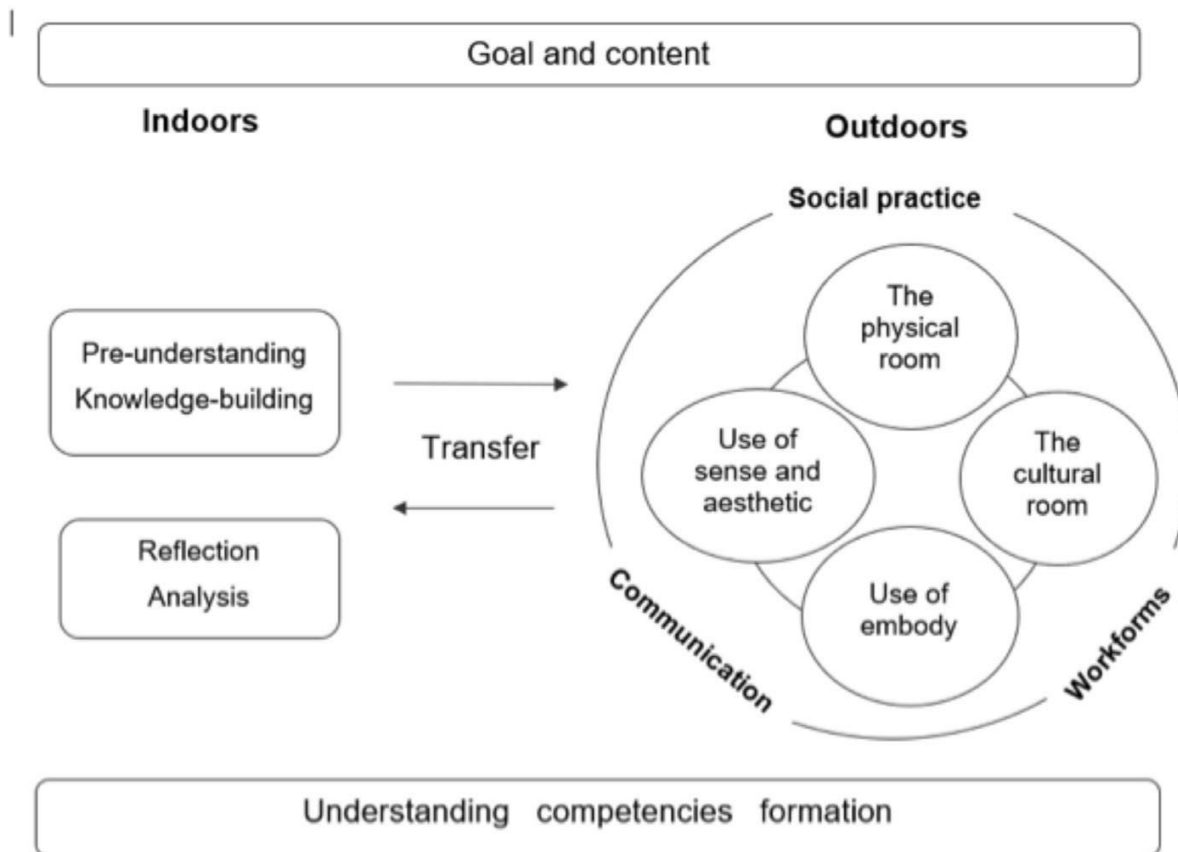


Fig. 2.1, Bærenholdt, J., Hald, M. (2020)

(cit. in Elia, Ventura, 2022, p. 266)

Dallo schema riportato, si osserva che “l’insegnante definisce un *goal and content*, vale a dire un obiettivo ed un contenuto didattico. Dalla figura si evince come lo spazio *indoor* e quello *outdoor* sono in stretta connessione tra loro, attraverso il *transfer*. Prima di spostarsi nell’ambiente esterno, l’insegnante fornisce agli studenti un *background* di riferimento costituito da un *pre-understanding* (pre-apprendimento) e un *knowledge-building* (costruzione della conoscenza). A questo punto, ci si sposta nell’ambiente esterno. Nella parte destra della figura vi è una dimensione circolare in cui ritroviamo la *social practice* (pratica sociale), le *workforms* (forme di lavoro) e la *communication* (comunicazione) in un rapporto dialogico. Questo significa che nell’ambiente esterno l’apprendimento verrà costruito tenendo conto dei rapporti sociali, secondo diverse forme di lavoro pratico e su una salda base comunicativa. All’interno di queste tre dimensioni troviamo altri elementi: *the physical room* (lo spazio fisico), *the cultural room* (lo spazio culturale), *use of embody* (l’uso della corporeità) e *use of sense & aesthetic* (l’uso dei

sensi e dell'estetica). Tali costrutti descrivono lo spazio *outdoor* come un luogo fisico, con una propria cultura che prevede la sua scoperta attraverso il coinvolgimento attivo della persona, usando corpo, sensi e apprezzandone la bellezza estetica.” (Elia, Ventura, 2022, p. 265). Come si può notare, quanto appreso negli spazi esterni, dove avviene l'educazione *outdoor*, sarà poi necessario portarlo nell'ambiente interno di apprendimento per rinsaldare i concetti appresi nelle menti dei bambini. Ciò che deriva dall'esperienza emotiva, corporea, sensoriale e attraverso la pratica dove il bambino è parte attiva del processo di crescita, verrà poi ritenuto oggetto di ragionamento e considerazione all'interno dell'aula didattica. Sempre nel modello “IN-OUT-IN”, sono presenti “le parole *understanding, competencies e formation* che indicano la progressione dell'apprendimento, da comprensione a competenze verso la formazione della persona” (Elia, Ventura, 2022, p. 266). Di conseguenza, attraverso la comprensione e l'esercizio gli studenti matureranno la capacità di usare conoscenze, abilità, capacità personali e sociali, che diventeranno delle vere e proprie competenze da spendere nella vita. Per questo motivo è importante allenare il bambino fin da piccolo ad abilità e capacità che gli permettano di avere comportamenti positivi, agili e che gli consentano di adattarsi e rispondere in modo efficace alle sfide della vita quotidiana e alle numerose occasioni che vi si possono riscontrare.

Se si considera l'attuale momento storico, in cui la società ha dei ritmi di cambiamento molto elevati, sono sempre più necessarie nuove competenze e un sapere che permetta di vivere nel momento “qui e ora”: diventa importante per l'essere umano la capacità di essere flessibile, di adattarsi e modificarsi per rispondere alle sfide del mondo globale. Inoltre, per ogni soggetto umano è importante il saper progettare e aprirsi a nuovi orizzonti di possibilità; soprattutto per i giovani l'impiego delle proprie capacità per la gestione di soluzioni innovative e di *problem solving*, possono incentivare lo sviluppo di azioni di protezione e tutela legate all'ambiente.

Negli Stati Uniti è opportuno fare riferimento a una ricerca che riporta due esperienze che esemplificano il moderno movimento di *Outdoor Education*: la *Montessori School del Nature's Classroom Institute* nel Wisconsin, e la *Scandinavian School* di Jersey City nel New Jersey (Tienken, 2022). Queste due sperimentazioni di *Outdoor Education* fanno riferimento a tale approccio di studio, che si afferma dopo la fine della seconda Guerra Mondiale. Nonostante l'educazione all'aperto si sia sviluppata

ben prima del Novecento, fino agli anni Quaranta l'*Outdoor Education* non aveva un proprio curriculum associato (Tienken, 2022). In modo specifico, negli Stati Uniti l'educazione naturale diventa un importante punto di svolta per salvare i bambini dagli stati di povertà e dalle aree urbane in cui venivano sfruttati. L'educazione all'aperto era diventata un importante punto di svolta per salvare i bambini dalle condizioni lavorative, dove fin dalla più tenera età erano in condizioni di sfruttamento; anzi, questa portava anche altri benefici, in quanto i bambini con l'*Outdoor Education* potevano sviluppare la responsabilità civile, migliorare la propria intelligenza, le proprie abilità sociali e comunicative e soprattutto potevano scoprire il valore di stare a contatto con la natura. Nei primi del Novecento nelle istituzioni educative presenti negli Stati Uniti viene ripresa l'idea pedagogica di J. Dewey, il quale esercitò una grande influenza nel proprio Paese attraverso la sua filosofia progressista. Il pedagogista statunitense era contrario all'idea che lo studente dovesse apprendere i contenuti del curriculum scolastico in modo statico, isolato, precedentemente pensato e progettato senza alcun margine di flessibilità. Dewey sosteneva invece un curriculum che si adattasse allo studente, dinamico, incentrato su molteplici percorsi e capace di stimolare il pensiero creativo, innovativo e che fosse orientato all'azione. Egli aveva un'idea di educazione incentrata su una pedagogia attiva, dove il bambino è colui che "impara facendo" ed è attivo nel processo di apprendimento, durante il quale l'esperienza diventa un importante ponte per la costruzione di significato. Per comprendere concretamente questo fenomeno, L'Istituto Scuola Montessoriana a Wisconsin, negli Stati Uniti, voleva riprendere la metodologia didattica di Maria Montessori e l'importanza dell'ambiente come stimolo allo sviluppo sociale, cognitivo, relazionale e fisico del bambino. Nell'Istituto, gli spazi sono suddivisi sulla base dell'età dei bambini e ragazzi presenti e ogni attività quotidiana inizia stando all'aria aperta. Durante i primi anni, che coincidono con il nostro periodo di scuola dell'infanzia, i bambini trascorrono le loro giornate nei boschi o nei campi. Dopodiché, nel periodo dai 6 ai 12 anni, i bambini possono investire le loro energie in fattoria, dedicandosi alla cura degli animali attraverso alcune attività e impegni da portare a termine. Il curriculum della scuola riprende i principi pedagogici di Maria Montessori, ma anche di John Dewey; prevede l'organizzazione in capi di studio i quali si declinano in attività pratiche che forniscono agli studenti molteplici occasioni di esperienze. L'istituto inoltre accoglie altri spunti pedagogici, come i "Five Tenants of Outdoor Education" ovvero "I cinque principi

dell'insegnamento all'aperto"; questi ultimi hanno preso spunto da Cornell (1979), il quale in "Sharing Nature with Children" ha sottolineato la stretta connessione dell'interazione tra uomo e natura (cit. in Tienken, 2022). In seguito si riportano i cinque principi utilizzati nella Scuola Montessoriana:

1. "Insegna meno e condividi di più: Condividete i vostri sentimenti, le vostre riflessioni e le vostre domande sul contenuto e sul contesto dell'esperienza di apprendimento.

2. Sii ricettivo: Recettività significa ascoltare ed essere consapevoli. L'aria aperta fa emergere nel bambino un entusiasmo spontaneo che potere sapientemente indirizzare verso l'apprendimento.

3. Focalizza l'attenzione del bambino: Stabilisci il tono dell'uscita fin dall'inizio. Coinvolgi tutti il più possibile ponendo domande e segnalando immagini e suoni interessanti. Fate sentire loro che le loro scoperte ti interessano.

4. Prima guarda e sperimenta, poi parla: i bambini hanno una meravigliosa capacità di assorbirsi in qualunque cosa stiano guardando. Il bambino capirà molto meglio le cose al di fuori di sé, diventando un tutt'uno con esse, di quanto non possa fare con i discorsi di seconda mano. I bambini raramente dimenticano un'esperienza diretta.

5. Trova il tuo senso di gioia: Un senso di gioia dovrebbe permeare l'esperienza. I bambini sono naturalmente attratti dall'imparare se si riesce a mantenere felice ed entusiasta ed entusiasta lo spirito dell'occasione." (Tienken, 2022, pp. 251-252)

La pedagogia dell'Istituto Scuola Montessoriana trae beneficio anche dal metodo socratico e da quello scientifico di Dewey per un *Outdoor Education* efficace. In questa scuola l'approccio didattico viene guidato da delle "Strategie didattiche per l'educazione ambientale" (Tienken, 2022, p. 252) in cui si suggeriscono alcuni punti, come una rigorosa organizzazione, il tener conto della conoscenza di partenza e preesistente degli studenti, l'importanza di dare il tempo agli alunni di fare domande e mescolare le varie attività didattiche in modo creativo. Tra le varie strategie risulta inoltre importante nella metodologia didattica il fatto di essere flessibili, offrendo ad esempio varie opzioni in ambito educativo oppure varie personalizzazioni in modo da soddisfare le esigenze e i bisogni di ogni singolo studente. Risulta importante per l'insegnante l'elaborazione dei

concetti chiavi da sapere da parte degli studenti, in modo da favorire "l'apprendimento permanente" di alcune nozioni indispensabili per la vita del bambino. La seconda esperienza di *Outdoor Education* che riporto è quella della Scuola Scandinava che si trova nella città di Jersey, nella costa orientale degli Stati Uniti. La pedagogia della Scuola Scandinava si ispira in principio al desiderio della fondatrice di fornire al proprio figlio un'istruzione simile a quella sperimentata in Svezia, che pone l'attenzione sul bambino e si allontana dall'idea di un curriculum rigido e standardizzato. Anche questa esperienza educativa si distacca dall'idea di un percorso statico e definito e la fondatrice in particolare cerca di offrire un percorso educativo ispirato ai principi reggiani di educazione per la prima infanzia. L'istruzione nella Scuola Scandinava si concentra su un'idea centrale che vede ogni bambino attivo e partecipe delle attività, in modo che sperimenti una crescente senso di responsabilità e stimolo verso le tematiche anche ambientali: per questo sono coinvolti in attività all'aria aperta. La Scuola Scandinava si fonda sul *Reggio Emilia Approach*, una filosofia educativa fondata da Loris Malaguzzi e che si costituisce come forza trainante del curriculum e della pedagogia della scuola (Tienken, 2022). Tra il curriculum e la pedagogia di questa istituzione educativa risulta fondamentale che l'istruzione debba basarsi su forme democratiche, diventando un luogo in cui i bambini non vengono discriminati in base al genere, identità personale o espressione etnica. L'approccio educativo pensato per la scuola dell'infanzia della Scuola Scandinava si basa su nove principi pedagogici (capisaldi dell'approccio di Reggio Emilia) che in questa scuola sono presi in considerazione nella missione educativa (Tienken, 2022). Tra questi principi emerge un'idea di bambino curioso, ricco di potenzialità, il quale si colloca in un contesto di relazioni (famiglia, educatori, territorio). Inoltre, sempre secondo questa prospettiva, i bambini possiedono molteplici linguaggi di espressione e di conseguenza possono manifestare sé stessi e il loro apprendimento in maniera molteplice. In più, lo spazio nella Scuola Scandinava è cruciale perché deve essere favorevole al bambino in modo che faciliti i processi comunicativi e relazionali: per questo l'ambiente di apprendimento può essere considerato anch'esso maestro dei bambini, in quanto parte integrante del processo educativo (Tienken, 2022). Nella Scuola Scandinava viene evidenziato il ruolo dell'ambiente, che viene considerato un insegnante per i bambini, in quanto offre occasioni di apprendimento stando all'aria aperta e nel quale possono essere ideati progetti, così da divenire luogo di esperienze significative. Da

quanto emerso fino ad ora relativamente a queste esperienze statunitensi, emerge che entrambe le istituzioni educative ritengono cruciale il ruolo dell'educazione all'aperto, naturale, dove poter svolgere le attività di apprendimento quotidiano. Le realtà educative presentate nella ricerca concentrano il ruolo attivo del bambino, come protagonista del processo di sviluppo e che può, attraverso le attività pratiche e sperimentate, apprendere per mezzo dell'esperienza diretta. Quest'ultima può sicuramente essere un beneficio per la crescita dei bambini in quanto permette di far vivere un'esperienza che si costituisce come realistica, personale e che si contraddistingue per il suo carattere di unicità.

Da queste analisi di realtà educative recenti possiamo notare come l'*Outdoor Education* sia diventata una metodologia educativa che oltrepassa le mura scolastiche, andando oltre l'insegnamento in classe di tipo tradizionale. Questa metodologia educativa si presenta come un trampolino di lancio per un rinnovamento della pratica educativa, che pone in relazione il soggetto e l'ambiente in cui vive in un legame che può durare nel tempo. Da questo intreccio relazionale può emergere la fioritura dell'essere umano, che trova delle esperienze concrete in cui manifestare la propria identità personale e sociale. Si ritiene fondamentale il ruolo del bambino in queste esperienze di apprendimento, il quale dovrà giorno dopo giorno impegnarsi nelle attività proposte dagli insegnanti, i quali provvederanno a una progettazione di attività con spazi e tempi pensati appositamente per la fase di crescita. È importante l'innovazione riportata da tali ricerche: la natura in queste esperienze si presenta come l'aula di studio dei bambini, i quali sono invitati ad una crescente partecipazione attiva verso valori che conducono a una vita civica e attenta alla salvaguardia del pianeta.

2.2 Apprendimento all'aperto nei servizi educativi in Italia: gli effetti emersi dall'approccio didattico

Anche in Italia negli ultimi anni sono emerse esperienze didattiche ed educative di *Outdoor Education* che hanno riguardato la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Questo approccio ha portato alla riprogettazione degli spazi educativi e delle attività didattiche, che spesso vengono specificate con il termine *Outdoor Education*, ma che nel nostro contesto nazionale sarebbe più appropriato definire *nature-based*, in modo da sottolineare la stretta connessione e relazione con la natura;

inoltre questo termine riporta concettualmente delle macro aree che si riferiscono alle diverse esperienze educative che possono essere effettuate in natura (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020).

In Italia sono recenti le esperienze *nature-based* che vedono il ruolo centrale della vicinanza del bambino con la natura e l'ambiente in cui vive, per questo motivo non risulta facile concettualizzare questo nuovo approccio educativo. A livello internazionale c'è una grande difficoltà nel definire le esperienze *nature-based* in quanto tali realtà educative possono variare in base alla cultura, alla filosofia e al contesto locale in cui ci si trova e per questo si utilizza più facilmente il termine generico *Outdoor Education* per raggruppare le varie esperienze. Per questo “varie terminologie e categorizzazione (come, ad esempio, Outdoor/Adventure Education, Outdoor/Adventure Learning, Adventure/Wilderness Therapy, Outdoor/Adventure Recreation, Environmental Education, Experiential Education...) sono profondamente legate alle dimensioni spazio-temporali, culturali e linguistiche di ciascuna realtà” (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 80) e diventa davvero complicato giungere a una definizione univoca a livello internazionale.

Per questo motivo nel corso del tempo si è cercato, almeno a grandi linee, di giungere a delle categorizzazioni per definire i progetti *nature-based*; come rimarcato spesso relativamente a questo ambito concettuale “spesso in letteratura si fa riferimento alle metafore di Priest (1986) e di Bisson (1996) per quanto riguarda l'ambito di educazione in natura. Priest (1986) utilizza l'immagine di un albero, le cui radici sono le tre aree di apprendimento cognitivo, motorio ed emotivo, mentre il tronco è rappresentato da l'Outdoor Education, dal quale si diramano due grossi rami - Adventure Education (AE) e Environmental Education (EE) - che si articolano in relazioni inter e intrapersonali dalla parte dell'AE e in relazioni ecistiche ed ecosistemiche dal lato dell'EE, il tutto in una chioma denominata “Processo di apprendimento esperienziale”. L'immagine di Bisson (1996), invece, è quella di un grande ombrello denominato Experiential Education, che si dirama in varie parti: da un lato, Challenge Education, Adventure Education, Outdoor Adventure Pursuit Education; dall'altro lato, Earth Education, Environmental Education, Wilderness Education; il tutto sorretto da un manico chiamato Outdoor Education, che trova la sua origine nel Camping Education rappresentato dall'impugnatura” (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 80). Spesso, nel nostro contesto italiano, prendiamo in prestito e utilizziamo termini relativi alla lingua inglese per definire

esperienze di apprendimento all'aperto e questo può far sorgere numerosi fraintendimenti, incomprensioni e un uso non adeguato dei termini in riferimento ai diversi sistemi educativi e formativi. Tra questi, “un esempio lampante di fraintendimento linguistico si trova proprio nella formula Outdoor Education, in quanto si incorre molto spesso nell'errore di tradurre dall'inglese il termine “education” con “educazione”, mentre sarebbe più appropriato intenderla come “istruzione”. Vi sono, inoltre, frequenti casi di confusione non solo linguistica, ma anche culturale: ad esempio, l'idea di scuola e di istruzione in Italia è comunemente associata all'apprendimento formale e disciplinare, mentre in ambito anglosassone i compiti delle istituzioni scolastiche comprendono anche ad attività finalizzate allo sviluppo globale della persona” (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 81). In Italia difficilmente pensiamo all'istruzione legata allo sviluppo di competenze che vanno al di fuori delle conoscenze e contenuti legate alla disciplina impartita dall'insegnante; anche il semplice fatto di provare un'emozione, come l'empatia verso un'altra persona, non è una cosa che venga insegnata a scuola: questa è davvero invece un'abilità importante da apprendere in quanto risulta essere una caratteristica fondamentale sia per la vita personale che professionale.

In un lavoro di ricerca si è cercato di categorizzare le esperienze *nature-based* presenti in Italia, cercando di raggrupparle per giungere a una maggiore chiarezza a livello terminologico (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020). Gli autori hanno cercato di mettere a punto quattro macro-categorie di esperienze *nature-based*: Educazione Avventura (E.A.), attività terapeutiche e/o riabilitative in natura, attività sportive e ricreative all'aperto, formazione esperienziale e outdoor. La prima, "Educazione avventura" (E.A.) è “sia un dispositivo metodologico, sia uno strumento operativo che caratterizza tutte le attività che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale selvaggio per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale di gruppo e di comunità.” (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 84). Il bambino è posto in un contesto esperienziale in cui può confrontarsi e relazionarsi con persone diverse, può condividere esperienze e sviluppare un'identità sia individuale che collettiva, stimolando in prima persona sé stesso. Questo risulta importante proprio per il fatto che spesso siamo per natura portati nella nostra quotidianità ad agire con una spinta individualistica, ma le esperienze a contatto con la natura ci possono insegnare a saper stare bene anche con gli altri, in quanto fin dalla sua origine l'uomo è un animale sociale e di conseguenza tende per natura ad aggregarsi con

altri esseri viventi e a costituirsi in uno spazio collettivo e sociale. Per quanto riguarda la macrocategoria Educazione Avventura, “concretamente si tratta di attività in contesti di natura selvaggia (come escursionismo, arrampicata, vela, rafting, kayak, campi avventura, etc.) condotte nell’ambito di progetti educativi di vario tipo: ad esempio, centri di aggregazione giovanile, comunità socio-educative, centri e servizi per diversamente abili, progetti di giustizia riparativa, centri per le famiglie e per il sostegno alla genitorialità.” (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 84). Come si può capire, l’Educazione Avventura è una metodologia che è possibile applicare sia in situazioni problematiche sia in contesti quotidiani, in cui non sono stati rilevati deficit o disagi. Le esperienze *nature-based* legate ad attività di aggregazione possono incentivare coesione e aggregazione, in modo da promuovere il benessere sia fisico che sociale. Alcune attività, anche di tipo sportivo, possono diventare un’occasione per favorire l’aggregazione di persone che si trovano in situazioni di marginalità o esclusione sociale, favorendo la loro integrazione. Spesso, in alcune attività come l’escursionismo, l’essere umano può immergersi da solo o in compagnia nella natura e questa può divenire occasione per porsi degli obiettivi da raggiungere e allo stesso tempo mettersi in gioco a livello personale ed emotivo, allenando la propria autostima e autoregolazione emotiva. Un’altra categorizzazione è relativa invece alle attività terapeutiche e/o riabilitative in natura. In questa distinzione, secondo Di Benedetto e Scoppola (2009), la terapia in natura si costituisce come un “approccio metodologico a carattere terapeutico-riabilitativo e/o socio-educativo, finalizzato alla prevenzione, alla cura ed alla riabilitazione degli individui portatori di differenti problematiche, patologie o disabilità” (cit. in Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 85). Come si può dedurre dalla definizione, tali interventi si pongono sia in caso di intervento terapeutico e riabilitativo sia in caso di intervento educativo che di prevenzione. Tali tipologie di esperienze basate sulle esperienze *nature-based* ammettono che la guarigione dell’essere umano non riguarda solo il suo stato fisiologico ma anche tutti gli altri tratti che caratterizzano la persona. Spesso in ambito sanitario si è abituati a pensare al paziente con la sua patologia, la quale diventa una sorta di etichetta; si perde così di vista il fatto che il paziente, al di là della sua malattia, disagio, deficit è una persona che può fare molteplici esperienze di tipo relazionale, culturale e sociale. La persona malata, prima della sua “malattia”, è una persona con le sue caratteristiche, interessi, relazioni che vive in un contesto culturale e storico particolare. Questo ragionamento ci

porta ad aprire i nostri orizzonti, in quanto le esperienze *nature-based* possono essere un beneficio per persone che si trovano con un disagio momentaneo o permanente e può essere uno stimolo per affrontare la situazione in cui ci si trova. Un'ultima macrocategoria riguarda le attività sportive e ricreative all'aperto. Secondo Seneci (2013) ci si riferisce qui a “tutte quelle attività ricreative o discipline sportive che hanno come terreno comune e di azione la natura” (cit. in Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 86) e precisamente “che sfruttano l'effetto benefico della fruizione degli ambienti naturali per migliorare la salute, per la socializzazione, il divertimento, il piacere, il gioco.” (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 86). Questo tipo di esperienze in natura spesso coinvolgono il soggetto periodicamente o addirittura hanno carattere casuale e occasionale, ma hanno un potenziale educativo per promuovere la salute del soggetto, avvicinarlo a stili di vita sani e favorire occasioni di socializzazione con l'altro. Non dimentichiamo che lo sport, soprattutto svolto all'aria aperta, può apportare numerosi benefici, sia fisici che mentali: questo può essere occasione anche per i bambini di trovare occasione di socializzazione, sfogo e di aumento di consapevolezza personale rispetto al superamento dei propri limiti e alle capacità da sviluppare. Spesso i bambini oggi utilizzano oggetti tecnologici, rimangono isolati e stentano ad avere uno stile di vita attivo: lo sport invece, condotto anche all'aria aperta, può divenire occasione di svago, di creatività, di potenziamento di sé stessi e un'occasione extrascolastica per socializzare e condividere le esperienze. Per quanto concerne la formazione *Outdoor*, Rotondi (2004) la definisce come una “metodologia in ambito formativo che consente di incidere più efficacemente sul cambiamento dei comportamenti, sullo sviluppo delle competenze interpersonali, e sulla capacità di apprendere dall'esperienza” (cit. in Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 86-87). È l'esperienza diretta, il *learning by doing* di Dewey la chiave di questa metodologia, dove il soggetto impara facendo: attraverso l'esperienza diretta e lo sviluppo di capacità interpersonali, il soggetto sarà coinvolto e reso protagonista nel proprio processo di crescita.

Come finalità educative della Formazione Outdoor troviamo “lo sviluppo di competenze trasversali: migliorare lo spirito di team, la collaborazione e l'integrazione, sviluppare competenze di leadership e di membership, gestire i conflitti in modo costruttivo, stimolare la motivazione, migliorare la comunicazione, prendere decisioni e risolvere situazioni complesse, affrontare rischi calcolati e gestire lo stress, rinsaldare la

fiducia in sé stessi." (Gigli, Melotti, Borrelli, 2020, p. 87). Come si può dedurre dalle finalità educative, questi tipi di esperienze sono maggiormente proposti nella formazione aziendale o universitaria o in gruppi di lavoro, dove diventa indispensabile potenziare il lavoro di team. Attraverso la valorizzazione del lavoro di squadra, i partecipanti sono chiamati a mettere in atto le proprie competenze e conoscenze, raggiungendo un grado di interazione e relazione con i colleghi che permette loro di raggiungere un obiettivo condiviso e preciso.

Nel nostro panorama contemporaneo, in profonda mutazione a causa del processo di globalizzazione, una risposta efficace per far fronte a questo processo è sicuramente l'educazione all'aperto. L'educazione *outdoor* può essere considerata la chiave per rispondere ai nuovi bisogni, tra i quali emerge anche la salvaguardia del nostro ambiente che oggi è coinvolto in una vera e propria crisi ambientale. Per la salvaguardia del nostro pianeta è necessario un uso corretto delle risorse, è importante da parte di tutta la collettività avere un obiettivo condiviso di protezione e riserva dei beni a disposizione per giungere a benefici equi e collettivi. Per questo motivo, risulta importante, per gli insegnanti, puntare allo sviluppo di alcune competenze specifiche, come la collaborazione, la socialità, l'incentivazione di uno stile di vita attivo che possa già nei bambini far crescere lo spirito di iniziativa e la capacità di saper fronteggiare le situazioni problematiche. Le esperienze di *Outdoor Education* possono essere considerate una vera e propria svolta per innovare i servizi educativi: recentemente si osserva anche in Italia l'emersione di alcune realtà educative innovative. Nel nostro contesto nazionale, sebbene le varie realtà si presentino diversificate a seconda della regione d'appartenenza, stanno emergendo varie metodologie educative che seguono l'evoluzione internazionale dell'*Outdoor Education* e che influenzano e portano innovazione nelle idee e approcci anche nel nostro territorio.

Nel nostro Paese stiamo assistendo alla nascita sempre più crescente e diffusa di agrinidi, agrisili e asili nel bosco. Queste realtà, secondo Bertolino e Morgandi (2013) si possono definire come "contesti di incontro quotidiano tra i bambini e il mondo reale, quello delle stagioni, del lavoro, delle trasformazioni" (cit. in Valentini, Troiano, 2017, p. 430). Questi nuovi sistemi educativi, pensati per i più piccoli, offrono ai bambini la possibilità di fare esperienze all'aria aperta distaccandosi dalle strutture tradizionali. In modo specifico, "l'agrinido è una struttura educativa che li accoglie fino a 3 anni e

l'agriasilo dai 3 ai 6 anni" (Valentini, Toiano, 2017, p. 430). Queste realtà educative innovative si sono diffuse soprattutto nell'Italia centro-settentrionale (in Piemonte, Lombardia, Trentino Alto Adige, Veneto, Emilia Romagna, Marche, Lazio e Toscana) accanto ad aziende agricole che offrono ai bambini l'opportunità di crescere in un ambiente rurale, a contatto con gli animali e la natura. Tali strutture sono regolate dal punto di vista normativo da disposizioni di tipo regionale e sono stati istituiti degli organismi appositi per il controllo della sicurezza del personale e degli spazi. Un agrinido, sotto l'aspetto organizzativo, "necessita di spazi distinti rispetto a quelli delle altre attività condotte nell'azienda, un accesso diretto con aree aperte esclusive, servizi igienici e di cucina separati per i bambini." (Valentini, Troiano, 2017, p. 431) oltre che ha un personale qualificato che opera nella struttura educativa. Tra i benefici e gli aspetti positivi riportati da Bertolino e Morgandi (2013) relativi all'agrinido vi sono "l'ampio range delle attività educative a disposizione: attività sensoriali, attraverso le quali poter imparare la biodiversità; attività modulate a seconda del variare delle stagioni, dei fenomeni atmosferici e delle ore del giorno; attività legate alla vita e alla cura degli animali; attività connesse alla nascita e alla morte degli animali (...); attività sul rapporto tra organismi viventi e non viventi ad esempio, la luce e la temperatura; attività ludico-costruttive con materiali naturali, come semi, foglie, fiori e sassi; attività di raccolta di frutti, latte, uova, che possono poi essere impiegati in attività indoor" (cit. in Valentini, Troiano, 2017, p. 432). Una realtà esistente in Italia che si presenta vicina all'agrinido/agriasilo e diffusa in Europa è la Scuola nel bosco. Il modello di Scuola nel Bosco in Italia è ancora poco diffuso; del resto, la sua nascita e sviluppo è avvenuta nei Paesi scandinavi. L'idea della Scuola nel bosco nasce in Danimarca, attorno al 1954 da Ella Flatau, la quale fondò la prima scuola; sembrerebbe che questa mamma, crescendo i propri figli all'aria aperta, in un ambiente naturale a diretto contatto con la natura, abbia attirato l'interesse e la curiosità anche di altri genitori, i quali decisero di riunirsi in un vero e proprio gruppo, dando così origine a un vero e proprio movimento di educazione nel bosco (Valentini, Troiano, 2017). Questo nuovo approccio educativo ha l'obiettivo di riportare la natura all'interno dei servizi per l'infanzia, recuperando il legame che sussiste tra uomo e ambiente, attraverso una programmazione attenta e specifica da parte degli educatori. Questo approccio educativo presenta alcune specificità che Donati e Colleghi (2012) hanno individuato nel "movimento libero e spontaneo che sviluppa la motricità grezza e fine; la

scoperta multisensoriale della natura; il pensiero astratto e creativo a partire dai materiali naturali; le occasioni particolari di organizzazione e socializzazione in gruppo; l'incontro con i propri limiti, il problem solving di fronte a difficoltà di ordine pratico e organizzativo, l'altruismo; lo stato emotivo positivo dato dal contatto con l'ambiente naturale" (cit. in Valentini, Troiano, 2017, p. 432). Tutti questi elementi emersi dagli studi sulle esperienze *nature based* possono essere delle caratteristiche e delle particolarità che contraddistinguono tale approccio educativo. Queste specificità, oltre che a portare il bambino a giungere a dei traguardi di sviluppo e di competenze specifiche stando in un ambiente naturale, permettono inoltre di ampliare gli orizzonti di educatori ed insegnanti in modo da diventare con il tempo una nuova metodologia di apprendimento.

L'analisi svolta sulla situazione italiana relativa alle esperienze *nature based* ci porta a riflettere su alcuni aspetti che costituiscono l'ambiente naturale, il quale si presenta per i bambini ricco di stimoli e un luogo privilegiato per la loro crescita e sviluppo. Oltre a questo, stare in natura può costituire per bambini e adulti una sollecitazione essenziale per il miglioramento delle capacità sia fisiche che intellettive: grazie a queste esperienze il soggetto si trova a scoprire il mondo che si costituisce ricco di sollecitazioni e insegnamenti utili per la vita. Per questo motivo le esperienze *outdoor* possono essere considerate uno stimolo per una crescita morale, la quale prevede sia il rispetto che l'attribuzione del giusto valore all'unicità delle persone, delle cose e del pianeta in cui viviamo. L'ambiente naturale si presenta, come è emerso dalla letteratura, una risorsa per tutti gli individui che nel corso della vita si trovano ad affrontare una situazione di disagio permanente o temporaneo, i quali possono intraprendere tecniche riabilitative o terapeutiche in un contesto *outdoor*. Le varie realtà che stanno emergendo nel nostro contesto nazionale possono far apprezzare anche il territorio in cui ci si trova: i bambini crescendo a contatto con le proprie origini e le comunità d'appartenenza possono creare nel tempo una solida rete interpersonale di supporto emotivo e sociale.

2.3 Revisione sistematica dei benefici di un'educazione all'aperto

L'*Outdoor Education* viene considerata come una vera e propria esperienza pedagogica che sta mostrando numerosi benefici come pratica di educazione all'aperto. Tra le varie ricerche che dimostrano tali effetti positivi, riporto qui di seguito alcune

analisi emerse sull'argomento. In particolare, propongo due analisi sui benefici riportati dagli effetti emersi a livello internazionale per poi proseguire con i risultati emersi nel contesto italiano.

A livello mondiale, come riportato in *Outdoor Learning in Early Childhood Education: A Narrative Review* (Lindfors, Rönkkö, et al., 2021) sono state prese in considerazione le opportunità tipiche che l'educazione all'aria aperta offre. In questo studio, condotto su bambini della scuola dell'infanzia, lo scopo era di indagare le opportunità tipiche e le sfide che implementano l'educazione *outdoor*. Questa ricerca basata sull'approccio di tipo narrativo, ha focalizzato l'attenzione sui articoli di riviste e capitoli di libri, avendo come schema guida sei categorie fondamentali: "sviluppo del bambino", "benessere", "possibilità di apprendimento esperienziale", "natura come risorsa per l'apprendimento", "insegnanti come mediatori", "organizzazione delle attività" (Lindfors, Rönkkö, et al., 2021). Come emerge da numerosi studi e rimarcato in tale ricerca, la natura aumenta il benessere e la salute dell'essere umano e produce ulteriori effetti correlati alla riduzione dello stress, producendo un effetto calmante e incrementando la vitalità e creatività, offrendo molteplici occasioni di sperimentazione. È da considerare come in questa revisione si sia fatta luce sulla connessione tra natura ed essere umano, che produce benessere sia fisico che mentale, offrendo ai bambini l'opportunità di apprendere in modo olistico e permettendo all'individuo di svolgere molteplici esperienze e di intrecciare le nuove conoscenze con quelle già comprese precedentemente. Il metodo utilizzato dai ricercatori è stato l'utilizzo della piattaforma Volter, un database in cui è stato un possibile reperire le informazioni dagli articoli selezionati e dai quali si sono potuti classificare gli elementi selezionati all'interno delle categorie impostate nella ricerca. Dai risultati emerge come, per il completo sviluppo del bambino, l'ambiente naturale incoraggi le interazioni sociali, stimolando il lavoro di gruppo e incrementando il senso di responsabilità; inoltre tale approccio educativo porta dei benefici dal punto di vista dello sviluppo olistico dei bambini, in quanto le abilità cognitive, linguistiche, motorie sembrano migliorare in maniera significativa, permettendo loro di conoscere il proprio corpo e l'ambiente che li circonda. Nella prima infanzia, tra i benefici che offre l'*Outdoor Education* dal punto di vista del benessere del bambino, emerge la promozione della salute, uno stile di vita salutare e l'incremento della gioia e della soddisfazione. Inoltre, offre opportunità di apprendimento pratico

multimodale: questa metodologia educativa permette di sviluppare la capacità sensoriale, migliorando la propria creatività e fantasia. I bambini fin da piccoli, attraverso un apprendimento pratico e attivo, basato sulla natura come risorsa per l'apprendimento in quanto offre una varietà di esperienze che offrono conoscenza, diventa importante l'uso delle materie prime presenti nell'ambiente come pezzi di legno, pietre e foglie. Dallo studio inoltre è emersa l'importanza del ruolo degli insegnanti, in quanto rivestono, in questo contesto di apprendimento, il ruolo di mediatori e il loro ruolo principale consiste nel sostenere e mantenere attiva la motivazione dei bambini e incrementare i loro interessi e attenzione. Ulteriori benefici dell'*Outdoor Education* riguardo all'ambiente, fanno riferimento a quest'ultimo come un vero e proprio organizzatore dello spazio nel quale non sono indispensabili delle attrezzature o materiali speciali. L'ambiente esterno, può consentire al bambino di fare molteplici esperienze di apprendimento, imparando attraverso la pratica dell'esperienza e dell'esercizio.

In una recentissima revisione della letteratura riguardante l'apprendimento in natura e condotta a livello internazionale *Getting out of the classroom and into nature: a systematic review of nature-specific outdoor learning on school Children's learning and development*. (Mann, Gray, Truong, et al., 2022), si sono messi in particolare rilievo i benefici e gli effetti che tale opportunità offre ai bambini. In questa revisione, gli autori hanno utilizzato la sigla NSLOtC (*Nature-Specific Learning Outside the Classroom*) per includere tutte le attività pratiche ed esperienziali che vengono svolte all'esterno, nei cortili scolastici, parchi, foreste, campi. Il documento riassume le ricerche sulle varie forme di apprendimento in ambienti naturali che prendono luogo attraverso la stesura di curricoli sia formali che informali in strutture educative internazionali, solitamente localizzate in Nord America e Gran Bretagna. I metodi utilizzati in questa ricerca erano basati sull'analisi sistematica delle pubblicazioni, rinvenute in 9 banche dati, avvenute tra il 2000 e il 2020 per cercare prove dei benefici socio-emozionali e accademici specifici dell'apprendimento in natura. In modo particolare sono stati analizzati gli effetti positivi dell'apprendimento all'aperto nello sviluppo umano e sociale, nel benessere e nel progresso accademico. Il team di ricerca internazionale ha voluto utilizzare come procedura di indagine la piattaforma Prospero e gli elementi raccolti si riferivano a dei dati di ricerca condotti in 20 stati e sono stati costituiti dei criteri di selezione per la revisione sistematica, tra cui l'età scolare dei partecipanti, l'apprendimento basato

sull'ambiente naturale, le sessioni regolari outdoor o programma residenziale, i risultati di apprendimento che potevano essere misurabili, la ricerca originale pubblicata in inglese. I revisori di tali ricerche hanno poi registrato le caratteristiche di ciascuno studio e hanno utilizzato strumenti quali *checklist* consolidate per valutare la qualità della ricerca quantitativa e qualitativa. Le categorie di risultati sono state poi identificate all'interno di tre categorie principali, "socio emotiva", "accademica", "benessere". I risultati di apprendimento emersi da tale ricerca dimostrano dei cambiamenti significativi nelle variabili misurate. I risultati notevoli che si sono rilevati sono stati elencati sulla base del contesto di apprendimento all'aperto in cui veniva fatta l'esperienza. I risultati più comuni che la ricerca ha riportato sono stati nei seguenti contesti: terapia ed educazione all'avventura, gite regolari sul campo, lezioni curricolari all'aperto, campo residenziale, giardino scolastico. Nell'apprendimento all'aperto si verifica una vera e propria "terapia dell'avventura" quando il soggetto, attraverso il contatto con l'ambiente naturale, può sviluppare il concetto di sé e varie capacità di *coping*, come ad esempio resilienza e gestione del conflitto; è emerso inoltre che l'apprendimento all'aperto favorisce l'educazione all'avventura, in quanto vengono sviluppate le competenze sociali e di gruppo. Le gite regolari sul campo permettono invece di conoscere l'ambiente circostante e di imparare ad apprezzare l'intero ecosistema, così da conoscere gli esseri viventi che lo caratterizzano e le caratteristiche che determinano tale ambiente fisico. L'approccio *Outdoor*, come emerso dalla ricerca, sposta le lezioni curricolari in ambienti all'aperto e questo comporta un miglioramento accademico, aumenta la motivazione e l'impegno degli studenti e favorisce il benessere mentale oltre che il consolidamento del concetto di sé. Tra i risultati positivi è anche emerso che il campo residenziale consente una maggiore connessione con la natura e il giardino scolastico permette sia di conoscere e mettere in atto azioni volte a prendersi cura di uno spazio verde. Questi risultati positivi provenienti dall'approccio NSLOtC hanno dimostrato di avere effetti neutri e positivi sui risultati accademici sia per gli studenti di scuola primaria che secondaria rispetto al gruppo di controllo. È importante riconoscere che l'aula al chiuso non potrebbe essere l'unico spazio usato per l'apprendimento e la crescita del soggetto. Per di più, l'ambiente naturale offre molteplici opportunità di apprendimento socio-emozionale, il soggetto è al centro del processo educativo e l'insegnante diviene facilitatore. Questa revisione sistematica si è basata sul lavoro di precedenti revisioni di ricerca e ha cercato di incorporare il benessere,

lo sviluppo socio-emotivo e i risultati di apprendimento in vari contesti di conoscenza basati sulla natura. Gli studi esaminati hanno dimostrato di appoggiare in modo significativo i benefici di NSLOtC, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo personale e sociale. Per gli studenti delle scuole secondarie si sono verificati degli aspetti benefici soprattutto nei programmi di educazione all'avventura e nei risultati di apprendimento sociale ed accademico, invece per gli studenti della scuola primaria i vantaggi si sono maggiormente rilevati nei contesti di apprendimento all'aperto e nella predisposizione delle attività legate agli orti scolastici. Come è emerso dalla ricerca, l'apprendimento all'aperto, a diretto contatto con la natura, comporta numerosi benefici socio-emotivi, accademici e legati al benessere dell'individuo; questo ci spinge ad includere l'apprendimento all'aperto nell'esperienza scolastica di ogni persona, sempre tenendo presente il contesto locale di riferimento.

Tra le ricerche internazionali che trattano di benefici emersi dall'*Outdoor Education* come approccio educativo, si rileva che anche nel nostro contesto italiano sono nate delle sperimentazioni nelle strutture educative. In modo particolare in due ricerche analizzate *Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories* (Agostini, Minelli, Mandolesi, 2018) e *The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality* (Pirchio, Passiatore, et al., 2021) si analizzano i benefici dell'educazione all'aperto nel nostro contesto nazionale. In queste ricerche si parte dal presupposto che l'educazione all'aria aperta porta dei benefici a favore dell'ambiente, in quanto offre agli studenti l'opportunità di conoscere i fatti relativi ai processi ecologici degli ambienti naturali e permette di sviluppare comportamenti positivi nei confronti dell'ambiente.

Nel primo studio, in particolare, si analizzano le percezioni degli insegnanti sulle traiettorie di sviluppo dei bambini nell'arco di due anni scolastici, facendo riferimento a due strutture adibite all'infanzia che si contraddistinguono per l'approccio educativo, uno tradizionale e l'altro improntato su un'educazione di tipo *Outdoor* (Agostini, Minelli, Mandolesi, 2018). Questi istituti si trovano in Emilia Romagna e l'indagine è stata svolta nel periodo compreso tra gennaio 2014 e maggio 2015. Un sondaggio sulla percezione degli insegnanti che hanno adottato tale pratica educativa è utile in modo specifico per conoscere le loro sensazioni in quanto co-attori del processo di crescita dei bambini. In

questo studio sono stati esaminati i bambini frequentanti scuole dell'infanzia, in quanto si è voluta analizzare l'età prescolare dei bambini, caratterizzata da gioco simbolico, narrazione e metacognizione e inoltre anche per il fatto che l'educazione all'aperto in Italia è più frequente nell'infanzia rispetto alla scuola primaria. Sono state prese in considerazione la percezione dello sviluppo dei bambini da parte di 20 insegnanti (13 insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale e 7 insegnanti con approccio educativo *Outdoor*), i quali erano tenuti a utilizzare due strumenti di monitoraggio delle attività. Nello specifico, per la documentazione è stato utilizzato il *Kuno Beller Development Tables*, con l'obiettivo di descrivere lo sviluppo dei bambini secondo specifiche aree, come ad esempio "funzioni del corpo", "consapevolezza dell'ambiente circostante", "sviluppo sociale ed emozionale"; l'altro strumento impiegato, invece, consisteva in un diario di attività, *Outdoor Activity/trips Diary*, in cui raccogliere i dati qualitativi riguardanti le esperienze proposte ai bambini, classificate secondo varie voci, come ad esempio "periodo dell'anno", "tempo climatico giornaliero", "luogo", "attività" (Agostini, Minelli, Mandolesi, 2018). Successivamente i dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi statistica, con un'indagine della varianza delle misure prese in considerazione durante l'arco temporale dello studio per analizzare i cambiamenti nello sviluppo dei bambini. Attraverso la piattaforma di raccolta dati *Kuno Beller Development Tables* è emersa una differenza significativa tra variabili dei due approcci educativi per quanto riguarda il tempo e il tempo dedicato alle interazioni di gruppo, in quanto i bambini con approccio educativo di *Outdoor Education* dimostrano avere valori più alti nella sfera relazionale e nella consapevolezza dell'ambiente circostante. Per quanto riguarda l'analisi del diario di attività all'aperto, è emersa la qualità psico-educativa delle attività all'asilo, in quanto i bambini con approccio educativo di *Outdoor Education* svolgevano più attività all'aperto nei mesi autunnali e invernali rispetto ai bambini dell'asilo tradizionale. In modo specifico è emerso che i bambini guidati dall'approccio *Outdoor* svolgevano attività fisiche all'aperto e la loro esplorazione era sia strutturata che libera, mentre i bambini dell'asilo tradizionale avevano avuto esperienze di attività all'aperto strutturate, dipendenti dalla stagione in cui prendevano luogo. Come è emerso dalla ricerca, l'*Outdoor Education* ha fatto emergere numerosi benefici nello sviluppo del bambino a livello fisico in quanto i movimenti in natura possono incentivare la promozione di comportamenti salutari e la possibilità di esplorazione e sperimentazione, con la

promozione di coesione sociale a livello relazione, riducendo elementi conflittuali e stimolando il senso di autonomia e autosufficienza, mentre a livello cognitivo porta dei miglioramenti stimolando l'intelligenza, migliorando la concentrazione mentale, l'attenzione, la riflessione e la memoria. Tenendo conto dei numerosi benefici, a livello internazionale si sta utilizzando l'*Outdoor Education* nelle attività educative di scuole per la prima infanzia, dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, ma sono tuttora scarsi gli studi che riguardano la percezione degli insegnanti verso tale approccio. Al giorno d'oggi risulta invece fondamentale incentivare e promuovere tale approccio educativo, pensando ad attività strutturate all'aria aperta per differenti età dei bambini e le politiche sociali dovrebbero impegnarsi maggiormente affinché si diffondano le pratiche educative di *Outdoor Education*. È evidente che la percezione dell'ambiente naturale e dei suoi benefici da parte degli insegnanti è elemento fondamentale per poter pianificare le attività quotidiane nelle strutture educative, a maggior ragione per il fatto che l'implementazione delle stesse all'aperto ha dimostrato effetti positivi sullo sviluppo del bambino. Questo soprattutto perché le attività all'aperto all'interno delle strutture educative si dimostrano essere un modo pratico, facile, efficace ed economico per sostenere lo sviluppo del bambino.

Nella seconda ricerca analizzata a livello italiano, la lente di indagine si focalizza sui ragazzi più grandi, precisamente della fascia scolastica di scuola primaria e secondaria (Pirchio, Passiatore, et al., 2021). Questo studio si è svolto attraverso la messa in atto di due indagini che si focalizzano sul contatto con la natura in un intervento di educazione all'aperto promosso in Italia. Questa ricerca è stata messa a punto con l'obiettivo di valutare i risultati di un programma di educazione all'aperto costituito da quattro visite in alcune aree protette, nelle quali i ragazzi potevano sperimentare delle attività guidate a contatto con la natura. Questi interventi sono stati messi a punto ricordando anche che tra i principali obiettivi di educazione all'aperto troviamo quello di sviluppare dei comportamenti proattivi verso l'ambiente in modo da favorire la sua preservazione e l'attenzione verso i processi ecologici che lo coinvolgono. Il programma organizzato nella rilevazione di questi due studi è costituito da diverse attività laboratoriali redatte da insegnanti ed esperti nel settore che hanno coinvolto gli studenti e le loro famiglie. Nel primo studio il focus principale era l'analisi della relazione tra uomo e natura, rafforzando la riflessione sul fatto di come l'attività umana possa modificare l'ambiente naturale e su

come la natura possa essere una risorsa per l'attività umana. Sono stati promossi dei laboratori in cui le attività prevedevano la realizzazione di esperienze con l'utilizzo di materiali naturali, come ad esempio l'uso di erbe officinali per colorare o cucinare. È stato utilizzato un campione di partecipazione composto da 407 studenti provenienti da 6 scuole differenti, che dovevano partecipare allo studio situato nella riserva naturale Pantanello nella regione Lazio. L'obiettivo di questo primo studio era quello di analizzare l'effetto prodotto nei bambini dal contatto diretto con la natura sotto particolari variabili in due scale di tempo differenti, T1 e T2. Come strumento di valutazione è stato utilizzato il questionario costituito da sei scale, che avevano l'obiettivo di misurare determinate variabili: "connessione con la natura", "benessere psico-fisico", "comportamenti prosociali", "empatia", "soddisfazione della vita degli studenti", "attitudini e comportamenti nei confronti dell'ambiente" e poi i dati sono stati poi analizzati secondo l'analisi statistica Anova (Pirchio, Passiatore, et al., 2021). Dai dati emersi si rileva una connessione con la natura nei due tempi (T1 e T2), mostrando una relazione positiva e significativa nei seguenti item: "attitudini ambientali", "benessere psico-fisico", "comportamenti prosociali", "empatia", "soddisfazione della vita dello studente". Nello specifico, dalla piattaforma Anova è stato rilevato un effetto positivo e significativo per il gruppo di controllo all'esperienza nell'ambiente naturale durante il programma di educazione all'aria aperta. Il secondo studio di questa ricerca è stato condotto in parte nel parco naturale Pantanello e in parte nella riserva di Sughereta, vicino a Pomezia, sempre nella regione Lazio. Il focus principale di questo secondo studio era legato allo sviluppo delle abilità umane e sociali basandosi sul quadro di riferimento delle intelligenze multiple. Per questo motivo l'organizzazione si presenta la stessa del primo studio, ma viene fatta una specifica nelle attività di laboratorio le quali si sono volute ispirare alla teoria di Gardner relativa alle intelligenze multiple. In modo specifico sono stati proposti cinque laboratori: "emozioni e uso delle abilità sensoriali", "orientare sé stessi nell'ambiente naturale", "narrativa e miti relativi all'ambiente naturale e i suoi elementi", "biodiversità nel parco", "attività psicomotoria nel parco e motricità utilizzando elementi naturale". Questo secondo studio ha proposto delle attività con lo scopo di implementare le capacità personali e sociali, portando gli studenti a riflettere sugli aspetti che riguardano l'educazione ambientale. Il campione di partecipanti era composto da 336 studenti provenienti da sei scuole, è stato utilizzato lo stesso strumento di valutazione del primo

studio con l'aggiunta di ulteriore item di rilevazione che consisteva nell'indicatore "ansia". L'analisi Anova ha portato a identificare degli effetti positivi di questo programma di intervento sugli studenti di educazione ambientale. Nello specifico, si rileva un effetto positivo nei comportamenti pro sociali al tempo T2 relativo al gruppo di intervento rispetto a quello di controllo che si sono dimostrati in aumento progressivo. È da considerare che l'intera ricerca mirava a descrivere i risultati di un'esperienza a contatto con la natura durante programmi scolastici di educazione ambientale, all'aperto, sia in termini di attitudini filo-ambientali dello studente, sia in termini di benessere psicologico e fattori socio-emozionali. Come emerge da entrambe le ricerche svolte a livello nazionale, i programmi di educazione ambientale attivati stanno apportando risultati promettenti: la partecipazione ai programmi all'aperto con contatto dell'ambiente naturale, è associata a una maggiore connessione con la natura, benessere psico-fisico e comportamento prosociale negli studenti del gruppo di intervento rispetto agli studenti del gruppo di controllo (Pirchio, Passiatore, et al., 2021).

Dall'analisi di questi studi sono emersi gli effetti positivi di queste attività per quanto riguarda il benessere soggettivo dei ragazzi, sia negli effetti benefici del contatto diretto con la natura che negli aspetti legati alla prosocialità. È evidente come queste attività abbiano portato a considerare il ruolo del contatto con la natura come importante stimolo per i ragazzi a favore di un maggiore benessere psicologico e soggettivo. Negli ultimi anni, in cui si sta progressivamente assistendo ad una rinascita d'interesse per l'apprendimento al di fuori della classe tradizionale, queste tesi che sostengono l'educazione ambientale possono essere considerate uno stimolo in quanto dichiarano i benefici di tale approccio educativo. L'*Outdoor Education*, in un'epoca in cui stiamo assistendo ad una crisi vera e propria del nostro pianeta in cui sono presenti delle emergenze climatiche e un uso non equo delle risorse naturali, sembra essere la risposta alla necessità di una maggiore sensibilizzazione dell'essere umano nei confronti dell'ambiente in cui vive. La promozione di un'educazione ambientale attenta all'interno delle scuole da parte di insegnanti ed educatori risulta ai nostri tempi fondamentale per favorire nelle nuove generazioni degli stili di vita più sostenibili. Questa sfida per tutti gli agenti del processo educativo non è di facile realizzazione, ma può sicuramente portare, tramite piccoli passi, a una promozione sia del senso di appartenenza nei confronti

dell'ambiente sia dello sviluppo di una maggiore connessione tra studenti, in modo da favorire il senso di comunità.

Tra i numerosi aspetti positivi che emergono dalle ricerche riguardo all'*Outdoor Education*, possiamo sicuramente riscontrare una variabile comune che presenta un aumento del benessere e dello stato di salute dell'individuo: è stato dimostrato che i bambini attraverso attività quotidiane di esperienze all'aria aperta sono più inclini a condurre uno stile di vita sano. Oltre a questo, come emerso dalle ricerche riportate, le attività in natura permettono al bambino di incrementare la propria consapevolezza verso l'ambiente che lo circonda e instaurare delle relazioni con i soggetti coinvolti nell'esperienza. I bambini in queste testimonianze li vediamo coinvolti in momenti di riflessione in cui possono ragionare su comportamenti rispettosi dell'ambiente e in azioni concrete che gli permettono di fare esperienza di competenze utili per il proprio futuro. Gli insegnanti in questi contesti di apprendimento li vediamo coinvolti nel ruolo di mediatori, in quanto possono motivare e sollecitare la curiosità e l'interesse dei bambini durante le esperienze *outdoor*. I bambini con tale approccio educativo possono avere occasione di sperimentare l'educazione ambientale: quest'ultima si ritiene possa incrementare una cittadinanza attiva dato che ogni studente potrà nelle varie attività far sentire la sua voce, portando a nuove riflessioni e contributi sia alla scuola di appartenenza che all'intera comunità locale in cui si trova a far parte. Queste ricerche possono in conclusione portarci a intraprendere la strada dell'*Outdoor Education* come un'esperienza che tocca il cuore e la mente di ogni bambino, incentivando a sua volta delle azioni concrete di cura e protezione del nostro pianeta.

2.4 *Outdoor Education* e sostenibilità: analisi storica delle politiche globali e di approcci educativi per lo sviluppo sostenibile

L'*Outdoor Education* può essere definita come un approccio educativo che porta a una migliore comprensione del rapporto tra uomo e ambiente naturale, a favore anche della sostenibilità, intesa come la possibilità di dare alle future generazioni la stessa facoltà di soddisfare i loro bisogni e necessità, attraverso l'utilizzo delle risorse presenti nel pianeta, come noi riusciamo a fare oggi. Come riportato in una ricerca, *Environmental Education and sustainability: an analysis of the relationship between pedagogy and*

nature in Italian and International Documents (Natalini, 2021) emerge come, nelle politiche internazionali, vari sono stati negli ultimi anni i provvedimenti e decisioni intraprese a livello collettivo per favorire uno sviluppo sostenibile. Tra le principali disposizioni che hanno segnato in passato questo argomento, troviamo la *Dichiarazione di Tbilisi*, la *Dichiarazione dei diritti della natura*, il *Rapporto Brundtland*, l'*Agenda 2021*, l'*Agenda 2030* (Natalini, 2021). Questi provvedimenti sono stati promossi per favorire l'educazione ambientale e la sostenibilità integrandole ai processi educativi, in uno svolgimento che non ci permette di comprendere al meglio le relazioni che sussistono tra uomo e ambiente naturale. Tutto ciò risulta particolarmente importante anche per la nascente esigenza di una nuova cultura, per rispondere al bisogno di un nuovo stile di vita che risulta essenziale per mettere fine agli squilibri che sussistono tra azione umana e pianeta naturale e i problemi che ne conseguono. Come nota l'autore ci si deve abituare ad una nuova cultura, partendo dall'educazione delle future generazioni, le quali possono intraprendere comportamenti cognitivi, affettivi, protettivi nei confronti della natura (Natalini, 2021). Le nuove generazioni sono le principali responsabili del futuro del pianeta e risulta fondamentale riportare al centro dell'attenzione la questione della tutela dell'ambiente all'interno delle istituzioni educative, in cui ogni giorno avviene il processo di crescita dei bambini che rappresentano le nostre future generazioni.

Se diamo un'occhiata al nostro contesto nazionale, In Italia le tematiche che riguardano l'educazione ambientale e la sostenibilità sono state trattate in chiave interdisciplinare e le troviamo presenti nelle *Indicazioni Nazionali e nelle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, nelle Linee guida per l'educazione* (Natalini, 2021). Nei documenti si parte dal presupposto che l'educazione ambientale a livello educativo si concretizza come un processo che permette agli uomini di comprendere meglio le relazioni che sussistono tra esseri viventi e ambiente naturale e che a sua volta permette ogni forma di vita sulla terra. Alle nuove generazioni è chiesto di abituarsi ad una nuova cultura, partendo dall'educazione dei più piccoli, i quali possono imparare nel loro percorso di crescita dei comportamenti cognitivi, affettivi e protettivi nei confronti dell'ambiente naturale. L'educazione all'aperto in quest'ottica si presenta come un metodo, una pratica attiva, un'educazione per tutta la vita che permette all'insegnante di rivoluzionare il proprio programma educativo sulla base dell'incontro diretto dei bambini con la natura circostante. L'educazione all'aperto è importante, in quanto tiene presente

l'ambiente nella sua interezza e considera l'educazione come un processo continuo, che coinvolge le varie discipline e che permette ad ogni individuo di poter agire attraverso azioni che favoriscono la partecipazione responsabile. I bambini, sperimentando in natura, possono manifestare a loro volta un crescente interesse verso i problemi ambientali, partendo dalla realtà locale in cui si trovano inseriti: questo può consentire all'intera comunità educativa di capire quale ne sia la causa e le abilità necessarie da sviluppare per risolverli.

Alla luce dei concetti analizzati fino ad ora, analizzando tale tematica in prospettiva storica, vediamo che già dalla seconda metà del Novecento sono apparse delle raccomandazioni a supporto di una maggiore protezione nei confronti dell'ambiente. A questo scopo nel 1977 “è stata redatta la *Dichiarazione di Tbilisi*, documento internazionale dell'Unesco al termine della prima conferenza intergovernativa mondiale sull'educazione ambientale, tenutasi a Tbilisi (Georgia)” (Natalini, 2021, p. 49). Questo documento risulta importante perché contiene dei suggerimenti educativi e culturali per favorire delle forme concrete di educazione allo sviluppo sostenibile. Questa dichiarazione in modo specifico ha definito “gli obiettivi generali dell'educazione ambientale, ovvero: contribuire a far conoscere l'esistenza di un'interdipendenza economica, sociale, politica ed ecologica; dare a tutti l'opportunità di acquisire il senso dei valori, l'interesse attivo e la consapevolezza necessaria per proteggere e migliorare l'ambiente; creare nuovi tipo di comportamento degli individui e della società nei confronti dell'ambiente.” (Natalini, 2021, p. 50)

Per quanto riguarda l'educazione ambientale sono emersi altri obiettivi generali: “conoscere l'ambiente naturale che ci circonda,; percepire e discriminare le caratteristiche salienti degli ambienti naturali; ricercare e scoprire le componenti biotiche e abiotiche degli ecosistemi e le loro relazioni; costruire atteggiamenti e comportamenti come: rispettare tutti gli esseri viventi, interessarsi alle loro condizioni di vita, apprezzare gli ambienti naturali e sentirsi responsabili dell'ambiente in cui si vive.” (Natalini, 2021, p. 50)

Negli anni '80 si delinea il termine specifico di sviluppo sostenibile: emerge a tal proposito la necessità di bilanciare lo sviluppo sociale ed economico con l'amministrazione a livello ambientale, incrementando la consapevolezza negli esseri umani riguardo a questo tema (Agbedahin, 2019). Si cerca di dare un nome a tale

problematica, pensando ad un linguaggio condiviso per far fronte alle sfide, trovando delle nuove soluzioni per i problemi emergenti.

Sulla scia dei provvedimenti riguardanti lo sviluppo sostenibile e la protezione del pianeta, “il 1987 è stato proclamato “Anno europeo dell’ambiente”, mentre nel 1989 il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato una circolare sull’educazione ambientale” (Natalini, 2021, p. 51). Quest’ultimo provvedimento viene segnalato qui in quanto definisce, tra i vari compiti della scuola, quello di aumentare la consapevolezza verso la cultura ambientale. Per questo diventa fondamentale promuovere un’educazione che sensibilizzi alla salvaguardia del pianeta fin dai primi anni di scolarizzazione, dove l’insegnante diviene mediatore attivo, deve possedere competenze che gli permettano di approfondire i principali insegnamenti di ecologia, storia culturale e delle tematiche sociali con i relativi problemi. Da quanto emerso in questo elaborato di approfondimento dell'*Outdoor Education*, tale approccio educativo può essere importante per far acquisire consapevolezza maggiore verso la cultura ambientale, sottolineando “l’importanza dell’apprendimento “da, con e attraverso” l’ambiente” (Natalini, 2021, p. 49). Per promuovere un’educazione ambientale e favorire l’incontro tra uomo e natura, sono stati pensati dei percorsi specifici nei quali “le modalità essenziali e integrate consistono in:

- 1) *Educare riguardo all’ambiente*: insegnare a comprendere gli elementi fondamentali e la struttura dell’ambiente naturale;
- 2) *educare per l’ambiente*: favorire la partecipazione ai problemi dell’ambiente naturale e la costruzione di un’etica ambientale;
- 3) *educare attraverso l’ambiente*: utilizzare l’ambiente naturale per apprendere conoscenze e concetti e costruire competenze di base.” (Natalini, 2021, pp. 50-51)

Nel 1983, in un ulteriore passo avanti, l’Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha emanato la *Carta dei Diritti della Natura*, una dichiarazione con la quale si invitano tutti i cittadini a farsi carico della tutela della natura e dell’ambiente circostante (Natalini, 2021).

Nel 1987 la Commissione mondiale per l’ambiente e lo sviluppo elabora il concetto di “sviluppo sostenibile” nel *Rapporto Brundtland* (o *Our Common Future*), che evidenzia i principi di equità intergenerazionale, facendo sì che gli uomini di oggi possano soddisfare i propri bisogni avendo un occhio di riguardo verso la possibilità delle

generazioni future di soddisfare i propri (Natalini, 2021). Osservando le questioni ambientali più importanti, è emerso sempre di più il bisogno di mettere in atto delle azioni concrete per far fronte ai problemi ambientali più urgenti.

Per questo motivo, nel 1992 la “*Conferenza mondiale dell’ONU sull’ambiente e lo sviluppo* o *Earth Summit*, tenutasi a Rio de Janeiro, ha lanciato l’allarme soprattutto sulla deforestazione e la distruzione della foresta amazzonica, fonte di biodiversità” (Natalini, 2021, p. 53). La biodiversità è un concetto che veniva elaborato per definire “la variabilità tra gli organismi viventi di qualsiasi ecosistema (terrestre, marino e acquatico) e i complessi ecologici di cui fanno parte. Questo include la diversità all’interno delle specie, tra le specie e gli ecosistemi, compresi tutti i livelli gerarchici delle forme di vita conosciute e le relazioni che sono in grado di stabilire con il loro ambiente.” (Natalini, 2021, p. 53). Oltre a questo, la biodiversità risulta capace di offrire a tutti gli esseri viventi benefici diretti, indiretti, di regolazione e di supporto per consentire la vita sul nostro pianeta (Natalini, 2021).

La Conferenza di Rio de Janeiro ha assunto inoltre una fondamentale importanza perché in maniera concreta ha prodotto il documento *Agenda 2021*, in cui sono stati individuati gli elementi fondamentali per l’educazione allo sviluppo sostenibile (Natalini, 2021). In vista di un’educazione allo sviluppo sostenibile, viene affidato l’incarico di coordinare le iniziative all’UNESCO, il quale nel 2011 sottolinea l’importanza dell’”interdisciplinarietà; dell’acquisizione dei valori alla base dello sviluppo sostenibile; lo sviluppo del pensiero critico e della risoluzione dei problemi; l’uso di varie metodologie didattiche e interattive (esperienze pratiche, attività all’aria aperta, giochi, uso di materiali multimediali e artistici, etc.); il processo decisionale condiviso e la partecipazione attiva; l’importanza del contesto locale.” (Natalini, 2021, p. 54).

Dopo la *Conferenza delle Nazioni Unite sull’ambiente e lo sviluppo*, l’*Agenda 2021* si configura come un piano d’azione per i governi e gli altri attori rilevanti riguardo alla tutela sia dell’ambiente che a favore della sostenibilità; per questo motivo fu redatta in risposta alla richiesta delle nazioni di un approccio equilibrato e integrato sulla salvaguardia dell’ambiente naturale (Agbedahin, 2019). Come persone dobbiamo tener conto che la protezione dell’ambiente naturale è particolarmente importante nel nostro secolo, soprattutto se osserviamo attentamente i dati provenienti dallo *State of World*, che fanno emergere delle evidenze allarmanti per quanto riguarda lo stato di benessere della

nostra terra, la quale è sempre più colpita da vari problemi (Natalini, 2021). Tra questi, i più rilevanti sono l'innalzamento della temperatura causato dall'effetto serra, che a sua volta incrementa altre problematiche, “tra cui l’innalzamento del livello dei mari, lo scioglimento dei ghiacciai e la desertificazione” (Natalini, 2021, p. 57). Il problema ambientale sta diventando sempre di più un problema mondiale ed è per questo motivo che, dagli anni Novanta, si è iniziato a puntare sulla sostenibilità, come risposta a queste catastrofi.

L’Organizzazione delle Nazioni Unite ha in particolare messo a punto un provvedimento, l’*Agenda 2030*, che si costituisce come un programma di azioni per le persone, il pianeta terra e la prosperità (Natalini, 2021). Questo documento è stato elaborato nel 2015 dal governo di 193 stati membri delle Nazioni Unite e si compone di 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile, attraverso i quali continenti, regioni e paesi ma anche istituzioni e protagonisti dei settori educativi sono coinvolti nella realizzazione e raggiungimento di queste finalità. Di seguito sono elencati gli obiettivi dell’*Agenda 2030* emanati dall’ONU (2015), riassunti nei presenti punti (cit. in Natalini, 2021):

- “Obiettivo 1: Porre fine a tutte le forme di povertà nel mondo. (...).
- Obiettivo 2: Sconfiggere la fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un’agricoltura sostenibile. (...).
- Obiettivo 3: Garantire salute e benessere per tutti e per tutte le età. (...).
- Obiettivo 4: Fornire un’istruzione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti. (...).
- Obiettivo 5: Raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e ragazze. (...).
- Obiettivo 6: Garantire la disponibilità e la gestione sostenibile dell’acqua e dei servizi igienici per tutti. (...).
- Obiettivo 7: Garantire a tutti l’accesso a sistemi energetici economici, affidabili, sostenibili e moderni. (...).
- Obiettivo 8: Promuovere una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, un’occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per tutti. (...).
- Obiettivo 9: Costruire un’infrastruttura resiliente e promuovere l’innovazione e un’industrializzazione equa, responsabile e sostenibile. (...).

- Obiettivo 10: Ridurre le disuguaglianze all'interno delle nazioni e tra di esse. (...).
- Obiettivo 11: Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, durevoli e sostenibili. (...).
- Obiettivo 12: Garantire modelli di produzione e consumo sostenibili. (...).
- Obiettivo 13: Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico. (...).
- Obiettivo 14: Conservare e utilizzare in modo sostenibile gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile. (...).
- Obiettivo 15: Proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile dell'ecosistema terrestre. (...).
- Obiettivo 16: Pace, giustizia e istituzioni forti. (...).
- Obiettivo 17: Rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato globale per lo sviluppo sostenibile. (...)." (cit. in Natalini, 2021, pp. 59-61).

L'*Agenda 2030*, si configura come un quadro di riferimento globale per l'impegno nazionale e internazionale, cerca di trovare in tali propositi condivisi la chiave per la salvaguardia e tutela dell'ambiente e degli esseri viventi. Tra gli obiettivi è importante ricordare l'obiettivo numero quattro, il quale vuole assicurare a tutti gli studenti presenti sulla terra l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile. Questo obiettivo a maggior ragione può essere raggiunto attraverso un approccio educativo orientato allo sviluppo sostenibile, attraverso l'esercizio di azioni che si concretizzano e che sono anticipate da una visione che tiene conto dei diritti umani, della parità di genere, della promozione di pace e non violenza, di una cittadinanza globale e nell'apprezzamento delle differenze che sussistono tra le diverse culture. È importante assicurare a tutti i bambini una buona educazione e istruzione che hanno come fondamento lo sviluppo sostenibile, per divenire fonte di apprendimento di competenze spendibili per tutta la vita. Queste competenze risultano essere fondamentali in quanto permettono di acquisire informazioni riguardo alle problematiche ambientali, di sviluppare negli studenti la prontezza di prendere decisioni, ma soprattutto di assumere degli atteggiamenti e comportamenti che mettano in armonia l'uomo con la natura e l'ambiente in cui vive. Gli obiettivi dell'*Agenda 2030* sono stati posti a livello

internazionale; per quanto riguarda il nostro Paese, sono emerse le “*Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*” (cit. in Natalini, 2021, p. 62) rilasciate nel 2012 dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR, 2012) e poi successivamente aggiornate nel 2018 in *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018) dove viene data attenzione ai nuovi atteggiamenti da adottare legati alla cura dell’ambiente (cit. in Natalini, 2021). Il sistema di educazione viene chiamato in causa per cercare di formare cittadini capaci di partecipare in maniera consapevole e attiva alla costruzione di comunità più ampie e composite, siano esse nazionali, europee e mondiali. L’educazione ambientale è fortemente collegata alla formazione di cittadini attivi, dato che la loro collaborazione risulta essenziale per cambiare la situazione del pianeta e la qualità di vita di questi (Natalini, 2021). Le scuole, in quanto possono essere considerate delle vere e proprie agenzie di cambiamento, possono avvantaggiarsi del supporto altrui nell’attuare un’efficace educazione ambientale tramite supporti specialistici che possono essere offerti dalla pubblica amministrazione incaricata della protezione dell’ambiente, oppure da enti locali e associazioni che operano per la sua tutela. Questa presa in carico può sicuramente favorire la motivazione negli studenti, i quali, attraverso la promozione di questi percorsi, diventano protagonisti consapevoli e responsabili del processo di apprendimento. In Italia sono presenti i “*Centri di Educazione Ambientale (CEA, Environmental Education Centres)*” (Natalini, 2021, p. 67) che si configurano come strutture che realizzano dei processi di educazione ambientale formando una rete territoriale sulla base del contesto in cui sono inseriti (Natalini, 2021). I Centri di educazione ambientale possono divenire per questo motivo “un punto di riferimento per le scuole, le agenzie educative, gli enti locali e le aziende del territorio che si interessano di sostenibilità” (Natalini, 2021, p. 67) in quanto realizzano dei veri e propri percorsi didattici.

Nelle varie esperienze di educazione ambientale che sono state intraprese recentemente, in una ricerca condotta *Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability—A literature review*, si analizzano dei metodi di insegnamento differenti atti a promuovere la sostenibilità (Jeronen, Palmberg, Yli-Panula, E., 2017). La ricerca si è basata in modo particolare sull’analisi di 24 articoli pubblicati tra il 2006 e il 2016, con lo scopo di identificare e descrivere i metodi di insegnamento efficaci nell’insegnamento della

biologia, includendo l'*Outdoor Education* per incentivare la sostenibilità. Tenendo conto degli studi, uno degli obiettivi posti a livello internazionale è la costruzione di una società più sostenibile, che tenga conto nello sviluppo della società della dimensione ecologica, economica e sociale in un'importante relazione armonica. Secondo l'Unesco (2011), a livello internazionale "l'educazione allo sviluppo sostenibile consiste nel mettere le persone in grado di affrontare in modo costruttivo e creativo le sfide globali presenti e future e di creare società più sostenibili e resilienti." (cit. in Jeronen, et al., 2017, p. 2). Per fare questo, è presente nell'analisi alcune raccomandazioni che riguardano l'agevolazione di un insegnamento attivo in un ambiente autentico, in cui lo studente può migliorare il proprio apprendimento basato sui problemi che assomigliano ai problemi ambientali (Jeronen, et al., 2017). Per un futuro più sostenibile, ci sono alcune abilità e competenze indispensabili di cui tener conto, in quanto risultano importanti per giungere a questo obiettivo importante e condiviso. Tra queste emerge "la capacità di negoziazione, di risoluzione di problemi e di prendere decisioni attraverso discussioni sui principi ecologici, sociali, economici ed etici relativi alla responsabilità locale e globale nella propria vita." (Jeronen, et al., 2017, pp. 5-6). Se si pensa in questa prospettiva l'educazione alla biologia, questa può essere intrapresa attraverso attività pratiche sul campo, fornendo agli studenti attività interattive e uniche, un'opportunità di apprendimento legato alle esperienze che permettono di migliorare e aumentare le conoscenze. Per quanto riguarda la rilevazione dei contenuti da proporre agli studenti, risulta importante sensibilizzare alle tematiche che riguardano "la biodiversità, il cambiamento climatico, l'uso sostenibile delle risorse naturali, la salute, il patrimonio culturale, il multiculturalismo e il benessere globale" (Jeronen, et al., 2017, p. 3). Partendo da questi presupposti derivanti da teorizzazioni generali, la ricerca che è stata svolta si è avvalsa di alcuni materiali relativi ad articoli localizzati in banche dati scientifiche, utilizzando come criterio di selezione le parole chiave. I contenuti oggetto di analisi sono stati poi valutati qualitativamente, sulla base del metodo induttivo, tenendo conto dei vari item: "analisi dei metodi di insegnamento, ambienti di apprendimento e caratteristiche dei metodi di utili e le loro implicazioni" (Jeronen, et al., 2017, p. 7); ma anche secondo il metodo deduttivo, che tiene in considerazione le analisi delle "capacità psicomotorie, le emozioni e gli atteggiamenti, le conoscenze e le capacità di pensiero e anche i metodi di valutazione." (Jeronen, et al., 2017, p. 7). Da questa analisi letteraria, con lo scopo di

capire come risulta efficace promuovere la sostenibilità, è emerso che l'insegnamento tradizionale della biologia generalmente è di tipo deduttivo e gli studenti sono soggetti passivi dell'apprendimento. Tra i metodi induttivi rilevati invece si è notato come partano da un'istruzione che inizia con l'osservazione di un fenomeno oppure da problemi concreti da risolvere. Gli articoli selezionati inoltre hanno rilevato 22 metodi di insegnamento, tra i quali il più comune risulta essere il lavoro di gruppo, dove la partecipazione degli studenti è attiva (Jeronen, et al., 2017). Dall'analisi condotta si è potuto rilevare che l'insegnamento tradizionale della biologia è normalmente di tipo deduttivo, dove gli strumenti sono passivi e spesso ci si basa sulla conoscenza e abilità che lo studente possiede. In contrapposizione, lo studio ha fatto emergere il metodo di insegnamento induttivo come più adatto, prevedendo approcci centrati sugli studenti, in ambienti reali e con esperienze dirette. Il metodo di insegnamento induttivo sembra favorire degli approcci educativi centrati sullo studente, in cui si favoriscono delle esperienze dirette e si cerca di partire dall'osservazione o da dei problemi reali da risolvere (Jeronen, et al., 2017). Questo può sicuramente incentivare anche la creazione di comunità educative in cui si creano opportunità di interazioni tra pari, dove la crescita di ognuno risulta essere ancorata anche ai diversi feedback di risposta che derivano dalla rete di relazioni che si instaurano, limitando in questo modo la competizione e la spinta individualistica. La ricerca letteraria si concentra poi sulle caratteristiche dei metodi didattici che si sono dimostrati utili per promuovere un'educazione sostenibile e una conoscenza biologica, approfondendo anche le implicazioni che tali metodologie educative hanno apportato (Jeronen, Palmberg, Yli-Panula, 2016).

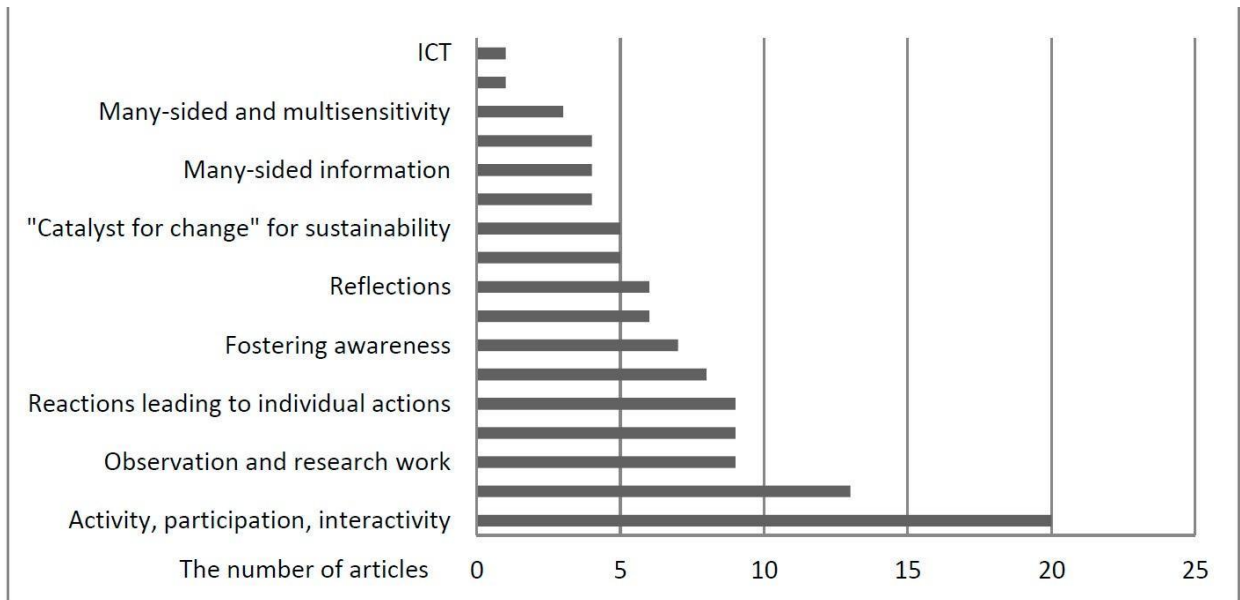


Fig. 2.2, The features of useful teaching methods

(Jeronen, Palmberg, Yli-Panula, 2016, p. 12)

Dal grafico si può notare che “la caratteristica più enfatizzata dei metodi di insegnamento efficaci è stata l’attività, la partecipazione e l’interattività degli studenti” (Jeronen, et al., 2017, p. 12) per promuovere una sensibilità sostenibile negli studenti.

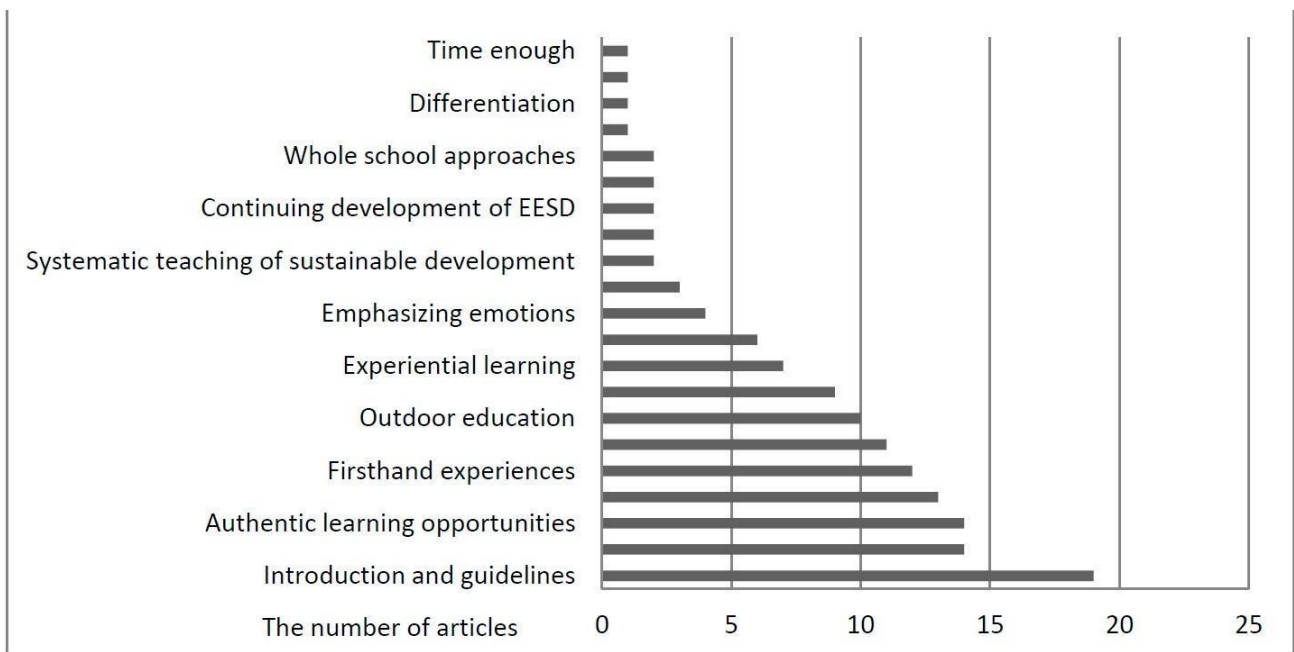


Fig. 2.3, Implications concerning the analyzed teaching methods (EESD = Environmental Education for Sustainable Development)

(Jeronen, Palmberg, Yli-Panula, 2016, p. 12)

La tabella sopra riportata indica i metodi di insegnamento più utilizzati riguardo a un approccio di educazione ambientale per favorire lo sviluppo sostenibile e lo studio della biologia. Tra gli articoli sottoposti all'analisi, risultano favorevoli i "metodi di insegnamento che hanno una buona introduzione e delle linee guida di supporto e includono la partecipazione attiva e l'interattività." (Jeronen, et al., 2017, p. 12). Tra queste metodologie educative utilizzate emerge anche l'*Outdoor Education*, come approccio educativo efficace per promuovere una sensibilizzazione dei soggetti nei confronti dell'ambiente. Nonostante nell'analisi non sia possibile giungere ad una definizione condivisa riguardante il metodo di insegnamento più efficace per promuovere la sostenibilità e lo studio della biologia, si è potuto rilevare che tutti gli insegnamenti dipendono dal contesto e dai soggetti coinvolti e che si basano sempre sulla realtà su cui poniamo l'attenzione. L'analisi infine "sottolinea in particolare il valore dei metodi di insegnamento induttivi, con approcci centrati sullo studente, in ambienti autentici con esperienze dirette (Jeronen, et al., 2017, p. 13).

Sui vari approcci educativi attuati nel nostro sistema di istruzione nazionale, è stata compiuta un'indagine presso l'Università di Padova, volta a indagare le competenze che percepiscono di aver acquisito durante gli anni scolastici sui temi che riguardano l'educazione lo sviluppo sostenibile (Biasutti, Surian, 2012). La ricerca condotta si è basata su un approccio quantitativo in quanto è stato somministrato un questionario a domande chiuse, sottoposto a 467 studenti provenienti da dei corsi di studi di laurea triennale dell'Università di Padova. Gli studenti che hanno partecipato all'indagine erano provenienti da cinque facoltà scienze sociali (psicologia dell'educazione e psicologia sociale), scienze dell'educazione (formazione primaria), scienze applicate (laurea in biologia, chimica, agraria), ingegneria (ingegneria ambientale). e scienze della salute (medicina). L'obiettivo della ricerca era quello di rilevare se le differenze tra facoltà e organizzazione dei corsi di laurea possano influenzare le concezioni degli studenti e le loro competenze riguardo allo sviluppo sostenibile. Il questionario posto agli studenti, "Student Survey of Education for Sustainable Development Competencies (SSESDC)" (Biasutti, Surian, 2012, p. 77) è stato ideato appositamente per questa ricerca e sono state presentate delle affermazioni alle quali gli studenti dovevano rispondere sulla base del loro accordo/disaccordo su una scala Likert composta da varie asserzioni. Il questionario si è composto di varie parti, contenenti inizialmente alcune domande demografiche, altre

relative a esperienze di educazione sostenibile e riguardanti ai metodo di insegnamento e apprendimento utilizzati dagli studenti durante i percorsi scolastici e alcune relative agli ambiti di studio specifici; la ricerca si è poi focalizzata sui cinque pilastri promossi dall'Unesco, relativi ad aspetti inerenti all'educazione allo sviluppo sostenibile, in particolare “la parte principale dell'indagine ha valutato le competenze ESD degli studenti rispetto ai seguenti cinque pilastri: imparare ad essere, imparare a vivere insieme in modo sostenibile, imparare a conoscere, imparare a fare e imparare a trasformare se stessi e la società.” (Biasutti, Surian, 2012, p. 77). Sulla base dei dati raccolti, l'analisi ha utilizzato come strumento statistico Alfa di Cronbach e Anova. Dai dati raccolti attraverso il questionario è emersa un'importante differenza tra gli studenti delle diverse facoltà nelle loro competenze di sviluppo sostenibile. Nello specifico, “un atteggiamento più accentuato a favore della sostenibilità è stato riscontrato tra gli studenti di Ingegneria che mostrano un vantaggio significativo se confrontati attraverso il test post hoc per confronti multipli di medie Bonferroni con gli studenti di Scienze applicate, Scienze della salute e Scienze sociali.” (Biasutti, Surian, 2012, p. 80). Questo, come riportato dalla ricerca, è probabilmente dovuto al fatto che gli studenti di ingegneria hanno un maggior interesse nei confronti dell'ambiente e hanno quindi maggiore familiarità con i temi che riguardano la sostenibilità. Sempre dai dati emersi: “In modo simile, ci si poteva aspettare che gli studenti di scienze sociali mostrassero un profilo pro-sociale migliorato. Questo è vero, anche se l'unico gruppo di studenti che è significativamente meno orientato socialmente rispetto agli studenti di scienze sociali sono gli studenti di scienze della salute.” (Biasutti, Surian, 2012, p. 80). Questo come riportato dalla ricerca è dovuto al fatto che “Gli studenti di scienze dell'educazione sembrano privilegiare la dimensione sociale rispetto alla conoscenza e alle dimensioni del “fare” della sostenibilità rispetto agli studenti di ingegneria e scienze applicate che ottengono punteggi significativamente più alti nelle scale “imparare a conoscere” ed “imparare a fare”” (Biasutti, Surian, 2012, p. 80). Questo, come riportano gli autori, è dovuto al fatto che gli studenti provenienti da facoltà come ingegneria o scienze applicate hanno una conoscenza di tipo più specialistico legato ai temi dell'ambiente e della sostenibilità, mentre quelli provenienti da studi più umanistici, come scienze dell'educazione, osservano più gli aspetti che riguardano le azioni sostenibili da mettere in atto nella nostra collettività. Questa ricerca ci può far riflettere sul fatto che ogni individuo, in base al proprio ambito di studio, può attraverso i propri

interessi e inclinazioni personali dare il proprio contributo anche in un futuro lavorativo alla promozione della sostenibilità. Per questo motivo sarebbe opportuno inserire in ogni curriculum universitario degli approfondimenti sulla sostenibilità, in quanto l'educazione può diventare un importante mezzo di trasformazione sostenibile della nostra società e del territorio in cui viviamo.

Riguardo ad alcune facoltà che hanno già cercato di introdurre l'educazione allo sviluppo sostenibile nei curricula universitari, riporto una ricerca condotta in Medio Oriente (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016). In Giordania è stata condotta una sperimentazione presso due università in cui si è cercato di infondere i temi della sostenibilità all'interno dei corsi universitari, in modo da sensibilizzare gli studenti ai valori e principi sui quali si fonda l'educazione allo sviluppo sostenibile. Nella prima università esaminata, "Il processo ha comportato l'integrazione di contenuti, abilità, metodi e competenze di sostenibilità nel corso esistente, senza aggiungere un altro corso o metterne a repentaglio l'integrità, in cui ciascuna disciplina poteva essere intrisa di principi, concetti e metodi di sostenibilità." (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 22). Tale proposta ha visto i docenti impegnati a livello individuale con la partecipazione a vari workshop di formazione e di team. In questa università è stato richiesto di rivedere i curricula nella facoltà di scienze dell'educazione, scienze sociali, ingegneria, informatica e scienze applicate. Gli insegnanti per incrementare in modo efficace i corsi hanno tenuto presente i seguenti principi, i quali sono parte costitutiva di un'educazione allo sviluppo sostenibile: "Approcci interdisciplinari, interdisciplinari e olistici; Approcci basati sull'apprendimento autentico; Principi basati sui valori e sull'etica; Approcci incentrati sull'apprendimento esperienziale, costruttivista e trasformativo; Principi multi-metodologici; Approcci decisionali partecipativi; Criteri pertinenti a livello locale e culturalmente appropriati; Approccio all'interconnessione dei contenuti locali con quelli globali e viceversa." (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 23). Per fare questo, i docenti si sono potuti avvalere di varie metodologie didattiche, utilizzando varie attività, come ad esempio le discussioni in piccoli gruppi, gli studi di caso, i giochi di ruolo e varie attività di apprendimento esperienziale. Nella seconda università della Giordania presa in esame durante la ricerca, i corsi sono stati rivisti seguendo un programma specifico che ogni docente doveva definire:

1. “Istruttore: nome e titolo dell'istruttore, ubicazione dell'ufficio, telefono, orario di ufficio, e-mail e sito web;
2. Identificativi del corso, quali: numero del corso, titolo del corso, sede del corso, orari delle lezioni, prerequisiti e pagina web della facoltà;
3. Descrizione del corso;
4. Obiettivi formativi del corso;
5. Risultati formativi del contenuto del corso;
6. Risorse del corso;
7. Compiti e schema di valutazione;
8. Politica di classificazione;
9. Programma del corso.” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 23).

Una volta delineato questo modello, i docenti si sono riuniti per discutere di persona riguardo ai propri approcci di insegnamento in linea con il proprio programma, in modo da creare un momento di condivisione e collaborazione riguardo a possibili suggerimenti e contenuti riguardanti i temi della sostenibilità. I docenti di questa università hanno dovuto rivedere i programmi universitari delle facoltà di scienze dell'educazione, farmacia, ingegneria e scienze economiche e commerciali, in seguito alla loro partecipazione a vari workshop. Durante questa revisione della didattica i docenti hanno riscontrato alcune difficoltà, come ad esempio lavorare con un gran numero di studenti o instaurare delle relazioni con fondazioni e istituzioni della comunità locale. I docenti sono riusciti a proseguire con il loro obiettivo di infondere l'educazione allo sviluppo sostenibile nei curricula universitari attraverso uno spirito di collaborazione che ha permesso ad ogni insegnante di migliorare il proprio insegnamento attraverso una revisione tra pari. Questo, oltre che a promuovere uno sviluppo professionale di ogni insegnante, ha permesso loro di trovare delle tecniche per migliorare il proprio insegnamento, in quanto come dimostrato “l'osservazione tra pari sviluppa la pratica di riflessione, potenziando le strategie metacognitive e determinando la crescita individuale e lo sviluppo professionale dell'insegnante. Le pratiche di autoriflessione promuovono un ambiente di apprendimento costruttivo basato sul sostegno e sulla collaborazione attraverso il dialogo.” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 26). Nella ricerca volta ad analizzare i corsi rivisti nelle università giordane, sono stati utilizzati sia metodi

quantitativi che qualitativi. Nello studio vengono riportati solo i dati quantitativi, i quali sono stati rilevati attraverso la costruzione di un questionario basato su queste domande: “Quali sono stati gli argomenti ESD più rilevanti? Quali sono stati i pilastri (competenze) dell’ESS più rilevanti? Quali sono stati i principi ESD più rilevanti?” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 26). Per quanto riguarda il metodo utilizzato, nella seguente ricerca è stato adottato uno strumento volto a compiere un’analisi quantitativa dei dati raccolti, che aveva lo scopo di riportare i dati specifici del programma; dopodiché i dati sono stati inviati a un valutatore, a cui in seguito sono stati predisposti degli incontri tra professori delle università, con lo scopo di valutare la modalità con cui erano stati trasmessi i principi di educazione allo sviluppo sostenibile. Come strumento di valutazione è stato utilizzato l’Assessment Template (AT), il quale presenta parti che comprendono sia domande quantitative che qualitative. I dati quantitativi sono stati poi successivamente riportati nelle tabelle che seguono. In questo studio vengono presentati i dati dell’AT che cercano di rispondere alle quattro domande di ricerca e, “ai fini di questo studio, vengono presentati solo i dati quantitativi per le sezioni:

- 1) temi e argomenti ESD;
- 2) competenze ESD;
- 3) principi ESD” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016)

Per l’Università 1 vengono rivisti 7 curricula, mentre per l’Università 2 vengono riguardati 11 percorsi di studio.

Table 1
ESD Themes Infused in the Revised Courses at the Two Universities

ESD themes in the revised course	University 1	University 2
1. Scale	7	3
2. Human connections to the physical and natural world	7	6
3. Ethics and values	7	6
4. Functioning of natural systems	6	1
5. Technological and economic relationships to development	5	6
6. Motivating sustainable behaviour	7	3
7. Pedagogical strategies for integrating sustainability	7	4

Fig. 2.4, ESD Themes Infused in the Revised Courses at the two Universities

(Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 29)

Questa tabella riporta i “temi infusi nei corsi rivisti dalle due università: come si può osservare, nell’Università 1 tutti i sette temi ESD sono ben affrontati e solamente 2 temi (“Funzionamento dei sistemi naturali” e “Rapporti tecnologici ed economici con lo sviluppo”) risultano essere più carenti rispetto agli altri. Per l’Università 2 sono ben affrontati i temi “Conessioni umane con il mondo fisico e naturale”, “Etica e valori” e “Relazioni tecnologiche ed economiche con lo sviluppo”, mentre il tema “Funzionamento dei sistemi naturali” è poco affrontato.

Table 2
ESD Topics Infused in the Revised Courses at the Two Universities

ESD topics	University 1	University 2
1. Natural resource management (water, forest, agriculture, biodiversity)	6	0
2. Climate change, disaster prevention and mitigation	5	1
3. Energy management	5	1
4. Citizen participation and good governance	6	2
5. Wellbeing and poverty reduction	5	1
6. Indigenous knowledge and ethnic groups	0	1
7. Sustainable urbanization	4	2
8. Sustainable production/consumption	4	5
9. Cultural diversity	6	2
10. Gender equality	4	1
11. Peace and human security	4	2
12. Health promotion	5	7
13. Human rights	5	2
14. Sustainable agriculture	3	2
15. Corporate responsibility	3	2
16. Other themes	0	2

Fig. 2.5, Topics Infused in the Revised Courses at the two Universities

(Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 30)

Dalla seconda tabella emerge che i vari temi dell’ESD sono stati ben trattati nei corsi, ad eccezione di “Conoscenze indigene e gruppi etnici” non è stato preso in considerazione in nessun corso tenuto dall’Università. Per l’Università 2 invece non è stato considerato “Gestione delle risorse naturali (acqua, foreste, agricoltura, biodiversità)”, mentre sono stati più trattati i temi relativi a “Promozione della salute”, “Produzione/consumo sostenibile”.

Table 3

ESD Pillars Infused in the Revised Courses at the Two Universities

ESD pillars infused in the revised course	University 1	University 2
1. Learning to know	7	11
2. Learning to do	7	11
3. Learning to be	6	8
4. Learning to live together	6	5
5. Learning to transform oneself and society	5	5

Fig. 2.6, ESD Pillars Infused in the Revised Courses at the two Universities

(Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 30)

Dalla terza tabella emergono i pilastri di apprendimento ESD. Per l'Università 1 particolare importanza hanno i primi 2 pilastri ("imparare a conoscere" e "imparare a fare") e anche gli altri rivestono importanza. Per l'Università 2 hanno rilievo i pilastri "imparare a conoscere" e "imparare a fare" mentre meno importanza rivestono gli altri pilastri.

Table 4

ESD Principles Infused in the Revised Courses at the Two Universities

ESD principles infused in the revised course	University 1	University 2
1. Emphasises system thinking	4	10
2. Practiced locally	6	11
3. Extended globally	5	5
4. Focuses on community	7	4
5. Highlights connections	2	9
6. Nurtures personal and social responsibility	7	3
7. Fosters transformation	6	4
8. Clarifies one's own values	7	3
9. Envisions more positive and sustainable future	7	4
10. Responds through applied learning	5	11
11. Explores the dialectic between tradition and innovation	4	5

Fig. 2.7, ESD Principles Infused in the Revised Courses at the Two Universities

(Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 31)

Dalla quarta tabella si possono visualizzare i principi ESD infusi nei corsi delle due università della Giordania. Nell'Università 1, i temi affrontati in tutti i corsi di studio sono: “concentrarsi sulla comunità”, “alimenta la responsabilità personale e sociale”, “chiarisce i propri valori”, “immagina un futuro più positivo e sostenibile”; mentre il tema “evidenzia le connessioni” è stato poco trattato. Per quanto riguarda invece l'Università 2, i temi maggiormente presi in considerazione in tutti i corsi sono “praticato localmente” e “risponde attraverso l'apprendimento applicato”, mentre “alimenta la responsabilità personale e sociale” e “chiarisce i propri valori” sono poco presi in considerazione.

Dalla rilevazione tramite il questionario AT sono emersi diversi aspetti: per quanto riguarda la prima parte (temi ESS) dell'AT, “i risultati hanno mostrato che i temi della “Connessione umana al mondo fisico e naturale”, “Etica e valori”, “Strategie pedagogiche per l'integrazione della sostenibilità” e “Rapporto tecnologico ed economico con lo sviluppo” sono stati ben affrontati da tutti i corsi revisionati” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 32). Anche ““Strategie pedagogiche per l'integrazione della sostenibilità” è stato un tema molto considerato, probabilmente perché era una delle questioni rilevanti in questo processo di revisione.” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 23): la tecnologia, come possiamo osservare nella vita di tutti i giorni e nella ricerca, è diventata essenziale e possiamo osservare che fin da piccoli i bambini hanno familiarità con gli oggetti tecnologici. Per quanto riguarda sempre la rilevazione dei dati raccolti dall'AT, si è potuto osservare che la “promozione della salute” e la “produzione/consumo sostenibile” sono stati ben affrontati in tutti i programmi. Il motivo potrebbe essere che i corsi rivisti riguardavano gli esseri umani e la loro vita quotidiana, mentre non veniva affrontato il tema “Gestione delle risorse naturali” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016, p. 32). Per quanto riguarda invece la parte relativa alle competenze, la ricerca ha rilevato che i pilastri dell'ESS che sono stati promossi maggiormente sono “imparare a conoscere” e “imparare a fare” mentre i principi considerati critici dell'educazione allo sviluppo sostenibile mostrano particolare attenzione alle “pratiche a livello locale” e “risponde attraverso l'apprendimento applicato” (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016). Dalla ricerca è emerso che il questionario AT considerato nella misurazione delle variabili è uno strumento utile a quantificare sia gli aspetti positivi che negativi di un'indagine. Le pratiche di insegnamento e le politiche adottate volte a incrementare i curricula delle università risultano essere state valide nella sperimentazione in quanto hanno riportato dei risultati

positivi. Dall'indagine, risultano essere state soddisfacenti anche le pratiche riflessive utilizzate dagli insegnanti, in quanto ha permesso di creare all'interno dell'università una rete relazionale collaborativa e di supporto tra professionisti in campo di insegnamento (Biasutti, De Baz, Alshawa, 2016).

Come si è potuto osservare in questa sezione di ricerca, le politiche globali concernenti lo sviluppo sostenibile ci portano a pensare a un crescente bisogno di consapevolezza nella progettazione di percorsi educativi che sostengono tali prospettive, e tra questi rientra anche l'*Outdoor Education*. Come emerso dall'analisi, si consiglia che lo studente venga considerato come protagonista attivo nel percorso di apprendimento, in modo da favorire la sua partecipazione ed esperienza diretta. Quest'ultima si rivela indispensabile nella formazione dell'individuo in quanto permette all'individuo di entrare a contatto con i temi della sostenibilità: attraverso il coinvolgimento attivo dell'intero gruppo classe nelle proposte educative, i soggetti possono fare esercizio di riflessione, risoluzione di problemi e decisione. Come è stato ribadito, le nuove generazioni stanno vivendo un momento particolare della vita del nostro pianeta che si trova minacciato dai vari problemi ambientali: a loro è chiesto di trovare dei nuovi comportamenti e atteggiamenti che permettano la vita sulla terra. È evidente che ognuno di noi ha una propria visione sulla situazione ambientale influenzata dalle esperienze di vita: come emerge dalla ricerca citata, c'è una forte variabilità tra percorso di studi intrapreso e visione riguardo ai temi della sostenibilità. Questo ci può portare a riflettere sul fatto che ogni studente vede i temi e le problematiche che riguardano l'ambiente sotto il proprio profilo professionale e di competenza: sarebbe per questo motivo utile approfondire le varie tematiche durante la scolarizzazione attraverso dei laboratori o workshop specifici in modo tale che, indipendentemente dal proprio percorso di studio, l'individuo possa avere una conoscenza di base ai temi della sostenibilità. Come testimoniato da esperienze effettuate presso due università della Giordania questo è possibile attraverso una riorganizzazione dei corsi di studio: attraverso l'introduzione di un'educazione allo sviluppo sostenibile è stato possibile sensibilizzare gli studenti alla tematica ambientale oltre che ad aver permesso ad ogni insegnante di poter rivedere e migliorare il proprio insegnamento. La scuola, come vediamo nell'*Agenda 2030*, è stata chiamata in causa come agenzia principale dell'insegnamento nell'impegno necessario alla formazione di cittadini responsabili e attivi. È importante accertarsi che i ragazzi comprendano gli

obiettivi che li riguardano da vicino, cercare di coinvolgerli nella comunità, perché è fondamentale il contributo che ogni singolo può dare, partendo da piccoli accorgimenti quotidiani che possono diventare degli stili di vita.

Il presente capitolo ha illustrato le sperimentazioni didattiche di *Outdoor Education*, riportando delle esperienze che hanno preso luogo a livello mondiale in cui si è stata applicata e adottata una pedagogia naturale nel percorso di crescita dei bambini. Viene poi posta l'attenzione alla situazione italiana, cercando di fare chiarezza a livello terminologico attraverso una categorizzazione delle esperienze *nature-based* e riportando alcune testimonianze di percorsi e realtà educative presenti sul nostro territorio. A sostegno della tesi, si sono posti in rilievo alcuni benefici di un'educazione all'aperto: sono stati riportati i vantaggi che offre l'adozione di tale approccio educativo durante la crescita dei bambini, tra i quali troviamo la promozione di una consapevolezza ambientale che coinvolge il corpo, la mente e il senso sociale di ogni individuo. Infine si sono riportate le politiche istituite a livello globale, tra cui troviamo la *Dichiarazione di Tbilisi*, la *Dichiarazione dei diritti della natura*, il *Rapporto Brundtland*, l'*Agenda 2021*, l'*Agenda 2030*; questi documenti sono stati riportati per sottolineare gli obiettivi promossi a livello mondiale riguardo alla promozione di una consapevolezza ambientale nelle nuove generazioni e per trovare delle strategie efficaci da adottare nell'insegnamento. Viene fatto riferimento anche a due ricerche che trattano il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile: la prima riporta la percezione degli studenti riguardo alla tematica sulla base della scelta di percorso di studio universitario intrapreso; la seconda invece ha voluto indagare una revisione di curricula di due università della Giordania dove sono stati introdotti i temi che riguardano la sostenibilità. Il prossimo capitolo riporta un progetto educativo pensato per una scuola dell'infanzia, che si basa su un'esperienza *outdoor* da poter fare con i bambini.

3 Pianificazione di un progetto didattico di *Outdoor Education* nella scuola dell'infanzia

3.1 Quadro di riferimento: analisi della situazione iniziale e riferimenti legislativi

Il presente progetto prevede un percorso di orticoltura e parte da un'esigenza storica che la nostra società contemporanea si trova ad affrontare, la crisi ambientale. Quest'ultima, "ha richiesto il ripensamento e la rimodulazione dei rapporti tra uomo e ambiente naturale in termini di urgenza e ha posto innanzi alla riflessione pedagogica la necessità di individuare strategie educative volte ad una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa" (Strongoli, 2017, p. 343). A partire da questa necessità, in ambito educativo risulta fondamentale la progettazione e realizzazione di percorsi di innovazione scolastica all'aperto che favoriscano una maggiore sensibilizzazione verso gli organismi viventi e l'ambiente.

Questo progetto didattico di *Outdoor Education* è stato pensato per i bambini della scuola dell'infanzia e si fonda sulle radici storiche della pedagogia naturale, in modo particolare nella pedagogista Maria Montessori. La dottoressa, in questo particolare periodo di sviluppo del bambino, sostiene che il bambino sente la necessità di fare, di mettere in atto azioni concrete, di sperimentare e di esprimere la propria creatività e fantasia. Il periodo dell'infanzia per Maria Montessori è secondo lei "caratterizzato anche dai periodi sensitivi che aiutano a strutturare nel bambino il pensiero concreto e il suo carattere" (Fortunato, 2022, p. 178): per questo motivo si ritiene che la creazione di un orto didattico possa favorire la sollecitazione di una sensibilità ambientale ed ecologica nelle nuove generazioni, attraverso una maggiore consapevolezza ambientale che parte da delle piccole azioni quotidiane. Il percorso di orticoltura secondo Tomarchio (2015), si configura come una "ricerca di senso che viaggia su binari diversi rispetto al passato, che forse sta codificando un linguaggio nuovo, che fa appello all'etica e all'estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo interculturale e intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, della differenza nelle sue multiformi manifestazioni" (cit. in Strongoli, 2017, p. 346); a questo scopo nel progetto si cerca di creare un luogo di dialogo collaborativo tra la comunità educante e le famiglie, le istituzioni e i servizi a disposizione del territorio. Per la realizzazione di

questo progetto ho preso in considerazione il territorio in cui sono nata e cresciuta, ovvero la Bassa Valsugana, una valle del Trentino. Quest'area di fondovalle è delimitata a nord dalla Catena del Lagorai che occupa gran parte del territorio montuoso; quest'ultimo si caratterizza da delle valli suggestive, come ad esempio la Val Calamento e la Val Campelle in cui sono possibili fare numerose escursioni all'aria aperta. Prendo in esame questa zona di territorio a me vicino per poter collegare le varie attività didattiche pensate per una scuola dell'infanzia presente in questa zona, la quale può usufruire delle molteplici esperienze che questo territorio offre e scoprire la cultura e la storia che questa zona porta con sé. Questo territorio è fornito da un prezioso patrimonio culturale che prende il nome di "Arte Sella" (Borgo Valsugana) e da ricchezze naturali come il Lago di Levico e di Caldonazzo, il Parco Secolare degli Asburgo: tutte queste risorse sono circondate da un territorio montuoso che consente di assaporare lo stare in mezzo alla natura. Le attività che riguardano l'agricoltura sono caratterizzate principalmente da vigneti e frutteti: in questa zona sono presenti numerose aziende agricole e cantine dove poter assaporare e gustare i prodotti locali.

In questo progetto voglio prendere come attori protagonisti i bambini, incrementando in loro una sensibilizzazione verso la tutela del territorio; i nonni, i quali potranno portare testimonianza dei loro antichi saperi; il territorio, che sarà utilizzato in particolare nelle aree verdi delle scuole; il Museo delle Scienze di Trento, il quale si dedica alla natura e alla scienza; le amministrazioni, che riguardano sia la scuola dell'infanzia che il Comune dove la scuola è collocata, in modo che possa dare sostegno al progetto ideato.

Ho pensato a questo progetto didattico per un'istituzione scolastica situata in questa zona, facendo riferimento anche alle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia* (MIUR, 2012). Queste ultime hanno emanato recentemente dei propositi per lo sviluppo di competenze dei bambini, organizzando dei "campo di esperienza"; gli insegnanti sono tenuti a tenere conto di cinque aree per progettare e programmare le attività didattiche da proporre ai bambini: "il sé e l'altro", "il corpo e il movimento", "immagini, suoni, colori", "i discorsi e le parole", "la conoscenza del mondo" (MIUR, 2012). Precisamente "ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri" (MIUR, 2012, p. 18). Le *Indicazioni*

nazionali del 2012 sono state aggiornate nel 2018 con previsione di “nuovi scenari” che pongono l'accento soprattutto all'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, con riferimento alle raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea e agli obiettivi enunciati dall'ONU nell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile” (MIUR, 2012). Tenendo conto delle Indicazioni Nazionali riguardo alle attività educative e didattiche, questo approccio di *Outdoor Education* legata allo sviluppo sostenibile è un importante punto di partenza per la progettazione di un curriculum innovativo per la scuola dell'infanzia. In questo primo ciclo di istruzione, i bambini possono imparare attraverso l'esperienza diretta, l'azione, il contatto stretto con il territorio e la cultura in cui vivono, facendo sempre esperienza di scoperta ed esplorazione con i pari e gli adulti di riferimento. Questa progettazione didattica ed educativa è stata ideata facendo riferimento a un particolare attività laboratoriale, “L'orto a scuola”, in collaborazione con il MUSE, il Museo delle Scienze di Trento. Grazie a questa cooperazione, in ogni scuola è possibile attivare il progetto “L'orto va a scuola”: questo percorso, definito di volta in volta dai docenti che contattano il Muse, viene calibrato in base al target d'età e considerando spazi disponibili nella scuola. Inoltre, se la scuola non ha a disposizione un orto, il MUSE fornisce direttamente semi e piante di propria produzione, prelevati presso gli “Orti del Muse”. Questo progetto didattico, che coinvolge sia bambini che insegnanti della scuola dell'infanzia, propone delle attività legate soprattutto ad esperienze sensoriali di manipolazione e scoperta del terreno, dei semi e della germinazione, delle parti delle piante, dei microrganismi del terreno, degli insetti utili e del compostaggio. Inoltre qualche anno fa il Museo della Scienza ha lanciato un concorso per realizzare degli orti presso il Giardino del Museo e hanno aderito diverse scuole (primarie e secondarie) che, lavorando durante tutto il corso dell'anno scolastico, hanno realizzato degli orti tematici da loro ideati, tra i quali il pubblico visitatore ha potuto poi votare il proprio preferito. “L'orto va a scuola” vuole in qualche modo cercare di promuovere un ambiente di apprendimento informale e stimolante, trasformando le aree verdi scolastiche in luoghi di esperienza multidisciplinare e inclusiva, creando spazi che diventano delle vere e proprie aule a cielo aperto. La cura dell'orto diventa un'occasione non solo per rafforzare il legame con il proprio territorio, cultura e tradizioni, ma anche per incentivare l'apertura mentale a tematiche attuali di consumo sostenibile e la salvaguardia di spazi naturali. In questo progetto, viene stimolato l'apprendimento attivo dei bambini, avvicinandosi piano piano

sia al mondo vegetale attraverso il prendersi cura delle piante ma anche al mondo degli animali, tra insetti utili per la vegetazione.

Parto da questo progetto per costruire un piccolo laboratorio di *Outdoor Education*, nel quale viene sfruttato lo spazio verde della scuola e viene attivata una rete di collaborazione tra vari attori scolastici e della comunità. Questo piano di lavoro promosso per la scuola dell'infanzia presuppone la collaborazione sia con il Museo della Scienza di Trento sia con le piccole realtà di aziende agricole presenti sul territorio, per poter valorizzare il dialogo con le varie esperienze presenti nella Provincia. La costruzione di un orto sostenibile può essere considerata un'attività laboratoriale in grado di contribuire a sviluppare nei bambini una coscienza ambientale, che inizia fin da piccoli con il rispetto della natura e dell'ambiente. Inoltre permette di preservare la biodiversità, pianificare la rotazione delle colture e lascia spazio anche agli insetti impollinatori che possono occupare le zone incolte dello spazio a disposizione. In tutto questo percorso il focus è posto sul bambino: l'idea di un bambino ricercatore che ha sete di scoprire, tentare, sbagliare e riprovare e che sviluppa un rapporto quotidiano con la natura e l'ambiente che lo circonda.

3.2 Finalità educative, obiettivi specifici, risultati attesi

Questo progetto si ispira alla pratica didattica ed educativa di *Outdoor Education* ed è stato pensato per un'esperienza che ha luogo nella scuola dell'infanzia. L'obiettivo principale di questo progetto è la realizzazione di un orto biologico a scuola. Quest'ultimo si ritiene incrementi nei bambini la capacità di riscoprire le più antiche tecniche colturali e li sensibilizzi nei confronti dell'ambiente e degli esseri viventi. Inoltre, l'orto biologico all'interno della scuola diventa uno spazio comune, dove tempo e spazio vengono condivisi con i compagni e gli insegnanti all'insegna della cooperazione. Tale attività rende anche il bambino attivo, partecipe in prima persona del progetto al quale dovrà, con il proprio impegno e costanza, attivare azioni di cura.

Gli obiettivi generali che la scuola dell'infanzia si pone sono:

- acquisizione di una maggiore consapevolezza del territorio in cui si vive, dell'ambiente;

- sensibilizzare il rapporto con la natura creando un rapporto positivo, armonico e di tutela;
- promuovere un'efficace collaborazione tra scuola, famiglia, territorio;
- promuovere lo stare bene insieme, incentivando l'ascolto, la cooperazione, la condivisione di un obiettivo comune con i compagni;
- stimolare rapporti intergenerazionali e la riscoperta delle risorse della civiltà contadina, attraverso l'ascolto e il rispetto delle persone anziane e di professionisti esperti nel settore;
- riconoscere i vari tipi di ortaggi e verdure e i loro periodi di sviluppo secondo le stagioni;
- capire l'importanza della frutta e della verdura nell'alimentazione quotidiana;
- vivere esperienze sensoriali, manipolative, motorie e ludiche;
- utilizzare un apprendimento attivo, stimolando l'esperienza diretta nell'ambiente;
- prendere familiarità con semi e piantine, imparando a distinguerle, curarle attraverso azioni di cura;
- partecipare ad un progetto comune, attivando relazioni interpersonali ed ecosistemiche che hanno come focus principale la cura e il rispetto dell'ambiente;
- imparare il valore della terra come elemento primario per favorire la vita sulla terra;
- condividere lo spazio esterno e gli strumenti di lavoro che servono per curare l'orto (zappa, vanga, rastrello);
- stimolare l'osservazione dei fenomeni naturali, in particolare la nascita di una pianta;
- lavorare rispettando le regole della comunità, promuovendo la cultura della condivisione, della cooperazione dello stare in gruppo;
- accrescere la consapevolezza alimentare, attraverso la promozione di sane abitudini alimentari;
- apprendere tecniche di recupero dell'acqua piovana e delle risorse idriche favorendo una cultura che evita gli sprechi.

3.3 Ambienti esterni e organizzazione delle attività: contenuti da proporre e strategie didattiche

Le attività di *Outdoor Education* proposte in questo progetto prendono parte sia in contesti naturali (come per esempio boschi e sentieri) presenti nelle vicinanze della struttura educativa, sia in contesti urbani come il giardino della scuola, i parchi comunali e gli spazi verdi che il paese offre. In modo particolare il progetto legato all'orto biologico può essere realizzato nel giardino della scuola o in zone verdi nelle vicinanze anche attraverso l'aiuto dell'amministrazione comunale e delle aziende agricole presenti sul territorio. Le principali attività che si intendono proporre sono:

- progettazione dell'orto;
- studio del ciclo di vita di piante e ortaggi;
- preparazione dello spazio esterno e del terreno su cui lavorare;
- semina;
- annaffiatura;
- cura delle piante;
- raccolta dei prodotti e promozione di attività di cucina.

3.4 Risorse umane e relazioni: valutazione delle possibilità e degli strumenti a disposizione

Le persone coinvolte in questo progetto sono molteplici:

- Bambini: sono i principali attori coinvolti in questo progetto da realizzare. I bambini saranno al centro del progetto didattico, la loro partecipazione è attiva.
- Insegnanti ed educatori: gli insegnanti ed educatori invece avranno il compito di sostenere l'intero progetto, stimolando le iniziative dei bambini e tenendo attiva la loro partecipazione;
- i "nonni": gli anziani del paese possono portare esempi di testimonianza ai bambini riguardo alle attività di coltura che venivano svolte in passato;
- agricoltori e aziende agricole: attraverso incontri con i bambini, possono portare testimonianza del proprio mondo lavorativo, insegnare nuove tecniche e sperimentare un confronto;

- personale qualificato del Muse: può contribuire con il proprio sapere e osservare tutto il ciclo del progetto;
- Amministrazioni sia della scuola dell'infanzia che impiegati del comune: possono contribuire nella realizzazione concreta dell'orto e nell'approvvigionamento del materiale necessario.

3.5 Metodologie didattiche e idee legate ai campi d'esperienza promossi dal MIUR

Questo progetto di *Outdoor Education* che prevede come filo conduttore l'attività laboratoriale "L'orto va a scuola" può sicuramente portare all'interno della scuola dell'infanzia una nuova opportunità di crescita e sperimentazione che vede l'uso dell'ambiente esterno nelle attività didattiche quotidiane. Il progetto dell'orto didattico si può inserire perfettamente nell'idea delle Avanguardie Educative promosse da INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) e nate con lo scopo di portare innovazione all'interno dei sistemi scolastici andando al di là degli approcci educativi tradizionali.

Questa attività laboratoriale prevede una progettazione che può legarsi sia all'idea di nuove sperimentazioni didattiche ed educative promosse dalle Avanguardie Educative, sia ai campi d'esperienza promossi dal MIUR (2012). L'attività laboratoriale "L'orto va a scuola" tocca tutti i campi di esperienza, sperimentando attraverso le attività e le proposte ai bambini i traguardi di sviluppo di ogni bambino. Di seguito riporto i campi d'esperienza presenti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), con un particolare sviluppo al progetto "L'orto va a scuola". Si cercherà di implementare i traguardi di sviluppo presenti nei decreti ministeriali attraverso la progettazione di attività Outdoor:

- *il sé e l'altro*: "I bambini formulano tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sulle trasformazioni personali e sociali, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino o lontano, spesso a partire dalla dimensione quotidiana della vita scolastica. (...) Nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole

del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni. Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi. Osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro spiritualità e fede; è testimone degli eventi e ne vede la rappresentazione attraverso i media; partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità di appartenenza, ma si apre al confronto con altre culture e costumi; (...) A questa età, dunque, si definisce e si articola progressivamente l'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità del proprio stare con gli altri e esplorare il mondo.” (MIUR, 2012, pp. 18-19)

I bambini possono sperimentare attraverso l'orto didattico la condivisione sia del tempo che degli spazi stando con i compagni e gli adulti, condividendo un obiettivo comune ovvero la crescita delle piantine. Inoltre possono essere incentivati gli incontri con dei nonni o dei proprietari delle aziende agricole, i quali possono portare testimonianza delle proprie esperienze lavorative in modo che il bambino possa orientarsi nelle tracce lasciate dalla cultura del territorio in cui ci si trova ad operare. Il bambino inoltre può avere occasioni di confronto e discussione sia con i pari, ad esempio sullo svolgimento dell'attività, oppure con gli adulti, ponendo domande sull'attività o sulle questioni che coinvolgono l'esperienza.

- *il corpo e il movimento*: “I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati. (...) Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati, dei giochi psicomotori e possono essere occasione per

l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.” (MIUR, 2012, pp. 19-20)

Il bambino attraverso il lavoro della terra può imparare a muoversi e coordinare il proprio corpo, i propri gesti e prendere padronanza dell'uso degli strumenti adatti (come zappa, rastrello, carriola). Inoltre il bambino, a seconda delle fasi del laboratorio, come ad esempio la semina, l'annaffiatura o la raccolta dei prodotti, può adattare i propri gesti e le proprie azioni a seconda dell'attività da svolgere, sperimentando vari gesti e schemi di movimento. Inoltre nelle attività quotidiane i bambini potranno sperimentare il senso del rischio e del problema, potranno allenarsi alla capacità di *problem solving* attraverso una situazione reale, concreta che sarà per loro un allenamento alla vita.

In più, il bambino potrà prendere consapevolezza, attraverso la cura dell'orto, di quali siano i corretti stili alimentari: attraverso queste attività potranno portare a tavola il proprio raccolto e sperimentare diverse ricette salutari. Perdipiù potranno essere progettate delle piccole attività legate alla cucina, dove sviluppare i propri sensi, sperimentando diversi colori, consistenze e profumi. Questa potrebbe essere un'occasione per sensibilizzare i bambini a un'educazione alimentare giusta ed equilibrata, attraverso l'uso di frutta e verdura di stagione. I bambini inoltre, cucinando dei piatti con le loro mani, potranno allenare le loro capacità motorie come la coordinazione occhio-mano, e le loro capacità di relazione, anche chiamando per l'occasione i familiari, per creare un momento in cui vengano tramandate le ricette familiari tradizionali.

- *immagini suoni e colori*: “I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti. I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà. L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche

sperimentate e condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico." (MIUR, 2012, p. 20)

“L’orto va a scuola” può essere occasione per i bambini di esprimere sé stessi, i propri vissuti personali, i loro pensieri ed emozioni. Inoltre, può diventare sicuramente occasione per manifestare la propria creatività attraverso la costruzione di uno spaventapasseri, uno dei metodi più antichi per allontanare gli uccelli dall’orto; in questo può essere utilizzato del materiale riciclato, delle vecchie lattine in metallo o dei vecchi cd, da posizionare in modo da far crescere le piantine in tranquillità.

- *i discorsi e le parole*: “La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l’esperienza concreta e l’osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell’identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all’incontro con nuovi mondi e culture. I bambini si presentano alla scuola dell’infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l’esplorazione della lingua scritta. La scuola dell’infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l’uso della lingua d’origine. (...) L’incontro e la lettura di libri illustrati, l’analisi dei messaggi presenti nell’ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.” (MIUR, 2012, p. 21)

Il bambino, attraverso questo progetto di *Outdoor Education*, potrà sicuramente conversare con i compagni sperimentando i propri stati d'animo e portando diverse argomentazioni riguardo alle attività svolte durante la giornata trascorsa all'aria aperta. Inoltre, l'insegnante potrà creare dei momenti di lettura stando all'aperto, magari raccontando storie o filastrocche inerenti alla vegetazione, all'ambiente e alla sua tutela e protezione. Il bambino potrà esprimersi con i compagni condividendo con loro le regole, le procedure per svolgere in cooperazione i lavori di cura dell'orto didattico: questo potrà essere da stimolo per il bambino per il suo sviluppo dello stare in comunità, in cui vengono condivise le norme di comportamento e dello stare bene.

- *la conoscenza del mondo*: "I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria. La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su sé stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni. Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti. Imparano a fare domande, a dare e chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate. Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati.

Oggetti, fenomeni, viventi

I bambini elaborano la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà, sulle caratteristiche della luce e delle ombre, sugli effetti del calore.

Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità. Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano la qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni. (...) Il proprio corpo è sempre oggetto di interesse, soprattutto per quanto riguarda i processi nascosti, e la curiosità dei bambini permette di avviare le prime interpretazioni sulla sua struttura e sul suo funzionamento. Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o in microambienti artificiali, possono suggerire un “modello di vivente” per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere. Si può così portare l'attenzione dei bambini sui cambiamenti insensibili o vistosi che avvengono nel loro corpo, in quello degli animali e delle piante e verso le continue trasformazioni dell'ambiente naturale.

Numero e spazio

La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi, ragionando sulla quantità e sulla numerosità di oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti o eventi, accompagnandole con i gesti dell'indicare, del togliere e dell'aggiungere. Si avviano così gli studenti alla conoscenza del numero e della struttura delle prime operazioni, suddividono in parti i materiali e realizzano elementari attività di misura. Gradualmente, avviando i primi processi di astrazione, imparano a rappresentare con simboli semplici i risultati delle loro esperienze. Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le proprietà (ad esempio, riconoscendo nel “quadrato” una proprietà dell'oggetto e non l'oggetto stesso). (...)” (MIUR, 2012, p. 22)

I bambini attraverso l'attività laboratoriale sull'orto osserveranno con attenzione gli organismi viventi nel processo che vedono nascere e crescere la

vita, da quando piantano il seme, alla crescita della pianta fino alla raccolta del prodotto. Sarà interessante notare lo stupore e la meraviglia provata dai bambini nell'accorgersi di questo processo che porta in sé numerosi cambiamenti oltre che alle numerose proprietà che caratterizzano gli elementi naturali. Inoltre i bambini potranno familiarizzare con i numeri, con la conta dei semi, l'allineamento delle piante e potranno essere costruite delle aiuole che ricalchino le figure delle forme geometriche. Inoltre i bambini potranno prendere dimestichezza con le lunghezze, i pesi degli oggetti presenti nell'ambiente oltre che con le posizioni ricoperte da quest'ultimo nello spazio. Ad esempio, al bambino potrà essere insegnato il cambiamento destra e sinistra: "nell'aiuola di destra ci sono i pomodori, mentre in quella di sinistra i cetrioli".

Come si può notare per ogni campo d'esperienza le metodologie utilizzate potranno essere varie e comprenderanno l'esperienza diretta dei bambini. Saranno attivate tra le varie metodologie attività laboratoriali, varie visite didattiche e sarà incentivato lo sviluppo del *Problem Solving* e del *Cooperative Learning*.

3.6 Risorse economiche, strumenti, procedure

Per la realizzazione dell'orto biologico il progetto si potrebbe avvalere dell'aiuto, della collaborazione e della partecipazione attiva di diversi enti del territorio: ad esempio il Museo delle Scienze di Trento, alcune aziende agricole presenti sul territorio, il Comune in cui la scuola dell'infanzia è inserita. Le risorse economiche necessarie saranno di lieve entità e limitate alla fase iniziale, con l'acquisto del materiale da utilizzare durante il progetto. Tra gli strumenti necessari ci saranno quelli per costruire un orto e per la sua cura e coltivazione: zappe, rastrelli, palette, terriccio, carriole, semi/piantine, innaffiatori.

Occorre tener presente che i prodotti verranno portati poi in tavola, ne usufruiranno i bambini stessi e saranno utilizzati nell'alimentazione quotidiana a scuola.



Fig. 3.1, *Un bambino che si dedica nella fase di raccolta dei prodotti, portando in tavola dei fagioli appena raccolti nell'orto*

(Permesso ottenuto per la riproduzione)

Per quanto riguarda lo spazio utilizzato per la costruzione dell'orto, è necessario che nella scuola sia presente uno spazio verde da adibire ad orto oppure una zona adatta nella parte urbana del territorio comunale. Inoltre gli insegnanti potranno valutare attraverso l'osservazione l'incremento delle capacità dei bambini, con l'utilizzo di griglie di osservazione pre, durante e post attività.

3.7 Durata

Il progetto dell'orto biologico può essere svolto durante tutto il corso dell'anno scolastico ma anche in quelli successivi. Questo progetto può sicuramente diventare fonte d'ispirazione e collegamento per le varie programmazioni didattiche ed educative e risulta necessaria la motivazione sia da parte dei docenti che di tutti gli organi amministrativi della scuola. Oltre che a questo, risulta importante una buona suddivisione temporale dei mesi riguardo alla piantagione e la semina, in modo da sfruttare i benefici e i raccolti di ogni stagionalità. Una volta definiti gli ortaggi sulla base dei rispettivi periodi, sarà utile una programmazione settimanale del tempo da trascorrere in questo laboratorio: sarà necessario dedicarsi a tale attività con costanza e impegno.

3.8 Indicazioni operative per l'implementazione dell'idea di *Outdoor Education*

Le attività promosse in questo progetto per la scuola dell'infanzia "L'orto va a scuola" si concretizzano nelle seguenti esperienze:

- 1) Incontro con i nonni e con gli agricoltori presenti sul territorio: verranno organizzati durante l'anno dei momenti di interazione in cui verranno raccontate storie, filastrocche e tradizioni di campagna;
- 2) Interviste e conversazioni guidate: con gli esperti del Museo delle Scienze, i quali potranno portare testimonianza del proprio sapere riguardo alle pratiche orticole;
- 3) Giochi senso-percettivi: potranno essere utili per riconoscere e distinguere le varie piante utilizzando i cinque sensi;
- 4) Progettazione dell'orto: verrà pianificata la struttura dell'orto in collaborazione con i bambini. In questo momento è utile parlare del procedimento che verrà intrapreso.
- 5) Preparazione del terreno e dell'orto: in particolare verranno attivate attività di vangatura, zappatura e preparazione del substrato terroso. Questo momento può essere pensata attraverso l'aiuto e la cooperazione degli operai del Comune;

- 6) Individuazione di un'area dedicata al compost, il quale verrà utilizzato come fertilizzante naturale;
- 7) Scelta delle varietà orticole da piantare e coltivare: potranno essere suddivisi sulla base della stagionalità. In questo momento potrebbe essere utile un brainstorming in cui venga chiesto ai bambini: “che cosa piantiamo?”.
- 8) Semina e piantumazione: potrebbe essere utile l’uso di etichette per riconoscere i prodotti. I bambini potrebbero essere suddivisi in piccoli gruppi, ognuno adibito alla cura esperta di una particolare area dell’orto biologico;
- 9) Annaffiatura e osservazione delle piante fino alla raccolta dei prodotti maturi;
- 10) Ricerca di ricette locali con la conseguente preparazione di piatti che utilizzino i prodotti coltivati presso la scuola dell’infanzia;
- 11) Lezioni di educazione alimentare: questo laboratorio può essere occasione per approfondire la tematica della salute alimentare corretta ed equilibrata;
- 12) Visita di aziende agricole: ad esempio in autunno sarebbe possibile integrare con un’esperienza presso un'azienda vinicola e assistere alla fase della “vendemmia”;
- 13) Creazione di spaventapasseri o altro materiale utile all’allontanamento degli uccelli dall’orto: in questa attività potrebbero essere utilizzati dei materiali riciclati, recuperando e riutilizzando vestiti, bottoni e altro materiale che altrimenti verrebbe buttato.

3.9 Fasi di lavoro del progetto didattico: le condizioni essenziali dal punto di vista organizzativo e gestionale, didattico e delle relazioni con l'esterno

Per avviare un progetto didattico di *Outdoor Education* focalizzato sul costruire un orto a scuola, saranno indispensabili alcuni passaggi essenziali per far sì che questa attività abbia luogo con una progettazione ben strutturata. Nella fase iniziale sarà indispensabile porsi degli obiettivi principali, il tema centrale affinché la scuola si impegni nella realizzazione dell’orto a scuola. Di conseguenza, sarà fatta un’analisi della

situazione, facendo riferimento ai punti di forza e di debolezza presenti nella scuola dell'infanzia e sarà compiuta un'analisi generale sul gruppo classe presente. Sarà opportuno inoltre formare una comunità tra gli adulti presenti nella scuola e cercare il supporto di esperti, volontari, professionisti o altri riferimenti esterni che saranno resi partecipi del progetto; una volta individuate le persone coinvolte, si provvederà alla strutturazione del progetto stesso, individuando sia la parte di giardino della scuola coinvolta nell'attività oppure l'area del paese che verrà adibita a tale progetto. Nella fase del progetto a cura dei docenti in cui verrà dedicata parte del tempo alla preparazione del laboratorio, saranno indispensabile degli incontri di formazione con gli adulti coinvolti: in questo momento potrebbe essere chiesto l'aiuto dei professionisti ed esperti del MUSE, i quali potranno portare il proprio sapere e consigliare in modo pratico sia le fasi del progetto che la spartizione dei compiti tra gli adulti coinvolti. Saranno indispensabili in questa fase degli incontri preparatori in cui definire la progettazione dell'orto, dei momenti in cui acquistare degli utensili (come zappa, rastrello) ma anche dei materiali (come semi e piantine). Una volta stesa la progettazione e acquistati i materiali necessari, sarà preso in carico il lavoro di preparazione del terreno. Dopo aver definito e realizzato le fasi preparatorie, sarà possibile coinvolgere in prima persona i bambini nella lavorazione della terra, nella semina, cura e osservazione delle piantine, fino alla raccolta ed eventualmente trasformazione dei prodotti.



Fig. 3.2, Un bambino che si dedica all'attività dell'orto, nella fase in cui mette in terra delle piantine di insalata

(Permesso ottenuto per la riproduzione)

3.10 Fase di valutazione: strumenti e dispositivi di lavoro utili all'équipe educativa

Per quanto riguarda lo strumento di valutazione pensato per questo progetto di orticoltura per i bambini della scuola dell'infanzia, le insegnanti possono utilizzare l'osservazione sistematica. Questo metodo valutativo andrà a considerare gli atteggiamenti dei bambini rispetto alle attività proposte e dei comportamenti e atteggiamenti maturati. In questo percorso insegnanti ed educatori possono utilizzare l'osservazione sistematica in quanto come riportato da Calonghi (1983), "L'osservazione consente di cogliere lo svolgimento ordinato di una sequenza di movimenti, i

processi di apprendimento mentre questi si svolgono, i passaggi nella soluzione di un problema, l'acquisizione di un metodo di lavoro o di studio; evidenzia anche le caratteristiche dei diversi stili cognitivi degli alunni, porta a conoscere tratti rilevanti dello sviluppo personale dell'alunno, aiuta a verificare in quale misura l'alunno stia strutturando un quadro di valori per il quale vivere; permette, inoltre, di guardare le situazioni educative che appartengono alla vita quotidiana con uno sguardo nuovo, descrivendone i modi di funzionamento, analizzando i processi, per scoprire il significato che esse hanno per quelli che vi sono coinvolti." (cit. in Cappuccio, Cravana, 2014, p. 94). A proposito di questo, nel momento dell'osservazione dei bambini, insegnanti ed educatori devono valutare e monitorare attraverso l'osservazione del bambino il suo grado di motivazione, interesse e partecipazione. Oltre a questo sarà importante osservare i progressi nell'apprendimento, le abilità acquisite, utilizzando in maniera consapevole lo strumento di osservazione in grado di fornire degli elementi utili che dimostrano l'efficacia del percorso intrapreso.

Di seguito riporto una griglia di osservazione sistematica iniziale, intermedia e finale che può essere utilizzata come strumento di valutazione durante il corso del progetto. È importante considerare che "Le considerazioni e le scelte che riguardano gli strumenti di osservazione, in funzione sia della raccolta dei dati sia della loro analisi, si rapportano e interagiscono con tutte le altre decisioni operate dal gruppo di lavoro." (Cappuccio, Cravana, 2014, p. 100): per questo motivo, questa scheda di osservazione può essere modificata e riadattata a seconda delle esigenze che l'équipe educativa ritiene necessarie.

Questo strumento di osservazione sistematica pone al centro i *campi d'esperienza* promossi dal MIUR (2012) con i relativi indicatori di competenza specifici che potranno aiutare in maniera focalizzata nel momento dell'osservazione. Con questa griglia di osservazione è possibile annotare il grado di competenza acquisita, parzialmente acquisita o ancora da acquisire per ciascun indicatore, in base all'abilità osservata.

**SCHEDA DI OSSERVAZIONE SISTEMATICA
INIZIALE, INTERMEDIA E FINALE**

Progetto di orticoltura presso la scuola dell'infanzia

Nome e Cognome

.....

Campi d'esperienza	Indicatori di competenza specifici	FASE INIZIALE			FASE INTERMEDI A			FASE FINAL E			NOTE
		I	O	N PA RT E	I	O	N PA RT E	I	O	N PA RT E	
IL SE' E L'ALTRO	E' autonomo nell'esecuzione e di semplici compiti										

	Ha senso di autoefficacia avendo fiducia nelle proprie capacità										
	E' aperto al confronto e discussione										
	Mantien e gli impegni										
	Rispetta i compagni, gli adulti e l'ambiente										
	Ascolta testimonianze di esperienze										
	Coopera con i pari per il raggiungiment o di un obiettivo comune										

IL CORPO E IL MOVIMENT O	Partecip a con piacere alle esperienze di movimento										
	Esplora l'ambiente circostante										
	E' consapevole e controlla il proprio corpo										
	Esegue movimenti in base all'attività da svolgere attivando vari schemi di movimento										
	Utilizza i cinque sensi										
	Sa orientarsi nell'ambiente, riconoscendo direzioni, simboli, indicazioni										

	Ha assorbito i corretti principi di stili alimentari										
	Sperime nta con disinvoltura in cucina										
IMMA GINI, SUONI E COLORI	E' curioso										
	Esprime sé stesso										
	Raccont a sui propri vissuti personali										
	E' interessato alle attività proposte										
	Utilizza creativamente strumenti e materiali riciclati										

	Si meraviglia e prova stupore di fronte alle novità										
I DISCORSI E LE PAROLE	Memori zza e impara filastrocche										
	Verbaliz za vissuti ed esperienze										
	Chiede aiuto e spiegazioni										
	Comuni ca oralmente in modo chiaro ed esaustivo										
	Ascolta e comprende brevi racconti										
	Argome nta e si confronta con compagni e docenti										

	Condivi de con i compagni le corrette norme di comportament o									
LA CONOSCEN ZA DEL MONDO	Riconos ce e denomina le condizioni atmosferiche, i processi naturali									
	Distingu e valuta le dimensioni (grande, medio, piccolo)									
	Compre nde concetti temporali (prima e dopo)									
	Raggrup pa e categorizza oggetti uguali/simili									

	Comprende i concetti spaziali (destra, sinistra)										
	Riconosce gli eventi in successione										
	Conosce gli organi di senso e la loro funzionalità										

Fig. 3.3, Scheda di osservazione sistematica iniziale, intermedia e finale

Il momento di osservazione da parte degli insegnanti può essere effettuato durante tutto il percorso del laboratorio e risulta indispensabile rilevare le dinamiche di crescita e di cambiamento dei bambini. A discrezione degli insegnanti ed educatori, attraverso degli strumenti grafici e creativi potranno essere utilizzati vari materiali utili per fissare i punti nodali del progetto e le conoscenze acquisite giorno per giorno. Ad esempio, potranno essere utilizzati dei cartelloni che riassumono le conoscenze acquisite, delle immagini che aiutino a tenere a mente i passaggi fondamentali. A questo proposito gli insegnanti possono decidere di usufruire anche di supporti multimediali, come video o foto, per divulgare una maggiore fruizione dei contenuti.

Alla fine dell'anno scolastico, infine, potrà essere svolta dagli insegnanti ed educatori una riflessione finale in relazione al percorso sperimentato, annotando punti di forza e di debolezza delle varie attività, in modo da apportare eventuali modifiche negli anni successivi.

I bambini possono tenere un Diario dell'orto nel corso dell'esperienza, in cui documentare tutte le attività messe in atto in questo laboratorio. Su ogni pagina del Diario dell'orto potranno essere annotate le osservazioni riguardanti l'andamento e la crescita

delle piante, i tempi di semina e raccolta dei prodotti e le azioni di cura da apportare agli ortaggi affinché crescano sani. Infine, in una parte di questo quaderno operativo, possono essere segnate le ricette migliori sperimentate dai bambini. Ad esempio, se poniamo l'attenzione ad un ortaggio autunnale, come la zucca, possiamo osservare e documentare i seguenti passaggi di crescita con annotazione cronologica dei vari momenti: seme e semina, germogli, radichetta, piumetta, cotiledoni; infine possono essere riportati i giorni totali che comprendono tale processo di coltivazione. Questa attività potrebbe essere stimolante per i bambini, un modo per esprimere la loro creatività e fantasia attraverso l'arte; a fine anno inoltre potrebbe essere uno strumento da condividere con le famiglie e diventare un documento creativo da custodire. Inoltre, tale progetto potrebbe diventare oggetto di testimonianza per tutta la comunità e oggetto di restituzione documentata per il Museo delle Scienze: sicuramente questi nuove prospettive pedagogiche comportano un ambito di innovazione all'interno delle pratiche didattiche ed educative e potrà essere oggetto di riflessione riguardo alle tematiche relative alla salvaguardia dell'ambiente.

Questo ultimo capitolo ha riportato la progettazione di un percorso didattico *outdoor*, da svolgere presso una scuola dell'infanzia. Il progetto può essere considerato uno strumento di educazione ambientale in grado di far crescere e maturare nei bambini la connessione con la natura, le persone e la vita. In questo progetto di orticoltura il bambino è reso protagonista del proprio percorso di crescita attraverso il quale imparerà dei comportamenti ecologici, essenziali per la salvaguardia del futuro degli esseri viventi e del pianeta. Per fare questo sono state portate in rilievo le condizioni essenziali affinché il progetto si realizzi in maniera concreta e autentica.

Conclusione

In questo elaborato ci siamo proposti di analizzare l'approccio educativo di *Outdoor Education* come opportunità per bambini e ragazzi di raggiungere una maggiore sensibilizzazione verso i temi della sostenibilità. Tale approccio metodologico ed educativo, come abbiamo visto all'interno della tesi compilativa, si presenta all'avanguardia soprattutto nella nostra epoca segnata da problemi ambientali: alle nuove generazioni è richiesto un cambiamento nei propri stili di vita, modi di pensare e di agire per far fronte alle nuove sfide ambientali.

L'*Outdoor Education*, si presenta come un approccio educativo che prende luogo in ambienti esterni alla scuola, prevede una didattica attiva e l'interdisciplinarietà delle materie coinvolte, che toccano dimensioni diversificate (percettivo-sensoriale, socio-motoria ed esplorativa, personale, sociale ed etica, ambientale ed ecosistemica, tecnologica). Questo ci suggerisce che varie esperienze di apprendimento possono essere intraprese all'interno del percorso di crescita di ogni bambino, in quanto le attività progettate possono essere modellate in base alle caratteristiche dei soggetti coinvolti e ai loro bisogni ed esigenze. Abbiamo inoltre potuto osservare le radici storiche dell'*Outdoor Education* e questo ci dimostra come sia antico il legame tra infanzia e le potenzialità educative dell'ambiente *outdoor*. Come abbiamo notato, già a partire già da Seicento con Comenio, nel Settecento con Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Fröbel, nell'Ottocento con Adolphe Ferrière, Rosa e Carolina Agazzi fino ad arrivare nel Novecento con Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni e John Dewey, l'ambiente esterno acquisisce valenza in ambito educativo. In questi autori e pedagogisti, anticipatori del concetto attuale di *Outdoor Education*, possiamo osservare, anche se in maniera diversificata e con pensieri differenti, la concordanza nel riconoscere l'importanza rivestita dal ruolo della natura in educazione. La natura, diventa una vera e propria aula di apprendimento per i bambini, in quanto offre una molteplicità di stimoli ed esperienze di crescita per il bambino: egli può essere un soggetto attivo del proprio percorso di crescita e può sperimentare delle esperienze in un ambiente caratterizzato da un tempo lontano e disteso, che si distacca dalla frenesia della vita adulta, con l'uso di materiali semplici e naturali che permettono loro di avere molteplici possibilità di sperimentare, ricercare e giocare. Proseguendo nell'analisi letteraria, sono state analizzate alcune ricerche che presentano i vantaggi e i benefici che offre l'educazione all'aperto,

rilevando l'esistenza di un bisogno biologico nell'essere umano di essere a contatto con la natura (questo viene definito con il termine *biofilia*). Tra le ricerche più recenti, è stata proposta anche l'*Attention Restoration Theory*, secondo la quale una persona ha maggiore concentrazione dopo aver passato del tempo stando in un ambiente naturale o almeno osservando immagini che riportano elementi naturali e autentici. La natura, come è emerso dagli studi effettuati in tale ambito di studio, presenta delle caratteristiche specifiche che, per le sue proprietà, conducono l'individuo a un maggiore benessere e porta dei benefici anche nell'ambito dell'attenzione. Nello specifico, si è rilevato che la natura offre all'individuo una maggiore attenzione diretta e sostenuta: questo gli consente di avere la possibilità di mantenere la concentrazione su eventi importanti e allo stesso tempo di attivare uno stato di vigilanza verso un oggetto o un fenomeno che si trova sotto ai nostri occhi. Abbiamo inoltre colto nelle ricerche i numerosi benefici che la natura offre in ambito psicologico, sociale, educativo e fisico grazie alla presenza di numerosi stimoli presenti nell'ambiente naturale. Tra i vantaggi in ambito psicologico, vediamo che la natura incrementa il senso di sicurezza, l'autoefficacia, il benessere e la consapevolezza di sé; in ambito sociale favorisce la cooperazione, il rispetto degli altri, la comunicazione e gli incontri amichevoli; in ambito educativo l'ambiente naturale offre la possibilità di fare nuove conoscenze, sperimentare tecniche *outdoor*, allenare la capacità di *problem solving*, incrementare negli individui la consapevolezza ambientale; in ambito fisico stare all'aria aperta permette di migliorare le proprie abilità, la propria forza e resistenza, l'equilibrio e la forma. Questi benefici, che derivano dalla messa in atto di un approccio educativo di *Outdoor Education*, possono farci riflettere sul fatto che tutti gli spazi all'aperto rappresentano delle vere e proprie risorse per un'educazione efficace. Per questo motivo risulta importante essere inclini a questo approccio educativo, in quanto si ritiene sia indispensabile far vivere ai bambini dei momenti di gioco e di scoperta trascorrendo del tempo all'aria aperta, così da valorizzare gli aspetti importanti del percorso di crescita di ogni individuo e favorire un aumento generale delle competenze personali spendibili durante tutto il corso della vita. Spostando l'attenzione al ruolo del pedagogo nell'educazione all'aperto, abbiamo sostenuto come svolga un lavoro complesso di cui tener conto nella progettazione di esperienze *outdoor*: in modo specifico, egli è chiamato a tener conto del modello costituito da progetto, azione e riflessione. Quest'ultimo consente al soggetto di pianificare delle attività per i propri soggetti, ma

anche di saperle modificare, adattare alle situazioni che si presentano, in modo da rendere ogni esperienza di apprendimento capace di attivare un processo di crescita personale e collettiva. Il pedagogo ha l'esigenza di applicare un'autentica valutazione formativa, la quale può essere intrapresa secondo differenti metodologie e applicazioni a seconda dell'approccio che si ritiene opportuno utilizzare in base alle attività svolte. Tra gli esempi di valutazione formativa, occorre considerare la valutazione degli apprendimenti, l'osservazione sistematica e la valutazione basata sugli aspetti a disposizione degli studenti. Questi strumenti possono essere utili per monitorare e valutare i percorsi educativi promossi a livello di *Outdoor Education* e in modo specifico consentono di avere una considerazione oggettiva del percorso svolto ed annotare eventuali elementi che possono contraddistinguere il processo educativo. Come abbiamo visto, nel nostro contesto nazionale sono state promosse dal *Ministero dell'istruzione* alcune proposte sull'*Outdoor Education* che risultano in relazione con INDIRE e che cercano di fornire degli strumenti che vengono resi pubblici con delle *Linee Guida* riguardanti i percorsi di *Outdoor Education*. Da questa iniziativa si è potuto osservare che, a livello italiano, per ogni ordine e grado scolastico, è nata *La Rete Nazionale di scuole pubbliche*, che cerca di riunire tutti gli istituti che sono interessati alla pratica educativa e didattica di apprendimento all'aperto. Questo a maggior ragione può essere considerato un punto di partenza importante per il nostro Paese, in quanto si cerca di innovare i percorsi educativi tradizionali attraverso il sostegno reciproco tra le figure educative. A queste ultime, per intraprendere percorsi di *Outdoor Education*, sono richieste delle competenze e abilità specifiche che potranno poi essere oggetto di condivisione e collaborazione tra le comunità educative. La prima parte del presente lavoro di ricerca si conclude con una riflessione legata all'*Outdoor Education* come approccio educativo volto a incrementare nei bambini e ragazzi una sensibilizzazione verso temi come lo sviluppo sostenibile. A questo proposito, a livello legislativo sono state riportate nell'elaborato le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012* e dai *Documenti Ministeriali*: questi ci suggeriscono di attivare dei processi di apprendimento e di crescita nel nostro contesto nazionale, al fine di ristabilire la relazione tra uomo e natura, in modo da incentivare comportamenti e atteggiamenti rispettosi verso gli altri organismi viventi e l'ambiente in cui viviamo. A livello europeo invece viene riportato il documento legislativo denominato *Strategie Europa 2020*, il quale è importante in quanto cerca di incentivare la formazione di

cittadini più responsabili verso l'ambiente in cui vivono attraverso la promozione di una cittadinanza attiva. Queste politiche nazionali e globali che indirizzano i percorsi educativi all'interno delle istituzioni scolastiche possono essere considerate delle linee guida ai percorsi di apprendimento. Nella ricerca riportata nell'elaborato non è stato identificato un metodo di apprendimento univoco ed efficace che utilizza l'*Outdoor Education* come approccio educativo utile per promuovere la sostenibilità, ma sono stati riportati numerose idee e strumenti che possono essere considerati un valido sostegno. Tra le proposte metodologiche si è riportato anche il percorso Progetto *Sentieri Outdoor*, il quale cerca di incentivare le relazioni con il proprio ambiente circostante, in modo che divenga parte del percorso di vita di ciascun individuo e si incrementi in ciascun individuo quel sentimento che permetta la tutela e la salvaguardia del proprio territorio.

Nella seconda parte del presente lavoro di ricerca, dedicato alle sperimentazioni didattiche di *Outdoor Education*, sono state riportate alcune esperienze mondiali che hanno utilizzato tale approccio educativo. Tra queste è stata riportata la filosofia educativa di scuola all'aperto presente nell'area Scandinava e due esemplificazioni del moderno movimento di *Outdoor Education* negli Stati Uniti. Queste realtà possono essere considerate importanti in quanto ci permettono di aprire una riflessione e un confronto con le pratiche educative sulle quali siamo abituati a riflettere, aprendo i nostri orizzonti in campo internazionale nell'ambito dell'educazione e istruzione. Dopo aver riportato alcune esperienze *outdoor* a livello internazionale, lo studio si concentra poi sul nostro panorama nazionale, riportando la difficoltà a livello terminologico nel definire in maniera univoca la pratica di educazione all'aperto. A questo proposito si è deciso di utilizzare il termine *nature-based*, cercando di categorizzare a livello concettuale per consentirci di avere una maggiore chiarezza a livello linguistico. Nell'elaborato si riportano inoltre le varie realtà presenti, le quali si presentano diversificate a seconda della regione d'appartenenza: si riscontra che varie metodologie educative stanno emergendo che seguono l'ondata internazionale dell'*Outdoor Education* e che influenzano e portano innovazione nelle idee e approcci nel nostro territorio. Anche in Italia si riscontra che attraverso l'approccio educativo di educazione in natura, si può imparare ad apprezzare il contesto territoriale in cui ci si trova, favorendo il contatto con le proprie origini e comunità d'appartenenza. Proseguendo nella seconda parte di questa tesi compilativa, si prosegue con una revisione di alcune ricerche che rilevano i benefici di un'educazione

all'aperto in ambito internazionale e nazionale. I principali risultati riportati dalla letteratura analizzata mostrano che l'*Outdoor Education* ha effetti positivi per quanto riguarda il benessere dei fanciulli, nel contatto diretto con la natura e nell'incentivare comportamenti prosociali. Questi risultati penso possano essere di buon auspicio per promuovere negli individui una maggiore partecipazione attiva alla vita in società, attraverso dei comportamenti che stimolino il senso di collaborazione e cooperazione per raggiungere un obiettivo comune. Nella nostra epoca in cui si cerca di salvaguardare l'ambiente naturale si crede che la promozione di comportamenti di cura e protezione nei confronti dell'ambiente possa essere incentivata dal supporto di una rete territoriale che promuova l'educazione sostenibile. Nell'ultima parte del secondo capitolo, si è compiuta un'analisi storica e letteraria delle politiche globali e degli approcci educativi che sono stati intrapresi per favorire lo sviluppo sostenibile. Dalle ricerche, è emerso che varie sono state le disposizioni intraprese a livello politico sull'argomento, tra queste troviamo la *Dichiarazione di Tbilisi*, la *Dichiarazione dei Diritti della Natura*, il *Rapporto Brundtland*, l'*Agenda 2021* e l'*Agenda 2030*. Si è ritenuto necessario riportare questi elementi in quanto sono stati ideati per promuovere l'educazione ambientale e la sostenibilità integrandole ai processi educativi e formativi. Per di più questi provvedimenti nascono dall'esigenza, tipica dei nostri giorni, di una nuova cultura che imponga dei nuovi equilibri e stili di vita che supportino la reazione tra organismi viventi e ambiente naturale. Questa esigenza nasce anche a livello nazionale, per questo motivo sono stati redatti dei documenti legislativi per promuovere un'educazione all'aperto che permetta ai bambini di imparare dei comportamenti cognitivi, affettivi e protettivi nei confronti dell'ambiente naturale. A questo proposito, non è ancora stato possibile rilevare un metodo di insegnamento univoco per promuovere la sostenibilità, ma il metodo di insegnamento induttivo sembra agevolare degli approcci educativi centrati sullo studente, in cui si promuovono delle esperienze dirette e si cerca di partire dall'osservazione o da dei problemi reali da risolvere. Si ritiene che lo studio dei metodi di insegnamento possa farci riflettere sul fatto che l'approccio di *Outdoor Education* possa essere considerato un ancoraggio alle politiche globali per la formazione delle nuove e future generazioni ai principi di tutela e salvaguardia dell'ambiente. In questo modo il soggetto, attraverso l'esperienza diretta, le azioni concrete e il coinvolgimento attivo, può sperimentare un sentimento di cura verso l'ambiente e instaurare una relazione nel tempo. Attraverso

l'approccio di *Outdoor Education*, il fanciullo potrà acquisire nel tempo la sensibilità ecologica necessaria per poter raggiungere, assieme a tutta la comunità, gli obiettivi di tutela e salvaguardia dell'ambiente.

Nella terza e ultima parte di questo lavoro di ricerca, si è inserita una pianificazione di un progetto didattico di *Outdoor Education* adatto ad una scuola dell'infanzia. Attraverso la progettazione di questo percorso educativo, che viene messo a punto per delineare un percorso di apprendimento capace di incentivare un'attività concreta nell'ambiente esterno, si cerca di creare una relazione con il proprio ambiente, con il territorio in cui ci si trova e con le persone che ne fanno parte. Il progetto viene delineato seguendo specifici punti, in modo da risultare una documentazione utile ed efficace da utilizzare nelle scuole dell'infanzia. La proposta didattica si costituisce in modo specifico delle seguenti parti, le quali nell'elaborato sono state spiegate e documentate in ogni sua sezione; il progetto prevede un quadro di riferimento, delle finalità educative, la definizione degli ambienti esterni e organizzazione delle attività, la valutazione delle risorse umane e degli strumenti necessari, la scelta delle metodologie didattiche, la definizione delle risorse economiche e della durata del progetto, la messa a punto delle indicazioni operative e l'indicazione delle fasi di lavoro.

Sarebbero opportune ulteriori ricerche che riportano testimonianze di realtà educative innovative presenti soprattutto nel nostro Paese con i diversi percorsi educativi che prendono forma al mare, al fiume, al lago, nel bosco, in montagna, in campagna. Tali esperienze potrebbero far immergere educatori ed insegnanti verso una prospettiva pedagogica indirizzata verso un'idea di pedagogia *outdoor* che può essere fatta ovunque, anche vivendo in città, trovando dei piccoli parchi naturali, aree verdi che permettono ad ogni individuo di immergersi nel proprio territorio. A livello istituzionale spesso esistono delle resistenze sul tema, si stenta ancora al giorno d'oggi a pensare a un'idea di apprendimento radicata dalla classe tradizionale. Nonostante i pedagogisti nella storia ci abbiano incentivato a promuovere degli approcci educativi basati su una pedagogia naturale, facciamo ancora fatica ad avere un'idea di scuola intenta a promuovere un apprendimento basato sull'esperienza e che superi il modello di insegnamento basato sul contenuto da imparare. Spesso nelle istituzioni educative ci si dimentica della realtà in cui la scuola è collocata, della cultura territoriale presente e delle risorse a disposizione: queste esperienze potrebbero al contrario far crescere nei bambini una maggiore

sensibilizzazione verso il pianeta e promuovere delle azioni di cura verso gli organismi viventi e l'ambiente naturale.

Occorre tener presente che il bambino è il vero protagonista del percorso educativo e scolastico: per questo deve sentirsi autonomo in ogni esperienza e libero di costruire delle relazioni in armonia con l'ambiente. I bambini rappresentano il bene più prezioso della nostra società, il futuro del nostro Paese: educiamoli a custodire l'ambiente, il quale è un dono della nostra esistenza ed espressione di bellezza. Ripartiamo con il rinnovamento della nostra coscienza ambientale, con gesti di gratitudine e stupore che nascono quando ci immergiamo in ogni paesaggio incantevole. Ripartiamo da un'educazione ambientale, insegniamo i fondamenti di un'educazione civica per uno sviluppo sostenibile, in modo da riscoprire il nostro amore verso la natura: in questo modo sarà possibile portare un'ondata di cambiamento in tutto il mondo!

Bibliografia

Agbedahin, A. V., (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sustainable Development*, 27(4), 1-12. doi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sd.1931>

Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Frontiers in psychology*, 9(1911), 1-12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01911>

Ambretti, A., Telese, V., (2022). Outdoor education: esperienza italiane a confronto. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 26(52), 223-233. doi: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf#page=147>

Avale U., Cassola M., Maranzana M. (2000). *Cultura pedagogica. La storia*. Torino: Paravia.

Bærenholdt J., Hald M. (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T.B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. doi: [10.1080/03004270802291780](https://doi.org/10.1080/03004270802291780)

Biasutti, M., Surian A. (2012). The Student survey of Education for Sustainable Development Competencies: a comparison among Faculties,

Discourse and Communication for Sustainable Education, 3(1),75-82. doi:

<https://doi.org/10.2478/v10230-012-0005-y>

Biasutti, M., T. De Baz, & H. Alshawa (2016). Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (2), 21-40. doi: <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0012>

Bocchi, B. (2022). Percorsi di Educazione in Natura: ri-orientare l'umano verso uno sviluppo sostenibile. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 24(2), 262-273. doi: https://www.qtimes.it/?p=file&d=202207&id=bocchi_qtimes-jetss_apr22_1.pdf

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

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

Cappuccio, G., Cravana, E., (2014). Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 14(4), 93–104. doi: <https://doi.org/10.13128/formare-15800>

Carpi L. (2017). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.

Calonghi,L. (1983). *Valutare*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.

Cornell J. (1979), *Sharing nature with children*. California: Take Heart Publications.

Di Benedetto, P., Scoppola, G. 2009. Riabilitazione psichiatrica e montagna. In Commissione Centrale Medica del CAI, *Medicina e Montagna*, 231-239. Milano: CAI.

Elia, G., Ventura, A. (2022). Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 26(52), 257-269. doi: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf#page=147>

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

Ferrière A. (1952). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia.

Fortunato, E. (2022). Processi formativi e trasformativi nell'Outdoor Education, tra ricerca storica e nuove sfide. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 26(52), 173-186. doi: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf#page=147>

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (2021). *Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education"*, 1-59. Firenze: Indire

Gigli, A., Melotti, G., & Borrelli, C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: Quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione e insegnamento*, 18 (1), 77-9. doi: https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_08

Higgins, P., Loynes, C. 1997. "On the Nature of Outdoor Education". In *A guide for Outdoor Educators in Scotland*, edited by P. Higgins, C. Loynes, N. Crowther, 6-7. Penrith (Cumbria): Adventure Education.

Kaplan R., Kaplan S. (1989). *The Experience of Nature: a Psychological Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kellert S.R., Wilson E.O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington DC: Island Press.

Kolb D.A., (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: PrenticeHall

Lindfors, E., Rönkkö, M. L., Kiviranta, L., Yliverronen, V., Tanhuanpää, S., & Grönman, S. (2021). Outdoor Learning in Early Childhood Education: A Narrative Review. *Technology Education in Early Childhood* , 28(2), 156-165. doi: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/4353/3859>

Loynes, C. (2017). Theorising outdoor education: Purpose and practice. In *Rethinking outdoor, experiential and informal education: beyond the confines*, edited by Jeffs, Tony and Ord, Jon, 25-39.

London: Routledge. doi: [Theorising of Outdoor Education: Purpose and Practice - Insight](#)

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S. et al. (2022). Getting out of the classroom and into nature: a systematic review of nature-specific outdoor learning on school Children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10(877058), 1-12. doi: [Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review ...](#)

Moore R. (1996). Compact Nature: the Role of Playing and Learning Gardens on Children's Live. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8, 72-82. Doi: <https://www.jstor.org/stable/44025358>

Jeronen, E., Palmberg, I., & Yli-Panula, E. (2017). Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability—A literature review. *Education Sciences*, 7(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci7010001>

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 1-68.

Natalini, A. (2021). Environmental Education and sustainability: an analysis of the relationship between pedagogy and nature in Italian and International Documents. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(2), 48-71. doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v6i2.3803>

Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on

Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in psychology*, 12(648458), 1-9. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2>

Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.

Robertson J. (2018). *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*. Trento: Erikson.

Rossi P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.

Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: Franco Angeli

Santos M.A., Franco M.G., Santos N., Silva E. (2013). O programa de outdoor training kidstalentum no desenvolvimento das competências sociais e emocionais nas crianças do 1º ciclo. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 6, 137-152.

Sarti, C., (2022). L'Educazione in ambiente naturale e l'interazione con gli altri per un armonico sviluppo psicomotorio del bambino. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 26(52), 83-93. doi: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf#page=147>

Schenetti, M., 2018 “La didattica all'aperto in Italia”. In Robertson, J., *Sporchiamoci le mani. Attività*

di didattica all'aperto per la scuola primaria, 177-185.
Trento: Erikson.

Schenetti, M., (2022). La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per la formazione in servizio di insegnanti-ricercatori. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 26(52), 145-158. doi: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf#page=147>

Schenetti, M. (2022). Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagogo come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro. *Pedagogia oggi*, 20(2), 71-78. doi: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-08>

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

Schenetti, M., Li Pera, C. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120-132. doi: <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.187>

Seaman, J. (2019). Restoring culture and history in outdoor education research: Dewey's theory of experience as a methodology. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 11(4), 335-351. doi: <https://doi.org/10.18666/JOREL-2019-V11-I4-9582>

Sobel D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington: Orion Society.

Sobel D. (2008). *Childhood and nature. Design principles for educators*. Portland: Stenhouse Publishers.

Strongoli, R. C. (2017). Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 343-352. doi: <https://www.iris.unict.it/bitstream/20.500.11769/316803/1/343-352%20-%20Strongoli.pdf>

Strongoli, R. C., (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 431-444. doi: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3370>

Tienken, C. H., (2022). Outdoor Education: A tale of two schools in the United States. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 26(52), 247-256. doi: <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf#page=147>

Tomarchio, M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. *Formazione & Insegnamento*, 13 (1), 33-44.

Valentini, M., Troiano, G. (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione e Insegnamento*, 15(3), 421-436.

doi: https://format-group.it/public/uploaded/564corso_1.pdf

Waite, S., Pratt, N. 2011. “Theoretical perspectives in learning outside the classroom: relationships between learning and place”, in *Children learning outside the classroom from birth to eleven*, edited by S. Waite, 1-18, London: Sage.

Wilson E.O. (1993). Biophilia and the conservative ethic, in *The biophilia hypothesis*, edited by S.R. Kellert, E.O. Wilson. Washington: Island Press.