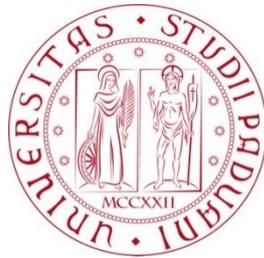


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in  
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E DELLA FORMAZIONE CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

UNA SCUOLA CON IL TETTO DI CIELO:  
LA PEDAGOGIA DEL BOSCO IN UN'ANALISI COMPARATA TRA DANIMARCA E ITALIA

A SCHOOL WITH THE SKY AS ROOF: FOREST PEDAGOGY.  
A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN DENMARK AND ITALY

*Relatore:*

Prof.ssa Juliana Elisa Raffaghelli

*Laureanda:* Maddalena Bado

*Matricola:* 2026698

**Anno Accademico 2022-2023**



## Abstract

La società attuale offre contesti educativi sempre più strutturati che riducono la possibilità per i bambini di entrare in contatto con la natura e di vivere esperienze di crescita e apprendimento in spazi aperti. Cresce nei vari contesti informativi la percezione di rischio derivante dallo stile di vita nei primi anni di vita, in particolare, per quanto riguarda la sedentarietà che consegue non solo all'attività scolastica ma anche a passatempi virtuali con effetti dannosi sulla crescita e salute infantile. Tale fenomeno è stato denominato da Louv (2006) un "disturbo da deficit di natura".

Si ritiene desiderabile un riavvicinamento tra bambini e natura, nella sua forma più selvaggia e libera; l'outdoor *education* e in particolare la pedagogia del bosco può essere un'opportunità per rispondere a questa necessità.

Facendo seguito ad una prima analisi della letteratura scientifica, integrata dall'analisi di documentazione di *policy making* a livello transnazionale (ONU, OCSE, UE) per ricercare la rilevanza dell'outdoor nel *policy making* di questi enti, la presente tesi ha riscontrato una attenzione frammentata e poco sistematica sugli approcci outdoor. In un contesto di crescente attenzione alla sostenibilità, tuttavia, l'outdoor potrebbe essere non solo giustificato, ma rilevante.

Il lavoro di ricerca si è quindi concentrato su un approccio di analisi comparata, condotto tra Danimarca e Italia. Sono state inizialmente ricercate le indicazioni ministeriali sull'outdoor per la fascia 0-6 e successivamente sono state confrontate alcune informazioni tecniche (luogo, composizione *équipe*, posti disponibili, età degli utenti e orario del servizio) e altre informazioni (sfondo pedagogico, continuità, efficacia) di due servizi educativi danesi e due italiani che hanno adottato questo modello pedagogico.

I risultati hanno sottolineato il diverso stato di avanzamento tra gli stati Europei, che richiede ulteriore attenzione.

L'analisi della letteratura scientifica, la documentazione di *policy making*, e la ricerca comparata gettano le basi per pensare all'opportunità e rilevanza della diffusione di questo modello educativo. Secondo quanto analizzato, il modello dovrebbe partire dalla predisposizione di strumenti di programmazione e di *best practices* da parte del governo per favorirne l'applicazione "*mainstreaming*" nei servizi per l'infanzia a livello parziale o totale. Inoltre si rende necessaria un'attività di ricerca da parte del mondo accademico per poterne rendicontare l'efficacia e promuovere la formazione outdoor nel curriculum e lo sviluppo professionale degli educatori e dei maestri.

In our contemporary society, educational contexts are becoming increasingly structured, reducing any children's opportunity to be in contact with nature, and hence, to grow and learn in open spaces. There is a growing perception of risk from lifestyle in the early years of life, with regard to sedentary lifestyles that result not only from school activity but also from virtual pastimes with detrimental effects on childhood growth and health. This phenomenon has been called a 'nature deficit disorder' by Louve (2006).

A rapprochement between children and nature, in its wildest and most accessible form, is deemed desirable; outdoor education, particularly forest pedagogy, can be an opportunity to meet this need.

Following an initial analysis of the scientific literature, supplemented by the analysis of policy-making documentation at a transnational level (UN, OECD, EU) to research the relevance of the outdoors in the policy-making of these bodies, this thesis found a fragmented and unsystematic focus on outdoor approaches. In the context of increasing attention to sustainability, however, the outdoors might not only be justified, but relevant.

Therefore, the research focused on a comparative analysis approach, conducted between Denmark and Italy. Initially, the ministerial indications on outdoor education for the 0-6 age group were researched and then some technical information (location, team composition, available places, age of the users and service hours) and other information (pedagogical background, continuity, effectiveness) of two Danish and two Italian educational services that have adopted this pedagogical model were compared.

The results underlined the different states of progress between European states, which requires further attention.

The scientific literature and the policy-making documentation analysis, followed by the comparative research lay the groundwork for thinking about the opportunity and relevance of disseminating this educational model. According to the results of the comparative research, the model should start with the preparation of planning tools and best practices by the government in order to favour a "mainstreaming" application of the forest pedagogy in children's services at a partial or total level. Furthermore, further scholarly research is necessary in order to report on this method's effectiveness and to promote outdoor training pre-service and continuing educators and teachers' professional development.

## SOMMARIO

Abstract.....	3
1. Introduzione.....	9
1.1 I bambini oggi e il disturbo da deficit di natura .....	10
1.2 Avvicinare i piccoli alla natura.....	10
2. Il <i>policy making</i> internazionale.....	13
2.1 Organizzazione delle Nazioni Unite.....	13
2.2 UNESCO .....	15
2.3 OCSE .....	17
2.4 Unione Europea .....	18
3. Il contatto con la natura e la pedagogia del bosco.....	25
3.1 Il contatto con la natura nel periodo prescolare secondo il pensiero di alcuni pedagogisti del passato .....	25
3.2 La pedagogia del bosco .....	27
3.3 Approcci pedagogici outdoor .....	34
3.4 Focus sulla ricerca e pratica esperta internazionale.....	35
3.5 Focus sulla ricerca e pratica esperta in Italia.....	39
4. Metodologia della ricerca .....	43
4.1 Rilevanza dell'analisi comparata in pedagogia .....	43
4.2 Metodi e strumenti.....	44
5. Analisi comparata .....	48
5.1 Danimarca: <i>outdoor education</i> e <i>policy making</i> .....	48
5.2 Analisi progetti outdoor in Danimarca .....	50
5.2.1 Fole Naturbørnehave .....	51
5.2.2 Gladsaxe Skovbørnehave .....	53
5.3 Italia: <i>outdoor education</i> e <i>policy making</i> .....	56
5.3.1 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione .....	56
5.3.2 Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei .....	58
5.4 Analisi progetti outdoor in Italia .....	59
5.4.1 Educare nel Bosco .....	59
5.4.2 Germogli del Bosco .....	61
6. Discussione.....	63

6.1 Outdoor Education nel Policy Making .....	63
6.2 Italia e Danimarca: differenze e somiglianze .....	64
6.3 Percorsi di ricerca .....	66
6.4 Uno sguardo d'insieme.....	67
6.5 La professionalità educativa nella pedagogia del bosco.....	69
7. Conclusione .....	71
Bibliografia.....	75
Appendici .....	81

«Maestra, cos'è la scuola?»

«Che domanda strana che mi fai piccolina.  
La scuola, dovrete saperlo, è quel luogo dove si imparano tantissime cose.»

«Ieri ho cercato sul dizionario il suo significato.  
Scuola significa ozio, riposo. È il dizionario che si è sbagliato?»

«No bambina mia. Ha proprio ragione.  
Un tempo la scuola era il momento del riposo dalle fatiche della vita familiare e lavorativa. Solo pochi potevano permettersi questo lusso di fermarsi.  
E di dedicarsi ad imparare.»

«Maestra, forse ora la scuola non può continuare come prima  
perché vuole ritornare ad essere riposo.  
Io non mi riposavo molto a scuola.»

«E come la vorresti questa scuola riposante?»

«Vorrei un tetto di cielo e le pareti fatte di alberi, una palestra di rami da arrampicarsi,  
dei banchi di pietra e delle sedie di erba. E come lavagna il panorama  
di un bellissimo paesaggio. Come campanella il canto d'un usignolo  
e dei libri fatti di foglie, delle più belle. Mi piacerebbe toccare l'acqua del ruscello  
invece di leggerla sulla carta e dipingere con colori fatti di fiori.  
E poi vorrei conoscere il nome di tutte le piante, annusarle per distinguerne il profumo  
e toccarle con la mia mano per ricordarmele una volta a casa.  
Scegliere un pezzetto di mondo e iniziare a dipingerlo.  
Correre dietro ad una farfalla e studiarne la vita.  
E se ad un tratto arriva la pioggia non vorrei scappare da lei  
ma sentirla su di me, ballarci in mezzo.  
Maestra, mi piacciono i girotondi, i racconti, le fiabe,  
le parole di un adulto che ricamano l'immagine nella mia mente. E nel cuore.  
Questa è la scuola che vorrei!»

«Ma lo sai che una volta, tanto tempo fa, la scuola si faceva proprio così?»

«E poi cosa è successo?»

«Che ci siamo dimenticati il suo vero significato. Ora è arrivato il tempo di ricordarlo.  
E di non dimenticarlo mai più!»

*Elena Bernabè, Alla conquista delle stelle*



## 1. Introduzione

La società contemporanea è caratterizzata da una vita che scorre in modo dinamico e articolato; le persone e i bambini vivono in città nelle quali le aree verdi e gli spazi dedicati all'infanzia sono limitati e notevolmente strutturati e preparati con cura affinché questi rispondano a canoni di bellezza estetica e funzionale. In questa precisa organizzazione in cui tutto sembra presentarsi perfetto, vengono a mancare ai bambini alcune esperienze di contatto con la natura che risultano essere opportunità essenziali dal punto di vista educativo e formativo per la loro crescita armonica come persone.

Accade frequentemente che i *mass media* allertino sui rischi derivanti dallo stile di vita dei bambini di oggi. In un articolo pubblicato su *The Guardian* (The Guardian, 2016) che riporta i risultati di un sondaggio del *National Trust*, emerge che i bambini passano poco più di quattro ore alla settimana nel giocare all'aperto, nonostante i genitori preferirebbero che i propri figli trascorressero l'infanzia all'esterno, sviluppando un legame con la natura. In un altro articolo dello stesso giornale, vengono riportate alcune considerazioni sviluppate da Fiona Reynolds all'interno del rapporto pubblicato per il *National Trust* dal titolo *Natural Childhood*; in tale rapporto si rileva come una conseguenza non intenzionale, ma grave, dei cambiamenti che hanno formato il mondo moderno sia un rapido declino della libertà che i bambini hanno di esplorare e sperimentare la natura. Questo crescente e preoccupante divario tra bambini e natura allerta, in quanto "Oggi meno di un bambino su dieci gioca regolarmente in spazi selvaggi, rispetto a mezza generazione fa."(Reynolds, 2012); è un aspetto molto importante da considerare in quanto, afferma il rapporto, la natura fa bene al corpo, alla mente e all'anima. Nello stesso documento viene poi riportato che *Natural England* (ente pubblico britannico che si occupa di protezione ambientale) " [...] ha calcolato che un accesso equo agli spazi verdi creerebbe un risparmio stimato per il servizio sanitario di 2,1 miliardi di sterline all'anno"(Reynolds, 2012). Naturalmente, non si tratta di una questione prettamente economica, ma anche comprensiva della dimensione della salute e della crescita armonica di bambine e bambini.

## **1.1 I bambini oggi e il disturbo da deficit di natura**

Analizzando le abitudini e le difficoltà delle nuove generazioni, Richard Louv, educatore americano, individua un crescente “disturbo da deficit di natura”: non si tratta di una malattia vera e propria, ma di una condizione di vita, un modo di essere. Egli afferma che, sempre più frequentemente, bambini e ragazzi conducono un’esistenza relegata in spazi chiusi dove trascorrono gran parte del tempo davanti a videogiochi, computer, televisori, e imprigionati in città spesso carenti di aree verdi e dominate da traffico e smog (Louv, 2006).

Tra le cose di cui i bambini sentono principalmente il bisogno vi sono quelle che non si comprano, come l’aria, la terra, l’acqua, le piante, gli animali. Ben presto, le conoscono attraverso la televisione, i libri, il cinema; sanno nominarle, persino in termini scientifici, disegnarle, classificarle, ma tutto finisce lì.

Concedendosi il tempo di osservare con attenzione i comportamenti dei più piccoli, ci si può accorgere che le loro esigenze sono altre: non vedono l’ora di calpestare le aiuole, bagnare le scarpe nelle pozzanghere, lanciare i sassi, cogliere fiori e frutti, tirare la coda al gatto, inseguire i piccioni, osservare le formiche. Spesso, gli adulti si dimostrano incapaci di cogliere e valorizzare questi impulsi, reagendo per lo più con sgridate e minacce, o imponendo molti confini, come se l’ordine, la pulizia, la sicurezza e il decoro fossero più importanti del piacere di utilizzare il proprio corpo, rischiare l’avventura, espandere le proprie potenzialità e incontrare i propri limiti. Il contatto dei bambini con il mondo naturale diventa costantemente ostacolato da divieti, interdizioni, consigli e suggerimenti che inibiscono un rapporto diretto del corpo con l’ambiente (Louv, 2006).

In un articolo pubblicato nel 2009 su una rivista per infermieri pediatrici, Martha Driessnack scrive: “Vi sono prove crescenti che indicano che l’esposizione diretta alla natura è essenziale per la salute fisica ed emotiva dei bambini, migliorando le loro capacità cognitive e la resistenza agli stress negativi e alla depressione. Non sorprende che sembri anche ridurre i sintomi del disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD)”(Driessnack, 2009).

## **1.2 Avvicinare i piccoli alla natura**

La consapevolezza dell’importanza del contatto con la natura per i bambini è da sempre conosciuta e auspicata, sebbene talvolta limitata; la pandemia, però, ha contribuito a portare una nuova sensibilità a questo tema e “[...] ha reso più evidente l’importanza

degli spazi aperti nelle scuole, della connessione con la natura e della complessità dell'ambiente in cui viviamo" (Codonesu, 2021). Questa affermazione appartiene a Maria Antonietta Quadrelli, responsabile di Educazione e Formazione per il WWF, che ha scelto come slogan la dichiarazione di Richard Louv: «Se vogliamo salvare l'ambientalismo e l'ambiente, dobbiamo anche salvare una specie a rischio di estinzione: il bambino in natura» (WWF, s.d.).

In prima linea da sempre nella sensibilizzazione alle tematiche ambientali, anche WWF ha contribuito alla creazione di progetti e strumenti che possano riavvicinare i bambini alla natura.

Ad esempio, ha realizzato il progetto Aule Natura, per creare nelle scuole italiane aule all'aperto dove bambini e ragazzi possano riconquistare il rapporto con la natura. Inoltre, ha proposto alcuni paradigmi educativi concreti, come "Le 50 cose da fare prima degli undici anni", che comprende non solo attività da fare all'aperto ma anche "[...] esperienze sensoriali, di movimento, di gioco e di conoscenza sfruttando le potenzialità magiche dello stupore e della fascinazione tipiche dell'età più giovane, quella appunto prima degli 11 anni: nell'arrampicarsi sugli alberi al tirare ciottoli sull'acqua, dall'ascoltare i versi e i richiami degli animali nell'osservare un tratto di prato con la lente di ingrandimento, fino agli orecchini fatti con le ciliegie. E così si può stimolare l'emozione di attraversare a piedi un ruscello o di sentire i propri passi nella neve, lo stupore nel veder crescere un seme piantato da sé o l'avventura nel trovare la strada di casa usando solo bussola e mappa o visitare una caverna, tutte esperienze capaci di lasciare un segno indelebile. La forza di queste esperienze sta nel fatto che coinvolgono tutto l'individuo nella sua fisicità, emotività, affettività e intelligenza" (WWF, 2020).



Figura 1. Le 50 cose da fare prima degli 11 anni contro il deficit di natura (WWF, 2020).

In seguito a queste considerazioni, si ritiene auspicabile un riavvicinamento tra bambini e natura, nella sua forma più selvaggia, spontanea e libera. In questo senso, questa tesi introdurrà l'*outdoor education* e in particolare la pedagogia del bosco, puntando a dimostrare il potenziale che tali approcci pedagogici possono offrire in merito alla suddetta necessità.

## 2. Il *policy making* internazionale

Un primo approccio per comprendere la rilevanza che può assumere una pedagogia del bosco, nel contesto dell'*outdoor education*, è l'analisi documentale. Tuttavia, la documentazione è vasta e molto diversificata. A tale riguardo, il punto di partenza in questo capitolo sarà la documentazione di *policy making*. Nella fattispecie, il percorso di ricerca documentale si snoda a partire da una macro-dimensione globale rispetto all'Organizzazione delle Nazioni Unite, all'UNESCO, all'OCSE e all'Unione Europea. Si rende necessaria una nota metodologica sul percorso svolto per questa ricerca documentale; l'approccio è stato quello di sondare la documentazione pubblicata da alcuni enti che formulano raccomandazioni utili al *policy making* e all'orientamento delle pratiche e che creano *framework* di riferimento a livello transnazionale. Il primo livello di *screening* della letteratura generata da questi enti è stato volto a trovare riferimenti puntuali rispetto ai temi dell'*outdoor education*. Non trovando specificatamente indicazioni nè riferimenti su tale argomento, e tanto meno sulla pedagogia del bosco che risulta ambito ancor più caratteristico, si è scelto di approfondire la tematica da un punto di vista più generale, inerente alla preoccupazione di questi enti per la necessità e l'urgenza di una educazione che si prenda cura del pianeta, e che sensibilizzi le persone sulla sostenibilità: si è infatti ritenuto che tali questioni siano strettamente interconnesse all'approccio outdoor e alla pedagogia del bosco, profilandosi come una cornice contestuale utile e significativa.

### 2.1 Organizzazione delle Nazioni Unite

L'Organizzazione delle Nazioni Unite viene fondata nel 1945 alla fine della Seconda Guerra Mondiale con obiettivi legati al mantenimento della pace e della sicurezza internazionali, alla predisposizione di assistenza umanitaria a chi ne ha bisogno e alla protezione dei diritti umani. A questi impegni iniziali si sono aggiunti negli ultimi anni altri obiettivi legati allo sviluppo sostenibile attraverso un'azione per il clima che possa limitare il surriscaldamento globale (United Nations, s.d.).

### *Agenda 2030*

L'Agenda 2030, documento redatto dall'ONU nel settembre 2015, presenta l'obiettivo di raggiungere lo sviluppo sostenibile nelle sue tre dimensioni: economica, sociale, ambientale (United Nations, 2015).

In tale documento, l'attenzione alla sostenibilità ambientale è punto di partenza, ma anche elemento trasversale che riguarda il presente e che, allo stesso tempo, pone lo sguardo verso il futuro del pianeta. La salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali viene citata tra gli obiettivi principali; la visione dichiarata immagina "Un mondo in cui i consumi, i processi di produzione e l'uso delle risorse naturali, sono sostenibili. [...] Un mondo in cui lo sviluppo e l'impiego della tecnologia sono sensibili al clima, rispettano la biodiversità e sono resilienti. Un mondo in cui l'umanità vive in armonia con la natura e in cui la fauna selvatica e le altre specie viventi sono protette" (United Nations, 2015, p. 4).

In particolare, viene enunciato come la salvaguardia del pianeta sia un obiettivo legato ed interdipendente a tutte le altre finalità dell'Agenda: dalla sconfitta della povertà alla lotta alle disuguaglianze, dalla crescita economica all'inclusione sociale. Agenda 2030 riconosce che lo sviluppo economico e sociale dipende dalla gestione sostenibile delle risorse naturali del pianeta; di conseguenza, mira a promuovere un impegno nel preservare la biodiversità, gli ecosistemi, la fauna selvatica.

Questa Agenda è uno statuto per le persone e il pianeta del XXI secolo; "Bambini e giovani uomini e donne sono agenti critici del cambiamento e troveranno nei nuovi obiettivi una piattaforma per incanalare le loro infinite potenzialità per l'attivismo verso la creazione di un mondo migliore" (United Nations, 2015, p. 12).

Il rispetto per gli ecosistemi, la fauna e la biodiversità citati da Agenda 2030 sono aspetti cruciali nelle esperienze delle scuole nel bosco. La pedagogia del bosco può essere una opportunità per raggiungere l'obiettivo di "[...] umanità che vive in armonia con la natura[...]" (United Nations, 2015, p. 4), in quanto i bambini che frequentano le scuole nel bosco sviluppano questa armonia grazie ad uno stretto contatto con natura e con fauna selvatica; imparando a riconoscerne caratteristiche, profumi, suoni ed entrando in contatto con questi elementi viene a crearsi una relazione di rispetto e di cura.

## 2.2 UNESCO

L'UNESCO (*United Nations Education Science and Culture Organization*) è una organizzazione dell'ONU fondata a Londra nel 1945 con la missione di “[...] costruire la pace attraverso la cooperazione internazionale poiché è l'unico modo per costruire ponti tra le nazioni. Pertanto, come laboratorio di idee, l'UNESCO cerca di offrire un'ampia gamma di competenze nei campi dell'educazione, delle scienze e della cultura.” (UNESCO, s.d.)

### *Learn for our planet*

Il rapporto pubblicato dall'Unesco nel 2021 dal titolo *Learn for our planet, a global review of how environmental issues are integrated in education*, sostiene come, per far fronte all'emergenza climatica e ambientale, sia necessario partire dall'istruzione delle nuove generazioni. Nonostante i temi della cura dell'ambiente e della sostenibilità siano argomenti che vengono affrontati nelle politiche educative e nei curricula studiati, si rende auspicabile un impegno maggiore affinché gli studenti siano artefici del cambiamento necessario (Unesco, 2021).

Questo documento parte dal presupposto che l'istruzione dovrebbe fornire agli studenti le conoscenze e le competenze, ma anche i valori che permettano loro di fronteggiare le sfide globali relative alla crisi climatica, alla biodiversità e alla sostenibilità. La pubblicazione condivide i risultati di uno studio che analizza come le questioni ambientali (in particolare il cambiamento climatico e la biodiversità) vengono integrati nelle politiche e nei curricula dell'istruzione primaria e secondaria in tutto il mondo (Unesco, 2021, p. 11).

Nello specifico:

- sono stati raccolti dati attraverso la ricerca di parole chiave inerenti a temi ambientali nei documenti legati all'istruzione nei quadri curricolari nazionali;
- sono state condotte interviste a professionisti del settore con esperienza sull'inclusione esistente e pianificata delle questioni ambientali nell'istruzione primaria e secondaria;
- sono stati somministrati alcuni sondaggi sul tema, principalmente ad insegnanti e dirigenti scolastici nell'istruzione primaria, secondaria e terziaria.

In base ai risultati ottenuti da questo studio, la pubblicazione UNESCO conclude definendo alcune raccomandazioni:

- Nell'istruzione si dovrebbe dare maggiore enfasi ai temi ambientali, in particolare per quanto riguarda i cambiamenti climatici e la biodiversità;
- L'apprendimento su temi ambientali dovrebbe essere integrato in tutto il curriculum, con un approccio olistico che non sia soltanto di conoscenza ma anche di coinvolgimento sociale ed emotivo e con un orientamento all'azione;
- I programmi nel settore dell'istruzione dovrebbero includere temi legati all'ambiente per sottolineare la priorità di questo problema e per dare una direzione ai contenuti dell'apprendimento;
- Insegnanti e dirigenti scolastici dovrebbero essere esperti nell'istruzione dello sviluppo sostenibile, dell'educazione ambientale, del cambiamento climatico, della biodiversità;
- L'impegno delle scuole sulle questioni ambientali dovrebbe andare oltre l'insegnamento e spostarsi in una dinamica di azione.
- La conoscenza indigena (relativa alle culture di minoranza) dovrebbe essere inclusa nell'educazione ambientale, con un'ampia considerazione delle minoranze culturali.
- Gli attori nazionali e intergovernativi dovrebbero collaborare per raggiungere gli obiettivi e per promuovere l'azione attraverso proposte globali (Unesco, 2021, pp. 37–38).

L'UNESCO comunica di aver fissato quindi un nuovo obiettivo: rendere l'educazione ambientale una componente fondamentale del curriculum in tutti i paesi entro il 2025. L'Organizzazione sta lavorando con i suoi 193 Stati membri per sostenere la riforma del curriculum e monitorare i progressi per garantire che tutti acquisiscano le conoscenze, le abilità, i valori e gli atteggiamenti per introdurre un cambiamento positivo e proteggere il futuro del nostro pianeta (Unesco, 2021).

La pedagogia del bosco può essere utile nello sviluppare alcuni dei temi proposti dalla raccomandazione *Learn for our planet* perché attraverso questo tipo di esperienza di immersione nella natura vi è un profondo coinvolgimento emotivo dei bambini. Nel vivere e nel conoscere così da vicino l'ecosistema, i bambini diventano un tutt'uno con esso e sviluppano quella sensibilità e quel senso di cura e rispetto che possono portare, in futuro, ad essere giovani consapevoli e capaci di generare azioni e condurre stili di vita volti alla sostenibilità dell'ambiente.

## 2.3 OCSE

L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), fondata nel 1960 a Parigi, ha come obiettivo la promozione di politiche volte a:

- a) “conseguire la massima crescita economica sostenibile e l'occupazione e un tenore di vita più elevato nei paesi membri, pur mantenendo la stabilità finanziaria, e contribuire così allo sviluppo dell'economia mondiale;
- b) contribuire a una sana espansione economica nei paesi membri e nei paesi terzi in fase di sviluppo economico;
- c) contribuire all'espansione del commercio mondiale su base multilaterale e non discriminatoria conformemente agli obblighi internazionali.” (OECD, s.d.)

Le tematiche relative all'emergenza climatica e alla necessità di un'educazione ambientale che parta dalla conoscenza e dalla consapevolezza per arrivare ad un'azione concreta, sono riscontrabili anche nelle varie attività dell'OCSE. Il programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) pubblicato nel dicembre 2022 dal titolo “*Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*” rileva diversi livelli di conoscenza e abilità ambientali, atteggiamenti e azioni tra gli studenti di 15 anni di tutto il mondo (OCSE - Programme for International Student Assessment, 2022).

### *Think green. Education and climate change*

In questo *paper* viene sottolineato come l'educazione abbia un ruolo fondamentale nella sensibilizzazione alle problematiche ambientali; essa dovrebbe fornire le conoscenze e le competenze per individuare e risolvere le sfide ambientali e successivamente per modellare atteggiamenti e comportamenti che portano ad azioni sia individuali che collettive.

Tra i risultati del Programma PISA è emerso che nel 2018, il 78% degli studenti in media nei paesi OCSE erano d'accordo o fortemente d'accordo sull'importanza del prendersi cura dell'ambiente globale, e il 79% ha affermato di essere informato sul problema del cambiamento climatico (OCSE - Trends Shaping Education, 2021). Purtroppo, i dati riportano che un alto livello di consapevolezza ambientale non sempre è indicatore di significative modifiche nei comportamenti; ad esempio, è stato registrato che è più probabile che i quindicenni si impegnino in azioni che non richiedano tempo o oneri finanziari (come ad esempio porre attenzione al consumo energetico in casa) piuttosto che dedicarsi concretamente in azioni di più profondo effetto (come il consumo critico).

Vengono individuate tre aree di azione riconducibili a tre parole chiave (le tre p: *pedagogy, procurement, partnerships*):

1. **Pedagogia:** per affrontare il cambiamento climatico non è sufficiente la consapevolezza delle problematiche, ma bisogna sapere quali azioni si possono attuare e in che modo. Tra le diverse modalità individuate vi è la proposta di un apprendimento esperienziale.
2. **Approvvigionamento:** i sistemi educativi possono contribuire a mitigare i cambiamenti climatici scegliendo beni, servizi e lavori con un ridotto impatto ambientale. In particolare per quanto riguarda quattro aree: edilizia ed energetica, alimentare, dei trasporti e dei prodotti elettronici.
3. **Collaborazioni:** sinergie tra istituzioni educative e comunità, amministrazione e società civile. Queste collaborazioni possono assumere più forme e raggiungere obiettivi diversi (OCSE - Trends Shaping Education, 2021).

Le aree di azione riconosciute da OCSE sottolineano l'importanza dell'educazione e della pedagogia come pratiche per trasmettere non solo la consapevolezza, ma anche la necessità di saper avviare azioni con effetti a livello ambientale. In questo senso la pedagogia del bosco si rivela efficace in quanto permette di stimolare nei bambini una consapevolezza e una cura dell'ambiente che viene vissuta in modo profondo perché esperita attraverso lunghi tempi di immersione nella natura e di scoperta sensoriale in un periodo, qual è quello dell'infanzia, in cui si modellano sensibilità e competenze che possono influenzare il resto della vita.

## **2.4 Unione Europea**

L'Unione Europea è un'unione economica e politica, creata all'indomani della Seconda Guerra Mondiale con l'obiettivo di promuovere una cooperazione economica tra gli stati membri; col tempo è diventata una organizzazione attiva in diversi settori come l'ambiente, la salute, le relazioni esterne, la sicurezza, la giustizia, l'immigrazione (Confcommercio, s.d.).

L'Unione Europea sta incoraggiando e sostenendo il settore dell'istruzione e della formazione ad agire per un futuro più verde e più sostenibile e per costruire le competenze di sostenibilità degli studenti.

Rispetto a questa missione, ha messo in campo diverse iniziative e azioni attraverso le quali le istituzioni di istruzione e formazione possono fungere da catalizzatori e sostenere il passaggio trasformativo ad una società più sostenibile. Tra queste iniziative,

vi sono raccomandazioni e indicazioni sulle competenze da acquisire, programmi di scambio e collaborazione tra insegnanti e studenti, premi e finanziamenti per infrastrutture educative sostenibili e altre opportunità.

*Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*

La prima raccomandazione considerata in questo nostro iter, è quella relativa all'apprendimento per una transizione verde e verso lo sviluppo sostenibile. L'Unione Europea sostiene gli Stati membri nell'integrazione della sostenibilità nell'istruzione e nella formazione grazie a questa raccomandazione. Il documento riporta su vari punti le indicazioni relative a questa transizione al *green*, dei quali vengono riportati a titolo esemplificativo alcuni:

- si raccomanda “[...] che gli studenti di tutte le età e di tutte le provenienze possano accedere a un'istruzione e una formazione di alta qualità, eque e inclusive su sostenibilità, cambiamento climatico, ambiente e protezione della biodiversità [...]”
- è importante “Fornire una gamma di opportunità di apprendimento in contesti formali, non formali e informali, in modo che le persone di tutte le età possano prepararsi e contribuire attivamente alla transizione verde e agire per un'economia sana dal punto di vista ambientale, sostenibile, circolare e climaticamente neutra e giusta.”
- “Fornire agli studenti, sin dalla scuola materna, l'opportunità di comprendere, interagire e valorizzare il mondo naturale e la sua biodiversità, creare un senso di curiosità e meraviglia e imparare ad agire per la sostenibilità, individualmente e collettivamente.”
- “Facilitare metodi e approcci di apprendimento che siano collaborativi, esperienziali, orientati alla pratica e pertinenti ai contesti e alle tradizioni locali e supportare attività interdisciplinari e intradisciplinari. Ciò include offrire agli studenti opportunità pratiche di osservare e prendersi cura della natura e di ridurre, riparare, riutilizzare e riciclare, aiutandoli così a comprendere l'importanza di stili di vita sostenibili e dell'economia circolare.”
- “Sostenere gli educatori, anche fornendo il tempo e lo spazio necessari, nell'adottare pedagogie che migliorino l'insegnamento e l'apprendimento per la transizione *green* e lo sviluppo sostenibile in modi interdisciplinari e sviluppino gli aspetti socio-emotivi dell'apprendimento, in modo che tutti i discenti possano

diventare agenti di cambiamento e imparare a riflettere e agire, sia individualmente che collettivamente, a livello locale e globale, per un mondo più sostenibile.” (Unione Europea, 2022b)

In questa raccomandazione, sebbene non emerga in modo esplicito il riferimento alla pedagogia del bosco, ci sono diversi aspetti che potrebbero ricondurre ad una scelta di questo tipo. Ad esempio, per quanto riguarda l’indicazione di offrire ai bambini sin da piccoli la possibilità di conoscere e interagire con il mondo naturale coltivando un approccio basato su curiosità e meraviglia: questo orizzonte rappresenta l’essenza della pedagogia del bosco, così anche la scelta di metodi di apprendimento che siano partecipativi ed esperienziali.

#### *The European sustainability competence framework*

Il quadro europeo delle competenze sulla sostenibilità (*GreenComp*) è uno strumento che delinea alcune competenze in materia di sostenibilità da inserire nei programmi d’istruzione e che ha come obiettivo quello di “[...] promuovere una mentalità orientata alla sostenibilità, aiutando a sviluppare le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione per il nostro pianeta” (Unione Europea, 2022a, p. 2). Il *GreenComp* può essere utilizzato nei programmi e nelle politiche di istruzione e formazione in contesti formali, non formali e informali; esso comprende quattro settori di competenze tra loro connessi:

- Incarnare i valori della sostenibilità
- Abbracciare la complessità nella sostenibilità
- Agire per la sostenibilità
- Immaginare futuri sostenibili

Da considerarsi come strumento di riferimento, il *GreenComp* può essere utilizzato per una vasta gamma di scopi, tra cui la “revisione dei programmi di studio; l’elaborazione di programmi d’istruzione per docenti; l’(auto)valutazione/riflessione, l’elaborazione di politiche, la certificazione, la valutazione, il monitoraggio e l’esame.” (Unione Europea, 2022a, p. 10).



Figura 2. Rappresentazione visiva del GreenComp (Unione Europea, 2022a).

### *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*

Il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione hanno approvato nel 2006 una Raccomandazione che è stata poi revisionata nel 2018, riguardante le competenze chiave per l'apprendimento permanente. La Raccomandazione “sancisce come suo primo principio che ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi [...]” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 2).

Queste competenze sono da considerare come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti che il discente dovrebbe sviluppare lungo tutto il corso della vita a partire dalla giovane età; gli approcci basati sulle competenze sono utilizzabili in tutti i contesti educativi e formativi nel corso della vita.

Alla base della stesura di questi documenti c'è il presupposto che il mondo sta cambiando e per questo motivo anche l'educazione deve cambiare. Queste trasformazioni richiedono nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno oggi e domani; ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione e l'acquisizione delle competenze matematiche per concentrarsi sugli ambienti di apprendimento e sui nuovi approcci all'educazione che conducano ad una maggior giustizia, equità sociale e solidarietà globale.

Il quadro di riferimento del suddetto documento individua otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia

di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Per quanto riguarda l'approccio outdoor e la pedagogia del bosco nello specifico, potrebbero essere inquadrati nella competenza in materia di cittadinanza e in quella personale di imparare ad imparare. Quest'ultima competenza comprende “[...] la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma. [...] esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia. [...] Le persone dovrebbero essere in grado di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10). La competenza in materia di cittadinanza include invece “[...] la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società [...]” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 11). Le esperienze che i bambini vivono in una scuola nel bosco, infatti, li portano a sviluppare abilità di collaborazione ed empatia nell'aiuto reciproco e nel sostegno per affrontare situazioni sfidanti e ambiziose che richiedono la capacità di analizzare la situazione e organizzare le proprie azioni per fronteggiare gli ostacoli che si incontrano in un ambiente selvatico; spesso questo è un processo che avviene nel gruppo e che mette i bambini in una situazione di dialogo e di confronto per elaborare una soluzione; inoltre, grazie al momento del cerchio, i bambini vivono occasioni di dialogo e democrazia in cui a ciascuno viene offerta la possibilità di esprimere un proprio desiderio sulla giornata che inizia o di condividere un'emozione o un pensiero con compagni ed educatori.

Consideriamo ora alcuni spazi di azione attivati a livello di Unione Europea che vanno in questa direzione di transizione al *green*.

#### *Education for Climate Coalition*

La *Education for Climate Coalition* è una comunità in crescita di alunni, studenti, insegnanti e organizzazioni attive sui cambiamenti climatici e la sostenibilità. La missione per chi sceglie di far parte di questa comunità è quella di “Fare la differenza” nella propria scuola, quartiere, regione per contribuire attivamente alla transizione *green* che sta attraversando la società.

In quanto comunità di pratica, la coalizione arricchisce sia la raccomandazione del Consiglio sulla sostenibilità ambientale sia il Quadro di competenze sulla sostenibilità

con il suo approccio partecipativo per agire sul campo in materia di educazione alle sfide climatiche.

In quanto comunità, essa decide collettivamente, agisce in modo collaborativo e si adatta in modo sostenibile.

Le priorità che vuole raggiungere sono: formare gli insegnanti, colmare l'istruzione con la scienza, sviluppare abilità e competenze relative al *green*, aumentare la consapevolezza e modificare i comportamenti (European Commission, s.d.-c).

### *Erasmus plus*

Erasmus Plus è uno strumento di azione dell'Unione Europea volto a promuovere la mobilità di individui e di gruppi e “[...] l'accesso ad un'istruzione di qualità per tutti, l'inclusione, la diversità e l'equità in tutte le sue azioni. Supporta la partecipazione attiva alla vita sociale e politica, sostiene l'azione per il clima e la trasformazione digitale.” (European Commission, s.d.-a).

I temi chiave all'interno di questo programma sono ad esempio l'inclusione sociale, la sostenibilità ambientale, la transizione verso il digitale e la promozione della partecipazione alla vita democratica da parte delle generazioni più giovani (European Commission, s.d.-a).

Il sito *web* del programma si configura come contenitore di informazioni e documentazioni relative agli obiettivi e alle esperienze di *Erasmus+*, le storie e le buone pratiche avviate, ma anche punto di incontro fra le persone e le organizzazioni che sono interessate ad aderire al programma. Nell'esplorazione della piattaforma è possibile individuare alcune esperienze legate all'area dell'educazione outdoor:

### *Do you speak green?*

Questo progetto di mobilità degli insegnanti per l'apprendimento all'aperto realizzato nell'Istituto Comprensivo D'Azeglio-Nievo (Torino) ha avuto come scopo l'acquisizione di competenze nell'insegnamento all'aperto per creare a scuola nuovi ambienti educativi. Il progetto ha portato alcuni docenti a partecipare ad alcune attività di formazione in Finlandia per poi proporre a Torino lo sviluppo di nuovi ambienti educativi; questo ha permesso agli alunni “[...] di sviluppare un'identità ecologica, essenziale per l'educazione all'ambiente e l'adozione di azioni sostenibili, come la cura dell'orto della scuola e la passeggiata ecologica.” (European Commission, s.d.-b).

### *Natura, Innovazione e ICT*

Questo progetto per la mobilità dello staff realizzato dall'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio (Piacenza) si è sviluppato sul tema dell'ambiente naturale e il focus delle attività seguite dai docenti è stato lo sviluppo di nuove competenze relative all'insegnamento all'aperto. Alcuni insegnanti dell'istituto hanno partecipato ad attività di formazione in mobilità presso alcuni istituti in Spagna, Regno Unito, Finlandia, Norvegia, Islanda e Repubblica Ceca.

Grazie a questa esperienza, l'*outdoor learning* è ora per questa realtà “[...] parte integrante degli ambienti di apprendimento quotidiani ed è stato un elemento importante per la sicurezza scolastica anche durante la fase più acuta dell'emergenza sanitaria. Con il progetto la scuola ha intrapreso una trasformazione: da istituto focalizzato sull'insegnamento è diventato un sistema centrato sulle esigenze educative degli alunni, posti al centro del processo educativo, e orientato allo sviluppo delle competenze del personale nelle lingue straniere, nei metodi di insegnamento, nell'uso del digitale e delle nuove tecnologie integrate alla didattica” (European Commission, s.d.-d).

Il materiale presentato in questo capitolo consente di osservare come l'aspetto del *green* e della sostenibilità ambientale siano obiettivi centrali nei documenti di *policy making* dei diversi enti transnazionali e trasversali nei programmi di queste organizzazioni, cui operato si cala sulla regione europea (UE), o addirittura a livello globale (OCSE, UNESCO).

Questo legame, che si traduce in cura e rispetto nei primi anni di vita può essere germe per futuri cittadini attenti e capaci di azioni volte al rispetto dell'ecosistema e alla sostenibilità, priorità fondamentali per il benessere del pianeta.

### **3. Il contatto con la natura e la pedagogia del bosco**

In questo capitolo, si invita il lettore a considerare una serie di evidenze raccolte a partire da una disamina della letteratura scientifica, a supporto della rilevanza e dell'opportunità di promuovere una pedagogia che porti i bambini a vivere in armonia con la natura.

#### **3.1 Il contatto con la natura nel periodo prescolare secondo il pensiero di alcuni pedagogisti del passato**

Nella storia della filosofia pedagogica diversi studiosi consideravano fondamentale il rapporto dei bambini con la natura, le sue manifestazioni e i suoi tempi, a partire dai primi anni di vita.

Per Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerato capostipite della pedagogia moderna e grande ispiratore di molti pedagogisti, l'educazione dovrebbe rispettare i ritmi dello sviluppo individuale e le caratteristiche psicologiche dei diversi momenti della crescita; inoltre essa dovrebbe realizzarsi a contatto con il mondo della natura e lontano dalla società corrotta degli adulti. Nel suo famoso saggio *Emilio o dell'Educazione* egli scrive: "Abituate il vostro allievo ad osservare con attenzione i fenomeni della natura e ben presto lo avrete reso curioso, ma per alimentare questa sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla. Nulla egli sappia per averlo udito da voi, ma solo per averlo compreso da sé; non impari la scienza: la scopra." (Rousseau, 1961, p. 264).

Per il filosofo-pedagogo è fondamentale il rispetto dei tempi naturali che possono trovare una corrispondenza con i tempi della crescita del bambino. I primi apprendimenti passano attraverso i sensi e l'ambiente naturale offre una ricca opportunità di esperienze, percezioni, sensazioni e osservazioni. Nello sviluppo motorio e cognitivo del bambino, vi è il bisogno di vedere, toccare, ascoltare, annusare, afferrare, muoversi, avvicinarsi e allontanarsi, correre ed esplorare, come anche di sentirsi parte di un tutto che contiene; sono tutte esperienze che la natura offre spontaneamente: "Il bambino vuol tutto toccare, tutto maneggiare: non opponetevi a questa irrequietezza; essa gli consente un tirocinio quanto mai necessario. È così che impara a distinguere il calore, il freddo, la durezza, la mollezza, la pesantezza, la

leggerezza dei corpi, a giudicarne la grandezza, la forma e tutte le qualità sensibili, osservando, palpando, ascoltando e soprattutto confrontando la vista col tatto, sì da valutare con l'occhio la sensazione che si produrrebbe sotto le sue dita.” (Rousseau, 1961, p. 104).

Rousseau, inoltre, spiega che le esperienze devono essere vissute in prima persona e l'adulto dovrebbe lasciare al bambino la possibilità di imparare attraverso i suoi tentativi ed i suoi errori; egli interverrà nella situazione in caso di pericoli. Gli errori sono delle opportunità per familiarizzare con l'ambiente circostante, grazie agli errori i bambini imparano a correggersi, a modificare il proprio approccio e ripetono le stesse sequenze motorie fino a quando non le padroneggiano; quando avranno raggiunto una sufficiente padronanza, la loro spontanea ambizione e curiosità li condurrà a nuove sfide (Rousseau, 1961).

Friedrich W. A. Fröbel (1782-1852), che trascorse la propria infanzia in un villaggio nella foresta della Turingia, era profondamente convinto che nell'età dello sviluppo l'esplorazione dell'ambiente naturale rispondeva ad un bisogno intrinseco. “La scalata di un albero nuovo è subito per il fanciullo la scoperta di un mondo nuovo. Dall'alto lo sguardo mostra tutto ben diversamente che la nostra consueta visione laterale, che raggruppa gli oggetti. Non è meno significativa, né meno aiuta il suo sviluppo la tendenza a inerparsi per caverne e burroni, a passeggiare nel boschetto ombroso e nell'oscura foresta. È il desiderio di cercare e trovare quello che ancora non è stato trovato, il desiderio di vedere quello che ancora non è stato visto e di imparare a conoscerlo.” (Oliverio & Ferraris, 2011, pp. 25–26).

Fröbel, ammiratore di Rousseau, inventò il «giardino d'infanzia», composto da spazi esterni e da spazi interni. Nel suo *kindergarten* i bambini coltivavano le piante, attività che incoraggia i piccoli a sviluppare il senso di responsabilità e a crescere in armonia con la natura; vi era un tempo di gioco, ritenuto fondamentale in quanto esso «procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori di sé, pace con il mondo». Le idee di Fröbel ebbero ampio seguito, diffondendosi largamente in Germania ma anche in altri paesi europei, in Giappone e nel Nord America (Oliverio & Ferraris, 2011).

Al centro del pensiero pedagogico di Maria Montessori (1870-1952) vi sono il movimento e le esperienze sensoriali; l'educazione si realizza attraverso il gioco ma anche attraverso le mansioni quotidiane che i bambini fanno con gioia, per il piacere dell'attività e dei movimenti che comportano. Nonostante il metodo montessoriano sia basato sull'utilizzo di materiali sensoriali altamente strutturati, la pedagoga riteneva

fondamentale offrire ai bambini i benefici derivanti dal contatto con la natura: “Il bimbo in città, dopo una piccola passeggiata, si dichiara stanco; e per questo noi crediamo che non abbia forza. Ma il suo languore viene dall’artificialità dell’ambiente, dalla noia, dal vestiario inadatto, dal tormento che il piccolo piede soffre, chiuso nelle scarpe di cuoio che battono sul macigno nudo delle vie di città [...]. Ma se i bambini sono a contatto con la natura, allora viene la rivelazione della loro forza. Anche al di sotto di due anni di età, i bambini normali, se di forte costituzione e ben nutriti, fanno chilometri di cammino.” (Montessori, 2008, p. 86).

Sebbene Rousseau, Fröebel e Montessori siano vissuti in epoche lontane dalla nostra, le loro intuizioni ci offrono spunti di riflessione pedagogica attuali in una prospettiva ecologica e di sviluppo sostenibile; a partire da questa considerazione, si ritiene fondamentale offrire ai bambini la possibilità di crescere nell’ambiente naturale e di conoscerlo, facendone esperienza diretta e ponendoli in una dimensione di libera esplorazione.

Questi autori rappresentano degli importanti punti di riferimento nella storia della pedagogia e nei loro pensieri è possibile rilevare alcuni concetti chiave (quali l’apprendimento esperienziale, il ruolo dell’educatore, la natura come maestra) degli approcci educativi outdoor e in particolare della pedagogia del bosco, che verrà approfondita nel corso di questo capitolo.

### **3.2 La pedagogia del bosco**

Tra gli approcci pedagogici outdoor, la pedagogia del bosco è un’esperienza relativamente recente nel panorama educativo della fascia d’età prescolare; il germe di questa proposta pedagogica ebbe luogo agli inizi degli anni Cinquanta quando Ella Flatau, mamma e pedagoga, ideò in Danimarca un progetto denominato *vandrebørnehavn* (“asilo a piedi”) nel quale bambini e adulti trascorrevano la mattina a passeggio nei campi e nei boschi.

Questa esperienza viene considerata il momento fondativo della pedagogia del bosco, che ha come radice il concetto norvegese di *friluftsliv* che significa letteralmente “vita all’aria aperta”, ma si riferisce ad una profonda esperienza di connessione con l’ambiente, grazie alla quale una persona si sente a casa quando è in mezzo alla natura selvatica, anche in luoghi in cui non è mai stata (Negro, 2021).

Per delineare un quadro complessivo di questo approccio pedagogico, Selima Negro, educatrice e formatrice di pedagogia del bosco, propone sei tematiche che racchiudono

le basi di questo pensiero pedagogico e che costituiscono la struttura del suo libro *Pedagogia del Bosco*.

### *Immersione nel selvatico*

La scelta del termine immersione vuol condurre ad una dimensione sia temporale che spaziale; un aspetto alla base di ogni progetto di pedagogia del bosco è la continuità, indipendentemente dalla frequenza (ad esempio tutti i giorni o una volta alla settimana). Questa continuità fornisce ai bambini la possibilità di acquisire quella familiarità con il contesto che permette loro di concentrarsi sui propri interessi e sulle proprie scoperte, che li condurranno poi allo sviluppo di esperienze significative nel percorso di crescita. La familiarità è un obiettivo in sé, inteso come coscienza ecologica e comprensione di processi e cicli che regolano la vita sul nostro pianeta, ma anche uno strumento perché regola quel passaggio dall'esplorazione e dall'ambientamento a quella liberazione di energie per gli apprendimenti caratterizzata da creatività e appropriazione degli spazi. L'immersione deve essere tale dal punto di vista del tempo (almeno due/tre ore fuori fino a cinque/sei), ma anche dal punto di vista dei tempi; per conoscere i cicli vitali e i processi di trasformazione degli ambienti è importante sperimentarli nelle diverse stagioni e con diversi tempi atmosferici.

Per quanto riguarda la dimensione spaziale, l'immersione riporta ad una esperienza significativa dal punto di vista sensoriale e motorio; i bambini devono avere la possibilità di esplorare l'ambiente al massimo delle proprie capacità fisiche ed emotive. I confini di questa immersione spaziale non devono essere posti a priori ma vengono definiti da interessi, risorse e bisogni di ciascun bambino. L'obiettivo di un progetto basato sulla pedagogia del bosco dovrebbe essere quello di sperimentare il mondo «costruendo insieme e ognuno singolarmente i confini della propria esperienza. Senza recinti (reali o mentali), lavorando su continuità e fluidità. Se si ha intenzione di costruire percorsi aperti, non predeterminati, che contemplino la complessità e l'imprevisto, sarebbe paradossale uscire dai muri di cemento e mattoni per rinchiudersi dentro reti e palizzate.» (Negro, 2021, p. 38).

In tale contesto, il termine selvatico viene allontanato dall'accezione negativa che gli è stata assegnata nel linguaggio comune, va invece inteso come pertinente alla selva, spontaneo, considerando la ricerca di quell'armonia tra le leggi della società e della convivenza e le altre leggi che governano tutti gli esseri viventi (Negro, 2021, p. 45).



Figura 3. Bambini sugli alberi del bosco, presso il progetto *Educare nel Bosco - Messina*. (Canalescuola, s.d.-a).

Selima Negro identifica due ordini di motivazioni per le quali l'esperienza di pedagogia del bosco vada contestualizzata in un ambiente selvatico:

a) La cultura della selvatichezza

Il primo motivo riguarda il fatto che la conoscenza del selvatico ci permette di acquisire una consapevolezza necessaria a comprendere l'essenza del mondo in cui viviamo; ci aiuta a sviluppare una cultura meno antropocentrica, una cultura che pone al centro la relazione tra gli esseri umani e gli altri esseri viventi. «La conoscenza dei fenomeni naturali e la percezione della loro mutevolezza conducono bambini e adulti a percepirsi, né come proprietari né come difensori della natura, ma come parte integrante di essa e a sviluppare una nuova consapevolezza ambientale.» (Schenetti et al., 2015, p. 217).

b) Selvatico come ambiente di apprendimento

Il secondo riguarda invece la constatazione che un ambiente selvatico è il più idoneo a sostenere l'apprendimento dei bambini in quanto nessuna progettazione umana può eguagliare la ricchezza, la varietà e l'armonia delle possibilità senso-motorie di un ambiente selvatico (Negro, 2021).

*Apprendimento come ricerca*

Gli aspetti più importanti dell'apprendimento nella pedagogia del bosco sono:

- I tre pilastri dell'apprendimento sono osservazione, imitazione e dialogo (Gopnik, 2017) ma le combinazioni di questi pilastri sono infinite; dunque ogni persona, situazione e momento richiede strategie diverse.

- I percorsi di apprendimento non seguono uno sviluppo lineare ma reticolare e le connessioni tra i vari passaggi sono infinite perché diverse per ogni bambino.
- La forza interiore che porta all'apprendimento si basa sulla motivazione intrinseca dell'individuo.
- L'apprendimento è anche un processo sociale e culturale in quanto si apprende dalla relazione e nella relazione ma anche per il desiderio di partecipare in misura maggiore alla comunità.
- L'apprendimento è legato all'esperienza diretta e progressiva del mondo in cui si vive.



*Figura 4. Bambini impegnati in attività di osservazione e scoperta presso il progetto *Educare nel Bosco - Altavilla Vicentina* (Canalescuola, s.d.-a).*

In questo apprendimento il ruolo dell'adulto è quello di tutelare la motivazione intrinseca dei bambini e sostenere le esperienze di apprendimento auto-diretto (il gioco spontaneo) attraverso tempi e spazi ampi per il gioco spontaneo, una modalità comunicativa basata su ascolto attivo e domande aperte, una organizzazione del tempo flessibile e un'assenza di condizionamenti e di giudizi (Negro, 2021).

#### *Comunità educante*

Far crescere i bambini è un impegno che, come ricorda il noto proverbio africano “Per crescere un bambino ci vuole un villaggio”, si deve condividere. Educare un bambino significa prendersi cura di lui ma anche della rete di relazioni che gli si crea intorno, tra gli adulti che a diverso titolo si occupano di lui. La comunità educante è un gruppo di persone che si unisce intenzionalmente, condividendo un progetto di educazione comune. È una comunità educante per due motivi: il primo riguarda l'obiettivo educativo nei confronti dei bambini e delle bambine, il secondo è che include gli adulti che ne fanno parte in un percorso di educazione e autoeducazione insieme.

Una comunità educante che si prende del tempo per crescere insieme nel confronto e nella formazione, può stabilire un'alleanza, un patto educativo chiaro e condiviso seppur nella diversità di ruoli e specificità personali.

Una comunità educante si riconosce per tre aspetti chiave:

- un'identità pedagogica chiara ed esplicita che mira ad una complessiva coerenza degli obiettivi e degli strumenti con i valori dichiarati;
- la ricerca di una continuità dell'agire educativo tra famiglia e progetto;
- la cura delle relazioni reciproche tra tutte le persone coinvolte che rivestono un ruolo nel progetto e al quale partecipano attivamente.

Le relazioni all'interno di una comunità educante di un progetto di pedagogia del bosco si ispirano ad alcuni punti: amore incondizionato basato su un'accettazione reciproca; fiducia come atto gratuito a priori, coltivata e nutrita con l'ascolto, il dialogo e la connessione; accoglienza dei bisogni e delle emozioni; negoziazione delle regole e mediazione dei conflitti (Negro, 2021).

#### *Programma emergente*

“Il programma emergente è uno strumento di non programmazione, che permette di stare nei percorsi educativi con flessibilità, attenzione, rispetto e consapevolezza. È uno strumento importante per realizzare percorsi educativi guidati dagli interessi dei bambini, in cui gli adulti siano accompagnatori, sostenitori e mediatori al servizio del bisogno di tutte le persone coinvolte.” (Negro, 2021, p. 149).



*Figura 5. Creazioni con materiali naturali ad opera dei bimbi del bosco del progetto Educare nel Bosco - Rubano.*

Rispetto alla scuola tradizionale, è un programma capovolto perché si conosce il punto di partenza ma non quello di arrivo. Il processo del programma emergente si realizza attraverso l'osservazione, la documentazione (strumento di rendicontazione descrittivo), la riflessione e i rilanci degli adulti a sostegno dei percorsi di apprendimento dei bambini (Negro, 2021).

### *Educazione al e con il rischio*

Uscire all'aperto è solo il primo passo per la pedagogia del bosco; dopo aver lasciato andare la struttura "classe" bisogna lasciar andare le altre strutture vincolanti: tutte quelle attività, quelle relazioni e quei ruoli che impediscono, anche in modo non intenzionale, di creare una quotidianità gioiosa e spontanea per i bambini.

Uscire dalla struttura scolastica porta gli educatori e il gruppo a collocarsi in un ambiente nel quale non si può avere il controllo di tutto ciò che succede, ma permette di sviluppare le risorse per stare dentro alla dimensione dell'incertezza e del rischio. Il rischio non è oggettivo, ma è un costrutto definito da aspetti cognitivi, emotivi, sociali. I bambini e le bambine, ognuno a seconda del proprio temperamento, hanno bisogno di sperimentarsi in giochi ed esperienze rischiose. Gli adulti hanno il compito di vigilare sui fattori di pericolo che i bambini non sono in grado di percepire, ma non devono eliminare i rischi che permettono ai bambini di sviluppare le proprie competenze.

Nell'esperienza delle scuole tradizionali vi è una visione riduzionista del rischio, che viene inteso come aspetto negativo da limitare nell'illusione che la tecnica possa offrire gli strumenti per controllare questo aspetto della quotidianità. Questo approccio tuttavia sposta il problema senza affrontarlo efficacemente, in quanto si occupa di prevenire i rischi prevedibili ma non contribuisce alla crescita delle persone e allo sviluppo di una capacità di affrontare e gestire la dimensione di incertezza e imprevedibilità che è inevitabilmente presente in ogni situazione quotidiana.



*Figura 6. Una bimba impegnata in un'attività di arrampicata sugli alberi presso il bosco del progetto Educare nel Bosco Alto Garda e Ledro (Canalescuola, s.d.-a).*

L'obiettivo di una pedagogia del bosco è di saper abitare questa dimensione di incertezza con la consapevolezza di saperne riconoscere aspetti negativi e positivi, pericoli e benefici ma soprattutto sperimentare le varietà di strategie possibili per affrontarla e far tesoro dei processi di apprendimento che avvengono grazie ad essa. (Canalescuola, s.d.-a)

#### *Vita al campobase*

Il campobase di un progetto educativo nel bosco è un punto d'incontro e di passaggio, una soglia fisica ma anche metaforica nella quale si manifesta l'identità e l'appartenenza del gruppo. Deve essere un luogo che manifesta equilibrio tra familiarità e scoperta, voglia di zona di *comfort* e apertura all'incontro con l'imprevisto che diventa un desiderio di partire per scoprire cosa c'è oltre. È il primo punto di riferimento attorno al quale si costruisce il senso di comunità e che dal punto di vista organizzativo risponde ai bisogni primari del gruppo: offre un riparo, un posto per accendere il fuoco e per conservare il cibo, l'acqua.



Figura 7. I bambini del bosco al campobase del progetto Educare nel Bosco Alto Garda e Ledro (Canalescuola, s.d.-a).

### 3.3 Approcci pedagogici outdoor

La pedagogia del bosco si inserisce in un contesto di approcci pedagogici outdoor utilizzati non solo nell'ambito dell'educazione infantile, ma anche per altre fasce di età e per contesti legati al lavoro e al tempo libero delle persone.

L'*outdoor education* comprende una grande varietà di approcci pedagogici che si svolgono all'esterno di un edificio, in uno spazio aperto e possibilmente non troppo antropizzato; alcuni esempi di approcci pedagogici outdoor sono l'educazione ambientale, lo scoutismo, l'ortoterapia, le attività assistite con gli animali, la pedagogia del bosco, la formazione aziendale outdoor. Queste attività sono caratterizzate dal contesto in cui hanno luogo (all'aperto) e dal mettere al centro la relazione tra le persone e l'ambiente (e altri esseri viventi) al fine di creare esperienze significative dal punto di vista educativo (Farné & Agostini, 2014).

Per esempio nello scoutismo l'ambiente naturale rappresenta il fondamento dell'identità e dell'originalità della proposta educativa rispetto agli altri movimenti giovanili; il fondatore di tale movimento afferma: "L'aspetto fondamentale del movimento Scout è il suo spirito, e la chiave per comprenderlo è l'avventura fantastica della scienza dei boschi e dello studio della natura" (Bardulla, 1985, p. 73).

Un altro esempio di utilizzo dell'ambiente esterno è la formazione aziendale outdoor; si tratta di una modalità di apprendimento che ha come obiettivi principali lo sviluppo di

spirito di gruppo e di consapevolezze ad esso legate (come autoconsapevolezza, *problem solving*, gestione dei conflitti, assunzione del rischio, competenze di *leadership*). Questo tipo di formazione si può realizzare attraverso attività fisiche faticose e sfidanti o attività strutturate individuali e di gruppo nelle quali viene incentivata la collaborazione e alla fine delle quali si cerca di far emergere emozioni e considerazioni su quanto vissuto in un'ottica di collegamento tra l'esperienza vissuta e il lavoro (Noe et al., 2017).

### **3.4 Focus sulla ricerca e pratica esperta internazionale**

L'analisi della letteratura più cristallizzata in opere inerenti ad una tradizione pedagogica, richiede altresì una integrazione con lavori di ricerca empirica e sul campo. A questo proposito, si riportano di seguito due rilevanti lavori di ricerca scientifica che hanno approfondito la pedagogia del bosco e i suoi impatti, rispettivamente nel Regno Unito e in Canada. Gli stessi sono stati selezionati in seguito ad una attenta analisi delle pubblicazioni negli ultimi 5 anni in *journal* internazionali dedicati alla prima infanzia.

#### *Learning while playing: esperienze della Children's Forest School nel Regno Unito*

Un recente studio condotto nel Regno Unito (Coates & Pimlott-Wilson, 2019) ha esaminato le esperienze di alcuni bambini della scuola primaria che hanno partecipato ad un programma di scuola nel bosco per un periodo di sei settimane, esplorando il modo in cui i bambini, dirigenti scolastici ed educatori di *forest school* hanno interpretato le loro esperienze in una intersezione tra approcci formali e non formali all'apprendimento.

Attraverso delle interviste semi-strutturate l'indagine ha esplorato le esperienze di apprendimento di 33 bambini (di 4-5 e 8-9 anni) di due scuole primarie dell'East Midlands. Sono stati definiti tre temi correlati riguardanti l'impegno nell'apprendimento dei bambini durante la *forest school*: una pausa dalla *routine*; imparare attraverso il gioco; collaborazione e lavoro di gruppo.

La pausa dalla *routine* riguardava due sottotemi specifici: in primo luogo, il contesto ambientale - essere al di fuori - e in secondo luogo, il cambiamento delle aspettative di adulti e bambini, rappresentato da una maggiore autonomia per il bambino. I partecipanti hanno sentito che, rispetto alla scuola, le *forest school* hanno dato loro più libertà e una maggiore autonomia. La libertà era percepita in due modi distinti: la libertà

psicologica (libertà dalle pressioni associate alla scuola) e la libertà di fare le proprie scelte.

Per quanto riguarda l'imparare attraverso il gioco, la novità di essere fuori e avere autonomia ha offerto ai bambini una maggiore opportunità di giocare, rispetto all'attività in classe. Questo aspetto è stato discusso da entrambi i gruppi di età, ma è sembrato più incisivo per i bambini più grandi che hanno approfondito criticamente l'idea diffusa per cui ci sarebbe il rischio che apprendimento e gioco si fondano, senza distinzione; attraverso la riflessione, alcuni bambini hanno riconosciuto che giocare a *forest school* era in realtà anche un'opportunità per imparare, sia in termini di applicazione delle conoscenze esistenti che di generazione di nuove abilità e conoscenze.

Rispetto alla collaborazione e al lavoro di gruppo, le interazioni con i pari sono state le opportunità di apprendimento più frequentemente discusse per i partecipanti, che hanno dichiarato che l'esperienza di *forest school* è stata un'opportunità che ha facilitato le loro capacità di collaborazione e lavoro di squadra in modi che non sembravano possibili in un contesto scolastico.

Questo studio ha approfondito la comprensione della natura dell'apprendimento dei bambini, dimostrando i modi complementari in cui l'apprendimento all'aperto e la pedagogia del gioco possono migliorare le esperienze scolastiche dei bambini. In particolare, questa ricerca ha evidenziato come il gioco possa essere un utile mezzo per l'apprendimento quando è facilitato dall'interazione tra pari e dall'attività congiunta. Dal loro punto di vista, “[...] i bambini traggono beneficio in quattro modi principali: a livello cognitivo, in termini di capacità creative e di risoluzione dei problemi, e maggiori capacità di apprendimento autonomo e collaborativo; fisicamente, attraverso una maggiore attività fisica, la negoziazione dell'ambiente e lo sviluppo dell'alfabetizzazione fisica; emotivamente, creando reti di sostegno sociale più forti, riconoscendo la loro responsabilità personale, sociale e ambientale e costruendo resilienza; e socialmente, attraverso lo sviluppo di abilità sociali fondamentali come la gestione dei conflitti, la negoziazione e la diplomazia. Queste competenze sono trasferibili all'ambiente scolastico tradizionale, offrendo agli educatori l'opportunità di sviluppare le abilità dei bambini al di là di quelle accademiche. [...] la messa in atto della pedagogia del gioco rafforza la naturale curiosità e il desiderio di imparare dei bambini.” (Coates & Pimlott-Wilson, 2019).

I risultati suggeriscono che la fusione della *forest school* con le impostazioni tradizionali contribuisce allo sviluppo delle abilità sociali, cognitive, emotive e fisiche

dei bambini attraverso l'apprendimento esperienziale. Questi risultati sono significativi perché non solo enfatizzano i valori della pedagogia del gioco costruttivista sociale che sono alla base della pratica della *forest school*, ma evidenziano anche la necessità per le scuole primarie di considerare l'apprendimento al di fuori della classe come una pedagogia efficace.

#### *Forest School Practice in Canada: a survey study*

Un interessante studio su piccola scala condotto da Elisabetta YS Boileau e Ziad F. Dabaja fornisce alcune informazioni sulle *forest school* canadesi, sulle sfide che gli educatori devono affrontare nell'avviare questi programmi e sui benefici per i bambini che li frequentano.

Il sondaggio è stato proposto in modalità *online* attraverso venti domande il cui completamento richiede circa quindici minuti ed è stato rivolto ad educatori, insegnanti e professionisti che offrono programmi di *forest school* che lavorano in circa diciannove diversi programmi provenienti da sei province del Canada. I partecipanti allo studio erano venticinque praticanti della *Canadian Forest School*, che andavano dagli insegnanti scolastici, agli educatori della prima infanzia, a individui senza formazione formale che gestivano piccoli programmi privati; la maggior parte dei programmi canadesi rappresentati erano programmi *part-time* per bambini in età prescolare e/o *homeschool* (Boileau & Dabaja, 2020).

Nei risultati del sondaggio rispetto ai benefici della *forest school* per i bambini percepiti dai professionisti che hanno partecipato al sondaggio, sono emersi sei temi:

- Apprezzamento della natura e consapevolezza ambientale: i partecipanti al sondaggio hanno osservato che i bambini coinvolti hanno acquisito un "amore per la natura", hanno sviluppato un senso di "gestione ambientale" e sono diventati "più curiosi della vita, di sapere perché e come".
- Apprendimento guidato dai bambini e basato sull'indagine: le risposte dei partecipanti convergono sull'importanza dell'approccio incentrato sul bambino come benefico per lo sviluppo dei bambini. Le risposte al sondaggio includono: "i bambini [alla *forest school*] seguono le loro passioni attraverso l'apprendimento basato sull'indagine e l'amore per l'apprendimento sboccia", "i bambini stanno imparando!! Attraverso le domande e la curiosità i bambini sono esposti a così tanto e sono ansiosi di imparare!", i bambini hanno la "capacità di sperimentare opportunità di apprendimento mentre [loro] sono pronti, invece di

- sentirsi dire cosa imparare, quando imparare e come imparare” (Boileau & Dabaja, 2020).
- Immaginazione e creatività espanse: le attività all'aperto della *forest school* sembrano rafforzare l'immaginazione e la creatività dei bambini. Diversi educatori hanno osservato che *forest school* offre ai bambini una piattaforma per imparare in un ambiente che offre una moltitudine di opportunità per giocare ed essere creativi. I partecipanti hanno scritto che la *forest school* avvantaggia i bambini "riaccendendo gioia, meraviglia e curiosità - qualità rare di questi tempi" e offrendo opportunità di "esplorazione e gioco fantasiosi." (Boileau & Dabaja, 2020).
  - Aumento delle abilità sociali e della collaborazione: le esperienze all'aperto hanno permesso ai bambini di formare gruppi più stretti che collaborano con un maggiore senso di empatia. Hanno elencato vantaggi come "legame istantaneo [e] *teambuilding*", "lavorare insieme come una squadra" e che i bambini sono "molto più collaborativi [e] si sostengono a vicenda." (Boileau & Dabaja, 2020).
  - Promozione della fiducia in se stessi e dell'autostima: le attività di *forest school* sembrano avere un impatto sulla fiducia in se stessi, l'autostima e altri aspetti correlati dello sviluppo emotivo e identitario dei bambini. Un partecipante ha affermato: “i bambini che non eccellono necessariamente in un ambiente scolastico tradizionale, spesso eccellono in varie aree alla *forest school*. La loro autostima aumenta e non si rendono nemmeno conto che stanno imparando. Altre risposte specifiche includono "fiducia mentale", "indipendenza e autoregolazione", "persistenza e autoregolamentazione" e "[i bambini sono] abbastanza sicuri di sé." (Boileau & Dabaja, 2020).
  - Aumento delle capacità fisiche e della salute: La partecipazione alla *forest school* ha migliorato la salute fisica dei bambini che, a sua volta, li ha aiutati a diventare più resilienti di fronte a situazioni difficili, come "cadere, fare escursioni [e] arrampicarsi". Durante le attività all'aperto i bambini sviluppano le loro capacità di motricità grossa e fine e aumentano la loro resistenza. Come ha comunicato una persona, la *forest school* ha migliorato la "resilienza - in termini di cadute e rialzi, e in termini di capacità di tollerare tutti i tipi di tempo meteorologico". Inoltre la *forest school* “incoraggia l'autosufficienza e l'assunzione di rischi." (Boileau & Dabaja, 2020).

### 3.5 Focus sulla ricerca e pratica esperta in Italia

Si procede ora alla disamina della diffusione a livello di ricerca e di pratica esperta in Italia sull'*outdoor education* a partire da una revisione narrativa basata sulla consultazione di alcuni articoli pubblicati su riviste Anvur, la cui qualità scientifica è garantita dalla revisione delle stesse da parte di esperti. Sono state consultate quattordici riviste selezionando le più indicative dal punto di vista pedagogico utilizzando come termini chiave: “*infanzia*” – “*outdoor*” – “*prima infanzia*” – “*pedagogia del bosco*”.

Vengono riportati i contenuti di due articoli pertinenti all'argomento di interesse pubblicati sulla rivista *Pedagogia Oggi* e alcuni contenuti riguardanti l'*outdoor education* presenti nella piattaforma *Zeroseiup*.

#### *Outdoor Learning: percorsi di educazione alternativa in Terra d'Otranto*

Questo saggio propone un superamento dei confini spaziali e delle prassi educative tradizionalmente legati all'istruzione per porre l'educando in contatto con l'ambiente nel quale vive. L'*outdoor learning* accompagna il bambino a “[...] rapportarsi in maniera coscienziosa alla natura e alla sua protezione, in un modo decisamente diverso di imparare a conoscere la realtà circostante.” (Colaci, 2018, p. 247).

Una didattica basata sul modello dell'*outdoor learning* permette di creare una relazione tra il bambino e l'ambiente: “[...] lo sviluppo di un vasto arco di competenze psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali dei bambini [...] si costruiscono, a partire dalla prima infanzia nelle esperienze di relazione attiva e libera con l'ambiente soprattutto esterno.” (Farné & Agostini, 2014, p. 9).

In relazione alle tematiche sull'educazione ambientale e sull'educazione alla sostenibilità proposte da Agenda 2030 e a cascata dagli altri enti transnazionali e nazionali, viene descritta un'esperienza di educazione alternativa di una scuola primaria di Lecce, che ha realizzato il progetto “*La terra è di tutti*”. Docenti e alunni hanno creato un orto sinergico, ovvero “[...] una forma di coltivazione che sfrutta le naturali dinamiche di interscambio tra microrganismi e piante, senza alcun intervento chimico.” (Colaci, 2018, p. 253).

Le attività realizzate con questo progetto hanno coinvolto tutti i campi di esperienza, cogliendone relazioni attraverso uno sguardo etico di rispetto e responsabilità per ciascun essere vivente. La proposta ha permesso ai bambini di acquisire capacità ad ampio raggio: dall'osservazione dell'ambiente alla comprensione delle possibilità di intervenire modificandolo, dalla capacità di cogliere relazioni allo sviluppo di

competenze pratiche, dalla capacità di comprendere il proprio ruolo e di assumersi le derivanti responsabilità a quella di perseguire obiettivi comuni, oltre naturalmente ad una conoscenza delle caratteristiche del terreno, della microfauna e delle caratteristiche delle piante.

Si tratta di un esempio di come sia possibile inserire questo principio di *outdoor learning* in una educazione alternativa che possa rispondere positivamente alle nuove esigenze della pedagogia di sensibilizzazione sui problemi dell'ecosistema.

*Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagogo come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro*

Questo contributo ha l'obiettivo di mettere in luce il ruolo cruciale del coordinatore pedagogico nell'avvio, nel sostegno e nel rilancio di progetti di educazione all'aperto. La redazione di questo documento ha origine da un incontro di *follow-up* relativo ad un percorso di ricerca-formazione su un percorso formativo triennale per educatori e insegnanti in servizi zero-sei co-costruito nel comune di Bologna da un *team* di coordinatori pedagogici ed educatori ambientali.

L'autore rileva come l'implementazione di pratiche educative e didattiche all'aperto nei servizi zero-sei (particolarmente emerse nel periodo pandemico e post-pandemico) siano state realizzate grazie “[...] all’attivazione di processi di Ricerca-Formazione che hanno messo in evidenza come uscire dalle sezioni sostenuti da una postura osservativa e di ricerca ha permesso a educatrici, insegnanti e figure di coordinamento di attivare processi di sviluppo professionale e innovazione didattica significativi.” (Schenetti et al., 2015, p. 72).

Nella maggior parte dei casi, i percorsi di educazione all'aperto promossi dai servizi educativi, sono stati attivati a partire dalla figura del pedagogo, elemento chiave di incontro con il territorio e gli *stakeholder*. Egli infatti contribuisce alla progettazione e al sostegno dei processi, delle pratiche e delle competenze professionali connesse al tema.

Nel percorso di ricerca-formazione si è partiti da un ragionamento sul significato, in termini educativi e didattici, della “[...] dilatazione della sezione all'esterno e sul ripensamento del tutto come unico spazio educativo” (Schenetti et al., 2015, p. 73) per poi passare alle varie fasi del percorso: dalla composizione dei gruppi di lavoro alla consolidazione dei quadri teorici di riferimento per poter realizzare azioni trasversali,

coadiuvate da un monitoraggio intermedio e finale e da *focus group* conclusivi per valutare l'impatto della ricerca-formazione.

Le valutazioni finali di questa ricerca hanno rilevato quanto “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 “messa in relazione”, con i soggetti, con i luoghi, con i bisogni formativi da cui assume forma e valore.” (Schenetti, 2022, p. 76).

### *Zeroseiup*

Zeroseiup raccoglie una rete di professionisti in ambito educativo, specificatamente in riferimento alla fascia della prima infanzia e dell'infanzia, di diversa formazione e con diverse competenze che “[...] crede nell'innovazione pedagogica e si impegna per migliorare la qualità dell'educazione.” (Zeroseiup, s.d.).

La pagina *web* di Zeroseiup raccoglie diversi contenuti sul tema dell'outdoor, segno importante che la tematica è rilevante e che viene approfondita.

In particolare risulta interessante ai fini della nostra ricerca conoscere che questa piattaforma condivide, oltre ad articoli su temi attuali legati all'outdoor e il riferimento a pubblicazioni sull'argomento, alcune proposte formative per educatori e docenti che scelgono di aggiornare le proprie competenze con un approfondimento su questo modello pedagogico. Ad esempio dal 2020 viene proposto annualmente a Teramo un corso di formazione dal titolo *Il diritto alla natura dei bambini* articolato in alcuni moduli (due o tre) che propone esperienze di formazione secondo i principi dell'ecopedagogia. Inoltre, tra le proposte di formazione che *Zeroseiup* mette a disposizione, è possibile accedere ad un paio di argomenti relativi all'outdoor che possono poi essere strutturati in base alle necessità di chi richiede la formazione. Nello specifico è possibile richiedere formazioni dal titolo: *L'educazione naturale* e *Agire il verde*. Entrambe queste proposte, con alcuni focus differenti, si pongono come opportunità per educatori e docenti di approfondire le tematiche dell'outdoor in una modalità sia teorica che pratica.

In seguito all'analisi di questi contenuti, nella rivista *Pedagogia Oggi* e nella piattaforma *Zeroseiup* emerge che l'outdoor rappresenta una tematica di interesse pedagogico che raggruppa alcune esperienze e proposte formative nel territorio nazionale italiano.

L'importanza del contatto con la natura per i bambini è stata sottolineata da molti pedagogisti classici, che riconoscono in esso una preziosa occasione di apprendimento e di crescita del bambino grazie alle esperienze sensoriali e motorie che la natura offre. I focus sulla ricerca e pratica esperta a livello sia internazionale che nazionale permettono di rilevare come la pedagogia outdoor, sebbene ancora marginalmente diffusa e proposta, sia occasione di apprendimento di competenze non solo specifiche, ma anche trasversali.

In seguito a queste osservazioni, la tesi sulla rilevanza della pedagogia del bosco come una risposta efficace per la crescita armoniosa e per l'apprendimento dei bambini, trova ulteriore sostentamento.

È importante considerare che la pedagogia outdoor viene proposta in modalità diverse a seconda del contesto territoriale, sociale e culturale, in particolare per quanto riguarda l'infanzia, ambito di interesse di questa ricerca. Nel prossimo capitolo si porterà l'attenzione sul metodo di ricerca dell'analisi comparata come opportunità di confronto e approfondimento di realtà educative.

## 4. Metodologia della ricerca

### 4.1 Rilevanza dell'analisi comparata in pedagogia

La metodologia di ricerca utilizzata per condurre questa ricerca è un'analisi comparata basata sulla documentazione.

L'educazione comparata nasce con l'obiettivo utilitaristico di raccogliere informazioni (obiettivi, contenuti, metodi, risorse, legislazione) su uno o più sistemi formativi per poi confrontarli, mettendoli in relazione ai fattori concomitanti che li condizionano, come ad esempio i dati geo-demografici, la situazione sociale e politica di un paese. Tradizionalmente l'educazione comparata vuole quindi rispondere alla domanda “[...] che Michael E. Sadler diede come titolo alla sua opera che apre il Novecento dal punto di vista comparativo: «Come possiamo imparare qualcosa che abbia valore pratico dallo studio dei sistemi di istruzione stranieri?»”<sup>1</sup> (Barbieri, 2013, p. 46).

Dopo un esordio legato dunque alla politica scolastica, dai primi del Novecento l'educazione comparata diventa una disciplina accademica con un focus sulla teoria pedagogica che analizza non solamente i sistemi scolastici ma anche i modelli pedagogici che li sostengono.

Dal punto di vista metodologico, essa “[...] è una disciplina di ricerca che punta alla scoperta di nuove informazioni di natura sia teoretica sia pratica per mezzo della comparazione tra due o più sistemi educativi in uso in differenti Paesi, in differenti regioni o in differenti periodi storici; la comparazione consiste nell'identificare ed analizzare le somiglianze e le differenze tra differenti sistemi educativi.” (Barbieri, 2013, p. 46).

Nel contesto europeo, è frequente confrontare pratiche e approcci degli Stati membri perché questa operazione permette di paragonare pratiche e politiche situate culturalmente e valutarne l'efficacia laddove il contesto culturale lo consente.

In virtù di tali considerazioni definitorie derivanti dalla letteratura, il metodo educativo-comparativo è stato ritenuto adeguato per la conduzione di questa ricerca: tale approccio, infatti, ha permesso la possibilità di ampliare il tema indagato in una

---

<sup>1</sup> Barbieri fa riferimento all'opera di Sadler del 1900 (*How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*) che ha studiato nel contesto del suo lavoro di ricerca sull'analisi comparativa dei sistemi educativi.

prospettiva euristica, secondo una chiave significativa di confronto critico e di dialogo tra diversi punti di vista.

## 4.2 Metodi e strumenti

La ricerca è stata condotta a partire dalla definizione di un problema legato al bisogno per i bambini di un contatto con la natura e alla presa di coscienza che attualmente spesso questo rapporto viene a mancare a causa delle circostanze in cui la vita delle persone e in particolare dei bambini si struttura.

Il primo livello di indagine, introdotto nell'analisi sulla documentazione di *policy making* e, in parallelo, sulla ricerca scientifica, ha cercato di individuare se e in che modo compare l'aspetto dell'educazione in natura e della pedagogia outdoor. A partire dai documenti elaborati dalle organizzazioni transnazionali (ONU, OCSE, UNESCO e Unione Europea) si è cercato di individuare la rilevanza dell'educazione outdoor nelle raccomandazioni e nelle dichiarazioni emanate da questi enti; non rintracciando materiale specifico sul tema, si è poi scelto di ricercare negli stessi documenti la rilevanza dell'educazione ambientale e alla sostenibilità, che può essere considerata come una categoria all'interno della quale la pedagogia outdoor può essere inclusa. Sono stati quindi analizzati i documenti e i siti *web* ufficiali per evidenziare in quali modalità questa attenzione al green fosse presente. L'indagine è stata strutturata attraverso una ricerca delle parole chiave: "*outdoor education*" - "*sustainability education*" - "*environmental education*".

Da un punto di vista di stato dell'arte, ovvero di analisi della ricerca pedagogica, si è potuto osservare come l'importanza del contatto con la natura nell'infanzia sia una considerazione rilevante nel pensiero di alcuni pedagogisti del passato; sono stati presentati alcuni punti salienti di tali approcci pedagogici evidenziando a partire dai testi i termini chiave: "*bambini e natura*".

Il paragrafo sulla pedagogia del bosco sintetizza alcuni aspetti cruciali di questo modello pedagogico; per descrivere questi elementi è stato utilizzato come riferimento l'approccio teorico di una pedagoga italiana, Selima Negro, educatrice e formatrice di scuola nel bosco.

Il focus sulla ricerca e pratica esperta internazionale è stato sviluppato a partire da alcuni articoli individuati tramite il database Scopus ([www.scopus.com](http://www.scopus.com)), ricercando i termini chiave "*forest school survey*" - "*forest school impact*".

L'attenzione sulla ricerca e pratica in Italia è stata condotta su alcune riviste di qualità Anvur: sono state individuate le riviste attraverso le parole chiave "educazione" - "pedagogia" e, successivamente, si è ricercato all'interno di ogni rivista i termini chiave "outdoor" e "scuola nel bosco". Analogamente, nella piattaforma Zeroseiup si è effettuata la ricerca del termine chiave "outdoor" e sono stati letti e riportati i risultati della ricerca.

L'analisi della letteratura così condotta ha consentito di individuare temi e problemi da considerare nella fase di ricerca comparata, introdotta successivamente.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati per l'analisi comparata, si è entrati nello specifico di alcune nazioni per approfondire documentazioni ufficiali e casi di studio. Le nazioni individuate sono Danimarca e Italia. La Danimarca è stata scelta in quanto contesto di nascita e di prima diffusione di questo approccio pedagogico; l'Italia è stata selezionata in quanto contesto di riferimento e realtà culturale di appartenenza.

La ricerca della documentazione danese ha portato ad alcune difficoltà principalmente legate alla lingua e alla necessità di comprendere come il governo gestisce e organizza le documentazioni relative alla pedagogia dell'infanzia. Tramite una ricerca su *Google* delle parole chiave "Denmark official site education" è stato individuato il sito *web* ufficiale del ministero dell'infanzia e dell'educazione e da qui, attraverso la selezione della sezione specifica presente in *homepage* (ECEC - Educazione e cura della prima infanzia) è stato semplice raggiungere la legislazione di riferimento per la fascia d'età 0-6. In seguito è stata effettuata una ricerca all'interno di questo documento del termine chiave "outdoor" che ha portato alla lettura di uno dei sei punti su cui si basa il curriculum educativo danese, denominato *Nature, outdoor life and natural phenomena*.

Per quanto riguarda la ricerca di casi di studio danesi, è stata effettuata una ricerca casuale del termine *naturbørnehavens Denmark* (che significa "asilo in natura Danimarca") attraverso *Google Maps* e, tra le diverse possibilità emerse, sono stati selezionati due casi secondo un duplice criterio: da un lato, la necessità di essere geograficamente dislocati in zone diverse del paese e dall'altro il requisito di offrire la possibilità di accedere facilmente alle informazioni rilevanti per l'analisi comparata. L'esplorazione dei siti *web* dei casi scelti ha condotto poi la ricerca alla conoscenza di una sorta di certificazione denominata *Grønne Spirer*, alla quale entrambi i casi danesi hanno aderito e che è stata successivamente approfondita.

La ricerca della documentazione italiana è risultata più veloce grazie alla conoscenza pregressa del funzionamento del governo italiano in termini di istruzione e formazione e

di alcuni documenti fondamentali quali le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei; entrambi questi documenti sono stati scaricati dal sito del Ministero dell'Istruzione. Successivamente, attraverso una lettura e una ricerca all'interno dei documenti delle parole chiave "outdoor" - "natura" - "ambiente", sono stati analizzati gli aspetti dei documenti rilevanti ai fini della ricerca.

La selezione dei casi di studio italiani è stata effettuata secondo gli stessi criteri di quelli danesi, ovvero la dislocazione in zone diverse del paese e la possibilità di facile accesso alle informazioni rilevanti per l'analisi comparata.

Per l'analisi dei dati, sono state costruite delle dimensioni di analisi che sono state applicate a tutti i casi, in modo da poterne rilevare le informazioni specifiche.

Gli aspetti analizzati nella scheda di analisi sono i seguenti:

*Tabella con informazioni tecniche*

Sito web	Indirizzo url del sito web del servizio educativo.
Ubicazione:	Comune e Provincia, Nazione.
Équipe	Numero e qualifica professionale dei componenti.
Posti disponibili	Numero di utenti che il servizio educativo può accogliere.
Età dei bambini	Fascia di età degli utenti.
Orari del servizio	Apertura oraria settimanale del servizio.

*Presentazione della realtà educativa*

Descrizione del servizio educativo per quanto riguarda la nascita del progetto, gli obiettivi pedagogici inerenti (se il progetto è nato *ad hoc* come scuola nel bosco o se questo approccio pedagogico si inserisce come scelta della struttura di caratterizzare in questo modo la proposta), la continuità, la documentazione sulla partecipazione e sull'efficacia formativa con gli impatti.

Per analizzare e ricercare questi aspetti nei diversi casi di studio è stato utilizzato materiale e informazioni derivanti dal sito web delle realtà educative, dalle rispettive pagine presenti nei *social network*; per il progetto *Educare nel Bosco - Rubano* sono state consultate anche *brochure* e documenti forniti dagli educatori del progetto; per il

progetto *Germogli del Bosco* sono state riportate alcune informazioni trasmesse tramite messaggio di posta elettronica dalle responsabili del progetto.

Nell'analisi dei casi si è osservata la presenza di strumenti per la valutazione e per il riconoscimento di pratiche o di valutazione della qualità dell'approccio; la disponibilità di strumenti quali certificazioni di qualità permettono un supporto al servizio più strutturato e mirato rispetto agli obiettivi pedagogici.

## 5. Analisi comparata

Si procede in questo capitolo all'analisi comparata di alcuni casi di applicazione della pedagogia del bosco in due Paesi; per la scelta dei Paesi è stata individuata la Danimarca in quanto paese nel quale questo tipo di pedagogia ha visto nascere le prime esperienze, e l'Italia in quanto rappresenta la realtà culturale di appartenenza. L'analisi prende avvio da una ricerca documentale su linee guida o indicazioni normative in ambito educativo e pedagogico per individuare se e come emerge l'aspetto dell'outdoor e del contatto con la natura per la prima infanzia e l'infanzia. Successivamente vengono analizzati e descritti due casi di progetti outdoor danesi e due casi di progetti outdoor italiani.

### 5.1 Danimarca: *outdoor education e policy making*

Il sito *web* del ministero dell'infanzia e dell'istruzione danese (Ministry of Children and Education, s.d.) dichiara che il sistema di Educazione e cura della prima infanzia (denominato ECEC, ossia *Early Childhood Education and Care system*) offre la possibilità alle famiglie di organizzare la vita familiare e lavorativa a seconda delle proprie esigenze e desideri, grazie a servizi e sussidi caratterizzati da qualità, flessibilità e varietà di possibilità.

Le strutture ECEC mirano a promuovere l'apprendimento dei bambini e il loro sviluppo delle competenze attraverso esperienze, giochi e attività educative pianificate che diano ai bambini spazio per la contemplazione, l'esplorazione e l'esperienza. Lo scopo dell'ECEC è anche, in collaborazione con i genitori, garantire la coerenza e una transizione significativa alla vita scolastica sviluppando, sostenendo e stimolando le competenze di base dei bambini e il loro desiderio di apprendere.

#### *Il curriculum educativo rafforzato*

Dal punto di vista normativo, il Ministero danese ha disposto alcune indicazioni attraverso un Decreto esecutivo entrato in vigore il 1° luglio 2018 su benessere, apprendimento, sviluppo ed educazione dei bambini negli asili e con l'obiettivo di creare una direzione, un linguaggio e una comprensione comuni attraverso un nuovo quadro per il curriculum educativo.

Questo nuovo quadro per il curriculum educativo rafforzato si basa sui sei temi del curriculum precedente; questi elementi sono però stati aggiornati e sviluppati attraverso la nuova legislazione. Per ogni tema sono stati fissati due ampi obiettivi di apprendimento pedagogico, che descrivono ciò che l'ambiente di apprendimento pedagogico dovrebbe sostenere in relazione al processo di apprendimento dei bambini.

Il curriculum pedagogico è un progetto educativo scritto che tutte le strutture ECEC devono predisporre (Ministry of Children and Education, s.d.); tale documento serve a descrivere in che modo l'ambiente pedagogico supporta l'apprendimento dei bambini, valorizzando la loro curiosità, spinta motivazionale, autostima e motricità attraverso i sei temi del curriculum:

- Sviluppo personale versatile
- Sviluppo sociale
- Comunicazione e linguaggio
- Corpo, sensi e movimento
- Natura, vita all'aria aperta e scienza
- Cultura, estetica e comunità.

In linea con gli obiettivi della ricerca, il quinto punto risulta particolarmente rilevante, in quanto relativo alla natura, alla vita all'aria aperta e alla scienza. In questa sezione, i riferimenti alla pedagogia outdoor sono chiaramente esplicitati: “L'ambiente di apprendimento educativo deve sostenere che tutti i bambini acquisiscano esperienze concrete con la natura, che sviluppino la loro curiosità e il desiderio di esplorare la natura, che dia ai bambini l'opportunità di sperimentare la connessione degli esseri umani con la natura e che dia ai bambini una comprensione iniziale del significato di sviluppo sostenibile. L'ambiente di apprendimento educativo deve supportare tutti i bambini che osservano e indagano attivamente i fenomeni naturali nel loro ambiente, in modo che i bambini acquisiscano esperienza nel riconoscere ed esprimersi su causa, effetto e relazioni, inclusa una consapevolezza matematica iniziale.” (Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer, 2018).

#### *Outdoor Council e GrønneSpirer*

L'*Outdoor Council* è un'organizzazione non governativa fondata nel 1942, che opera come organizzazione ombrello e che comprende oggi ottantasei singole organizzazioni membri; lo scopo dell'*Outdoor Council* è quello di “promuovere le attività ricreative all'aperto per le organizzazioni e il pubblico in generale, tenendo conto sia delle

esigenze ambientali che delle esigenze di protezione della natura.” (Outdoor Council, s.d.-a).

*GrønneSpirer* è il sistema di etichettatura *green* dell'*Outdoor Council* per le strutture private di assistenza all'infanzia, gli asili nido e le istituzioni per l'infanzia. Dal 2006 rappresenta il punto di partenza per valorizzare la natura, la vita all'aria aperta e la scienza nei servizi diurni danesi (GrønneSpirer, s.d.).

“I germogli verdi sono bambini sani e felici con le guance rosse e le dita sporche. Sono gli adulti curiosi che sperimentano e si meravigliano con i bambini. Il curriculum educativo rafforzato è una parte centrale del lavoro di *GrønneSpirer*. Il benessere e il gioco sono fondamentali e spostiamo gli ambienti di apprendimento all'esterno quando la natura diventa parco giochi e i bambini entrano nella natura. La sostenibilità è un nuovo concetto nel curriculum e la vicinanza alla natura crea curiosità e senso di responsabilità sia nei bambini che negli adulti. Pertanto, bambini e adulti lavorano insieme per riempire il compost, conoscere il percorso dell'acqua, mangiare dalla natura e creare biodiversità nelle aree esterne.” (GrønneSpirer, s.d.).

I membri di *GrønneSpirer* ricevono opuscoli, poster e materiali con ispirazione per attività con bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, corsi di formazione e partecipazione ad una rete di persone che condividono uno stesso orizzonte valoriale, con cui allenarsi e scambiare esperienze; i membri, la cui realtà educativa soddisfa determinati criteri legati al *green*, possono richiedere la Bandiera Verde, un riconoscimento visibile delle istituzioni che testimonia una peculiare vicinanza di bambini e adulti alla natura che li circonda.

Risulta interessante approfondire l'aspetto della gestione economica dell'*Outdoor Council*. I fondi per le attività dell'*Outdoor Council* derivano dalle quote dei membri, dalla vendita di alcuni servizi e da alcune sovvenzioni pubbliche e private (Outdoor Council, s.d.-b). La presenza di una organizzazione di questo tipo denota quanto il tema sia presente oltre che nelle normative precedentemente analizzate, anche nelle pratiche del Paese; è un'importante dimostrazione che esistono non solo raccomandazioni politiche, ma anche strumenti e buone pratiche orientate verso la stessa direzione.

## **5.2 Analisi progetti outdoor in Danimarca**

In questa sezione della tesi si riportano le informazioni rilevate in seguito alla ricerca e approfondimento di due servizi educativi danesi che utilizzano un approccio basato sulla pedagogia del bosco.

Nella prospettiva di offrire un inquadramento il più possibile chiaro ed esaustivo, la presentazione dei servizi si struttura in una prima schematizzazione di matrice organizzativa generale, seguita da un approfondimento analitico e descrittivo.

### 5.2.1 Fole Naturbørnehave

Le informazioni sulla scuola in natura di Fole sono state estrapolate dal sito web ufficiale del servizio educativo (*Naturbørnehave*, s.d.).

Nella tabella che segue, vengono riportate alcune informazioni tecniche essenziali relative al servizio, al fine di fornire una panoramica generale dal punto di vista strutturale della costruzione organizzativa.

Sito <i>web</i>	<a href="https://folefriskole.dk/naturboernehave">https://folefriskole.dk/naturboernehave</a>
Ubicazione:	Haderslev (Denmark)
<i>Équipe</i>	Sei dipendenti: un coordinatore, tre educatori, due assistenti.
Posti disponibili	33
Età dei bambini	da 3 a 6 anni
Orari del servizio	dal lunedì al venerdì 6,30-16,45 (il venerdì fino alle 15,30)

#### *Presentazione della realtà educativa*

La peculiare realtà educativa presa in esame nasce nel 2016 a Fole, un piccolo villaggio nella regione danese del Syddanmark che appartiene al comune di Haderslev, e si trova circa 230 km a ovest di Copenhagen.

L'avvio di questo progetto ha origine da un piccolo gruppo di persone che tra il 2015 e il 2016 ha lavorato con l'obiettivo di avviare un asilo in natura accanto alla scuola libera di Fole.

Il sito *web* della scuola presenta varie informazioni relative all'organizzazione della realtà educativa, sia dal punto di vista della programmazione e della progettualità educativa, in relazione al curriculum educativo rafforzato, sia dal punto di vista logistico, tecnico e organizzativo.

L'idea di base di questa realtà è che “[...] il bambino deve sentirsi prezioso, riconosciuto e apprezzato da bambini e adulti. Il tuo bambino deve provare empatia e fiducia in ciò che lo circonda. Diamo la priorità all'apprendimento attraverso il gioco,

attraverso le espressioni della natura, del corpo/movimento, del canto e della musica che promuovono lo sviluppo del bambino.” (Fole Friskole, s.d.).

In questo asilo si lavora con il progetto *GrønneSpirer*; l'adesione a *GrønneSpirer* dell'asilo in natura di Nole prevede gite all'aperto almeno una volta alla settimana, con lo scopo di “[...] rafforzare la conoscenza dei bambini del cambio delle stagioni, insegnare loro a rispettare e prendersi cura della natura e della fauna selvatica, nonché come muoversi dentro e intorno alla natura.” (Fole Friskole, s.d.).

Si cerca di trasmettere ai bambini l'entusiasmo per la natura all'interno di spazi che aiutino i bambini a diventare più attivi, fantasiosi e curiosi; la natura viene considerata come uno spazio di apprendimento per i bambini, dove c'è possibilità di movimento ed espressione e opportunità di molteplici esperienze motorie.

Da febbraio 2017, i bambini e il personale dell'asilo in natura di Fole hanno lavorato per ottenere la certificazione *Jump into nature*. Questa certificazione, che integra quella di *GrønneSpirer*, rientra in un progetto sanitario dell'*Outdoor Council* che mira a presentare la natura come un paesaggio di sviluppo per bambini da zero a sei anni. Questo impegno si realizza nelle attività dell'asilo attraverso “[...] una giornata dedicata al corpo e al movimento ogni settimana, dove tutti stanno nella natura. [...] Varie attività sono incluse nella vita all'aria aperta, che si svolge sia all'interno che intorno all'asilo, così come quando l'asilo è impegnato in gite fuori porta. È importante che i bambini sentano che è divertente muoversi, in quanto questa emozione rappresenta un terreno fertile per una migliore capacità di concentrazione, diventano più fantasiosi e, non ultimo, i nostri bambini sono più sani.” (Fole Friskole, s.d.).

La partecipazione delle famiglie avviene attraverso alcune “giornate dei genitori” e un consiglio dei genitori composto da cinque membri, tre dei quali devono essere genitori di bambini dell'Istituto. In collaborazione con il capo dipartimento e i dipendenti dell'asilo, il consiglio dei genitori partecipa alla preparazione del piano annuale per l'anno successivo e ad incontri bimestrali di carattere prevalentemente organizzativo e gestionale.

La documentazione che attesti la partecipazione e l'efficacia formativa di questo progetto non è disponibile nel sito *web*, nel quale vengono fornite informazioni logistiche e pedagogiche di vario tipo. Tuttavia, il consiglio comunale supervisiona il servizio affinché questo venga svolto in conformità con la legislazione vigente.

### 5.2.2 Gladsaxe Skovbørnehave

Le informazioni tecniche, così come quelle relative alla storia e alla pedagogia della scuola nella foresta di Gladsaxe sono state rilevate dal sito *web* della scuola (Gladsaxe Skovbørnehave, s.d.).

Nella tabella che segue vengono riportate alcune informazioni tecniche relative al servizio, al fine di fornire una panoramica generale dal punto di vista strutturale della costruzione organizzativa.

Sito <i>web</i>	<a href="https://glx-gladsaxeskovbornehave.aula.dk/">https://glx-gladsaxeskovbornehave.aula.dk/</a>
Ubicazione:	Bagsværd (Denmark)
<i>Équipe</i>	Sei dipendenti: quattro educatori, due studenti di pedagogia, due/tre assistenti.
Posti disponibili	42
Età dei bambini	da 3 a 6 anni
Orari del servizio	dal lunedì al venerdì 7,00-17,00 (il venerdì fino alle 16,30)

#### *Presentazione della realtà educativa*

L'asilo nella foresta di Gladsaxe si trova nell'isola danese di Zealand, a circa 15 km da Copenaghen.

Inizialmente, il progetto venne avviato da un gruppo di genitori nel 1969: un autobus raccoglieva bambini e genitori e li portava nella foresta ogni mattina. Negli anni, a causa delle necessità lavorative delle famiglie di avere servizi per la cura e l'educazione dei bambini, l'asilo di Gladsaxe è diventato un asilo a tempo pieno gestito da educatori con un campo base presso la stazione Skovbrynet (Gladsaxe Skovbørnehave, s.d.).

L'obiettivo generale dell'asilo di Gladsaxe è che i bambini si sentano parte di una comunità inclusiva che sperimenta una vita educativa all'aperto nella natura.

A partire dal pensiero che la natura abbia un effetto antistress e offra pace, gioia e benessere sia per i bambini che per gli adulti, il progetto prevede di passare molto tempo all'aperto (almeno 4-6 ore al giorno); questa pratica riduce notevolmente il rischio di infezioni e contagi. Inoltre i bambini che frequentano la scuola di Gladsaxe approfondiscono la conoscenza della natura nelle sue varie forme animali e vegetali.



Figura 8. L'asilo di Gladsaxe con la bandiera verde, simbolo di *GrønneSpirer* (Gladsaxe Skovbørnehave, s.d.-a).

L'asilo di Gladsaxe ha ottenuto il riconoscimento di *GrønneSpirer* e nella sua programmazione educativa presta attenzione anche agli obiettivi ONU di Agenda 2030, come si può vedere dall'immagine che segue e che è stata estrapolata da una presentazione a scopo informativo pubblicata nel sito *web* della scuola (Gladsaxe Skovbørnehave, s.d.).

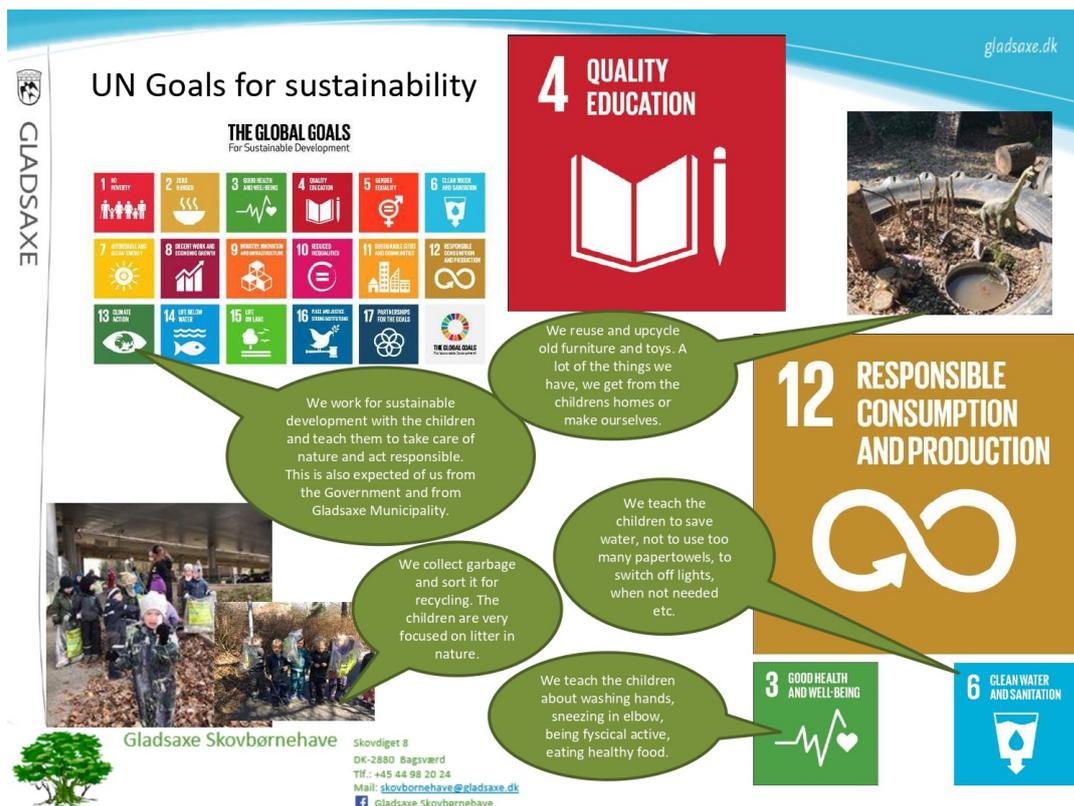


Figura 9. L'impegno dell'asilo di Gladsaxe per gli obiettivi di Agenda 2030 (Gladsaxe Skovbørnehave, s.d.).

All'asilo di Gladsaxe vi è una stretta e vivace collaborazione con i genitori; l'idea di base è che se si costruisce un buon rapporto con le famiglie, ne beneficiano anche i bambini sia per quanto riguarda la loro serenità di stare a scuola sia per quanto riguarda il loro apprendimento e la loro crescita. I genitori possono partecipare alle giornate dell'asilo, a momenti di relazione tra genitori (il *parent coffee* e alcune feste) e possono essere eletti nel Consiglio di amministrazione, che si riunisce circa quattro volte all'anno e discute di argomenti pedagogici, organizzativi, logistici.

Il sito *web* dell'asilo riporta documentazione relativa sia alla supervisione da parte del comune di Gladsaxe, sia un *report* effettuato dalla struttura sulla soddisfazione degli utenti.

Il comune effettua delle ispezioni didattiche strutturate (sia notificate che improvvisate) che si concentrano sulla qualità del lavoro educativo. Le aree di supervisione che vengono approfondite si suddividono in cinque temi: pedagogia didattica, aree di intervento, ambiente fisico e clima interno, parco esterno, aspetti organizzativi. L'ultima supervisione, visionabile nel sito *web* della scuola ma anche in quello del comune e risalente all'estate 2021, riporta un punteggio finale medio di 9,9/10 (Gladsaxe Skovbornehave, s.d.-b).

L'indagine sulla soddisfazione degli utenti condotta dalla scuola nel 2021 ha ricevuto un'ottima valutazione, che viene pubblicata attraverso un *report* nel quale i risultati dell'indagine vengono confrontati con lo studio precedente e con altre istituzioni del comune di Gladsaxe.

Ciascuna area di indagine principale è composta da diverse domande singole; le aree di indagine riguardano la soddisfazione complessiva per l'offerta educativa, lo sforzo educativo, la collaborazione con il personale, la collaborazione tra i bambini, la struttura fisica e la flessibilità di opzioni. Il sondaggio riporta l'opinione di 172 rispondenti. I risultati del sondaggio dimostrano una soddisfazione molto alta per il 90% delle risposte con una tendenza positiva rispetto all'ultimo report in ogni area, eccetto in quella della flessibilità e delle opzioni. Nell'approfondire ulteriormente i risultati del sondaggio nei suoi singoli *item*, emerge che in realtà le risposte di insoddisfazione (con risultati inferiori alla media, che vanno dal 3,4 al 3,7 su 5) riguardano aspetti non direttamente legati alla qualità del servizio erogato, ma, ad esempio, riguardanti le informazioni del comune sulle diverse opzioni di assistenza all'infanzia o l'importo della retta (*Brugertilfredshedsundersøgelse.pdf*, s.d.).

Nonostante questa struttura presenti diverse documentazioni relative a sondaggi e supervisioni per rilevare la qualità del servizio offerto, non sono stati trovati dati relativi all'efficacia pedagogica e agli impatti nei bambini.

### **5.3 Italia: *outdoor education* e *policy making***

#### **5.3.1 *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione***

Le indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione affermano la centralità della persona e suggeriscono che la definizione e la realizzazione delle strategie educative devono tener conto “della singolarità e della complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.” (MIUR, 2012, p. 5). Nello stesso documento viene ribadita la necessità che i docenti definiscano le proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini. Questo approccio deve essere applicato in vista di:

- una nuova cittadinanza, nella quale la scuola persegue una linea formativa verticale come formazione *lifelong* e una linea formativa orizzontale come collaborazione fra tutti i *caregiver* con funzioni educative;

- un nuovo umanesimo, che porti i bambini ad essere consapevoli e responsabili della loro formazione; quest'ultima non si compie con il semplice accumulo di informazioni ma con il dominio degli ambiti disciplinari e con l'elaborazione delle loro connessioni.

Focalizzandosi sulla scuola dell'infanzia, le Indicazioni ministeriali si pongono la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e di avviarli alla cittadinanza. Elementi fondamentali di questo percorso sono le persone che ne fanno parte - i bambini, le famiglie, i docenti - e l'ambiente di apprendimento.

Dal punto di vista educativo-didattico, i campi di esperienza sono il paradigma di riferimento all'interno del quale gli insegnanti "...accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo." (MIUR, 2012, p. 18).

Se ad un livello teorico il Ministero enuncia principi condivisibili e di alto valore pedagogico, la realtà della scuola italiana è diversa. Un dato oggettivo che non permette ad un buon maestro di raggiungere gli obiettivi dettati dal Ministero è il rapporto educatore/bambino, che nella scuola dell'infanzia è 1/25. I fattori concomitanti non permettono l'emergere dell'individualità e del talento di ciascuno, la curiosità e lo stupore vengono spesso mortificati per necessità di uniformare il gruppo classe che per difficoltà logistiche e burocratiche trascorre il tempo in un'aula -salvo rare eccezioni- con una scansione temporale della giornata che risponde ad esigenze organizzative degli adulti e delle risorse scolastiche piuttosto che essere guidata dai bisogni dei bambini (Bello et al., 2019).

Per quanto riguarda nello specifico la presenza di riferimenti all'outdoor e all'importanza per i bambini del contatto con la natura, in queste Indicazioni i rimandi sono limitati. Viene sottolineata l'importanza che i bambini comprendano i fenomeni della natura nel suo complesso, superando la frammentazione delle discipline per integrarla in nuovi quadri d'insieme e l'importanza di rispettarla nella direzione di un comportamento eticamente orientato. Si evidenzia come nella fascia d'età della scuola dell'infanzia "i bambini pongono a sé stessi, ai coetanei e agli adulti domande impegnative e inattese, che osservano e interrogano la natura, che elaborano le prime ipotesi sulle cose [...]." (MIUR, 2012, p. 17).

Viene inoltre dichiarato che “[...] l’apprendimento avviene attraverso l’azione, l’esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l’arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione di conoscenza” (MIUR, 2012, p. 17) e ancora: “[...] il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi.” (MIUR, 2012, p. 18). La conoscenza del mondo avviene, insieme ad altre esperienze, “[...] osservando la vita di piante e animali [...]. Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o microambienti artificiali, possono suggerire un “modello di vivente” per capire i processi più elementari e i 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 del mondo naturale.” (MIUR, 2012, p. 22).

### ***5.3.2 Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei***

Nelle linee pedagogiche per il sistema integrato della prima infanzia e dell’infanzia, il riferimento all’outdoor e alla natura si presenta in diversi punti in termini di consapevolezza dello spontaneo interesse dei bambini per i fenomeni fisici e naturali e dell’importanza per loro di vivere il contatto con la realtà e in primo luogo con la natura, ma viene particolarmente esplicitato nel paragrafo sugli spazi dell’ambiente educativo, che viene considerato come un terzo educatore: “Lo spazio esterno, oggi più che mai, riveste un’enorme importanza per l’organizzazione della giornata educativa/scolastica: esso dovrebbe essere curato, ben progettato per essere utilizzato dai bambini sia per attività libere di gioco e movimento, sia per attività più strutturate. Spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare, svilupparsi in continuità, dando ai bambini possibilità di libertà e autonomia di movimento. All’aperto, attraverso l’osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi.” (MIUR, 2021, p. 24).

Viene inoltre dichiarato che “Spazi esterni ben curati consentiranno ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica e di rispetto dell’ambiente naturale.” (MIUR, 2021, p. 28).

Una riflessione significativa che sicuramente deriva, tra le altre, da una nuova consapevolezza che si è generata in seguito all’esperienza della pandemia.

## 5.4 Analisi progetti outdoor in Italia

In questa sezione della tesi si riportano le informazioni rilevate in seguito all'approfondimento di due servizi educativi italiani che utilizzano un approccio basato sulla pedagogia del bosco.

### 5.4.1 Educare nel Bosco

Il progetto *Educare nel Bosco - Rubano* è una scuola nel bosco avviata recentemente nella periferia di Padova. Le informazioni su questo progetto educativo sono state ricavate dal sito *web* ufficiale del servizio educativo (Canalescuola, s.d.-a).

Nella tabella che segue vengono riportate alcune informazioni tecniche relative al servizio, al fine di fornire una panoramica generale dal punto di vista strutturale della costruzione organizzativa.

Sito <i>web</i>	<a href="https://www.canalescuola.it/scuola-nel-bosco-di-rubano">https://www.canalescuola.it/scuola-nel-bosco-di-rubano</a>
Ubicazione:	Rubano, Padova (Italia)
<i>Équipe</i>	Quattro dipendenti: un coordinatore pedagogico e tre educatori
Posti disponibili	21
Età dei bambini	da 3 a 6 anni
Orari del servizio	dal lunedì al venerdì 8,00-14,15



Figura 10. I bambini di *Educare nel Bosco - Rubano* durante il cerchio del mattino, presso il campobase del progetto (Canalescuola, s.d.-a).

*Educare nel Bosco - Rubano* si configura come attività continuativa per bambini e bambine nella fascia di età della scuola dell'infanzia; il progetto fa parte di una rete di 24 scuole nel bosco distribuite nel territorio italiano, da Bolzano a Messina, coordinate dal punto di vista pedagogico e amministrativo dalla Cooperativa Sociale Canalescuola di Bolzano.

Il progetto *Educare nel Bosco - Rubano* viene inaugurato nel settembre del 2018 presso Casa Mirella, accanto al Parco Etnografico di Rubano (PD).

Questo progetto nasce con l'intento di creare una realtà dove il bambino possa crescere e sperimentare sé stesso a diretto contatto con la natura. Nella pagina *web* del progetto, viene condiviso lo sfondo pedagogico di riferimento: "Crediamo che all'aperto si possano migliorare le capacità motorie e sensoriali, si impari a valutare e affrontare rischi, si superino paure e si possa imparare a gestire le proprie emozioni esercitando l'immaginazione e apprendendo a stare con gli altri in situazioni prevalentemente non strutturate dagli adulti. Inoltre, coltivando il movimento nella forma del gioco quale strumento educativo, il bambino sviluppa un corpo sano, una mente creativa, talenti, abilità sociali e manuali. In particolar modo, è naturalmente portato a riconoscere e ad accettare le sue emozioni attraverso un tempo rispettoso dei suoi ritmi di crescita. La natura come maestra può permettere di esercitare l'osservazione verso l'altro, di

riconoscere tracce di vita ad ogni passo e di far “innamorare” il bambino del proprio ambiente e del proprio pianeta. [...] I maestri del bosco sono punto di riferimento per i piccoli in quanto li seguono nella realizzazione di idee, progetti e laboratori esperienziali. Nello stesso modo crediamo anche che la relazione con le famiglie sia un punto cardine del progetto educativo: riteniamo infatti che sia fondamentale coltivare una collaborazione e una condivisione delle esperienze vissute al fine di costruire una coerenza pedagogica tra casa e scuola.” (Canalescuola, s.d.-b).

La partecipazione delle famiglie avviene attraverso alcuni incontri di gruppo che si svolgono presso il campobase del progetto e che, con cadenza mensile o bimestrale, offrono alle famiglie occasioni di formazione e confronto su temi pedagogici proposti dagli educatori in base ai bisogni e alle situazioni che il gruppo stesso manifesta.

La documentazione che attesti la partecipazione e l’efficacia formativa di questo progetto non è presente; la supervisione del servizio è gestita dalla cooperativa Canalescuola, che coordina dal punto di vista pedagogico l’*équipe* e ne supporta anche la formazione continua.

#### **5.4.2 Germogli del Bosco**

Il secondo servizio italiano preso in considerazione è il progetto *Germogli del Bosco*.

Tale progetto ha il suo campobase nella campagna pugliese. Le informazioni su questo progetto educativo sono state ricavate dal sito *web* ufficiale del servizio educativo e grazie ad alcuni messaggi di posta elettronica scambiati con i referenti del progetto.

Nella tabella che segue vengono riportate alcune informazioni tecniche relative al servizio, al fine di fornire una panoramica generale dal punto di vista strutturale della costruzione organizzativa.

Sito <i>web</i>	<a href="https://boscotrullallero.it/">https://boscotrullallero.it/</a>
Ubicazione:	Bari (Italia)
<i>Équipe</i>	Tre dipendenti: una psicologa psicoterapeuta, una educatrice, una esperta in lingue
Posti disponibili	15
Età dei bambini	da 2 a 6 anni
Orari del servizio	dal lunedì al venerdì 8,30-13,30 (mercoledì e giovedì fino alle 16)

*Germogli del Bosco* è un progetto dell'associazione di promozione sociale Bosco Trullallero, nata nel 2019 nelle campagne tra Monopoli (BA) e Fasano (BR).

L'associazione è nata dal sogno di alcune persone di creare una realtà simile agli asili nel bosco del Nord Europa.

Gli obiettivi del progetto dichiarati nella sezione del sito *web* dedicata, comprendono diversi aspetti legati al favorire l'autonomia, l'apprendimento, lo sviluppo di competenze e di sensibilizzazione nei confronti della natura e dei suoi abitanti. Questi obiettivi vengono perseguiti grazie ad un continuo contatto con l'ambiente naturale, che viene vissuto in ogni stagione e con ogni clima e che porta i bambini ad apprendere attraverso il gioco spontaneo e l'esperienza in un contesto di relazione e condivisione con gli altri bambini, con gli adulti che li accompagnano e con i volontari che, a vario titolo, partecipano al progetto. Attraverso l'approccio della pedagogia del bosco vengono tenuti in considerazione i campi di esperienza ministeriali con un'attenzione all'individualità di ciascun bambino, unico autore e regista dei propri percorsi di apprendimento (Bosco Trullallero APS, 2019).

La partecipazione delle famiglie è considerata fondamentale per costruire la comunità educante; avviene attraverso degli incontri formativi con cadenza indicativamente mensile o bimestrale, che vengono organizzati in base alle proposte provenienti dalle famiglie stesse o dall'*équipe* educativa, ma anche grazie ad incontri conviviali come cene sociali, passeggiate nel bosco e picnic.

La documentazione che attesti la partecipazione e l'efficacia formativa di questo progetto non è presente.

## 6. Discussione

### 6.1 *Outdoor Education nel Policy Making*

La pedagogia del bosco rappresenta un approccio pedagogico che si inserisce nella categoria degli approcci outdoor. Gli approcci outdoor nella documentazione transnazionale e nazionale italiana emergono in modo marginale anche se sono approcci rilevanti per gli obiettivi che gli enti transnazionali e nazionali vorrebbero perseguire.

Come abbiamo visto, i tre organismi transnazionali dispongono raccomandazioni che trasversalmente considerano l'educazione ambientale e alla sostenibilità come obiettivi fondamentali per il futuro del nostro pianeta e per il benessere dell'umanità.

Come nel caso ONU, che con Agenda 2030 auspica ad una “[...] umanità che vive in armonia con la natura [...]” (United Nations, 2015, p. 4): i bambini che frequentano le scuole nel bosco sviluppano questa armonia grazie ad uno stretto contatto con la natura e con la fauna selvatica; imparando a riconoscerne caratteristiche, profumi, suoni ed entrando in contatto con questi elementi viene a crearsi una relazione di rispetto e di cura.

Così anche per quanto riguarda UNESCO, che con la Raccomandazione *Learn for our planet* propone un “[...] apprendimento su temi ambientali che sia di conoscenza ma anche di coinvolgimento sociale ed emotivo e con un orientamento all'azione.” (Unesco, 2021, p. 37). I bambini passando molto tempo a contatto con la natura sviluppano quella sensibilità che li può portare, in futuro, ad essere adulti consapevoli e capaci di generare azioni e condurre stili di vita volti alla sostenibilità dell'ambiente.

In particolare per quanto riguarda l'Unione Europea, nostro contesto di riferimento e la Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, si ritiene che un approccio outdoor potrebbe avere un impatto positivo sulla competenza di imparare ad imparare e sulla competenza di cittadinanza in quanto l'apprendimento outdoor avviene in modalità esperienziale e permette di sviluppare capacità relazionali quali la collaborazione e l'empatia. Inoltre l'approccio pedagogico outdoor potrebbe mettere in discussione o essere pensato come complementare alla competenza digitale; quest'ultima infatti, in particolare in seguito all'esperienza della pandemia da Covid-19, sta cambiando al punto tale da richiedere una minor esposizione al digitale e un maggior bilanciamento con il *digital wellbeing* che implica anche momenti di disconnessione. In

questo senso la competenza digitale e la partecipazione al mondo virtuale da una parte, e il saper vivere a contatto con la natura dall'altra, possono essere considerati come parte di un *continuum*. In riferimento a questa connessione dobbiamo considerare il *framework* di competenza digitale, strumento sviluppato a livello europeo con diverse funzioni tra cui quelle “[...] di migliorare le competenze digitali dei cittadini, aiutare i responsabili politici a formulare politiche che supportino lo sviluppo delle competenze digitali e pianificare iniziative di istruzione e formazione per migliorare le competenze digitali di specifici gruppi target.” (European Commission, 2022, p. 2). In particolare, la competenza 4.3 relativa alla protezione della salute e del benessere riguarda la capacità di evitare rischi per la propria salute nell'utilizzo delle tecnologie digitali: questa competenza comprende alcune conoscenze e abilità inerenti alla creazione di un personale equilibrio con l'utilizzo delle tecnologie digitali per monitorarne e limitarne l'uso in virtù di un benessere fisico e mentale (European Commission, 2022).

## **6.2 Italia e Danimarca: differenze e somiglianze**

Secondo l'analisi condotta, in Danimarca ci sono strumenti di *policy making*, ovvero di programmazione politica, che introducono il tema dell'outdoor in modo strutturato e a cascata dal livello nazionale alle realtà educative locali, e che presentano un rilevante substrato storico: questo ha un effetto *push* sulle pratiche, che porta ad un maggior numero di casistiche, al contrario nel contesto italiano in cui si trovano alcuni casi di lavoro poco supportati da strumenti di programmazione politica.

La Danimarca ha iniziato questo percorso di esperienze di scuola nel bosco negli anni Cinquanta, anche se in una forma diversa da quella attuale, che risulta essere più pedagogicamente strutturata. L'esperienza maturata in questi anni ha permesso all'elemento outdoor non solo di diffondersi nei servizi educativi ma anche di diventare punto cruciale nella programmazione educativa ministeriale. Questo è un aspetto fondamentale, in quanto i governi possono pronunciarsi tramite raccomandazioni politiche, ma è solo con la predisposizione di strumenti (quali ad esempio finanziamenti, pratiche, normative) che si concretizza la possibilità di realizzare i progetti. Per quanto riguarda dunque la Danimarca, il quinto punto del Curricolo Educativo Rafforzato (denominato Natura, Vita all'aria aperta e scienza) e il programma *GronneSpirer* sono importanti strumenti che permettono alla pedagogia outdoor di occupare uno spazio di interesse rilevante nelle pratiche educative danesi. Dato che le tematiche outdoor sono considerate importanti e ampiamente diffuse nell'offerta

educativa, vi sono molti servizi educativi danesi che adottano la pedagogia del bosco o che la integrano nella programmazione educativa grazie anche al riconoscimento, promozione e supervisione degli enti locali.

A questo proposito, un ulteriore elemento di pianificazione e di programmazione è l'esistenza o la regolamentazione di procedimenti e organi che certifichino e supportino la connessione tra le idee pedagogiche e gli approcci utilizzati nei servizi educativi; la predisposizione e l'applicazione di strumenti per il controllo della qualità permette tale connessione tra le teorie pedagogiche e le realtà educative.

In Italia l'esperienza della pandemia ha rilevato l'importanza del contatto con la natura per molte persone soprattutto in seguito ai *lockdown*, e questo ha portato gli educatori nei servizi per la prima infanzia e per l'infanzia ad aumentare l'utilizzo degli spazi esterni delle strutture. Tuttavia, si tratta ancora frequentemente di spazi esterni delimitati e protetti che, sebbene rispondano alle normative in materia di sicurezza, rappresentano un limite per la possibilità dei bambini di fare alcuni tipi di esperienze; inoltre, i servizi educativi sono caratterizzati da un'impostazione che limita fortemente il tempo dedicato allo star fuori e al gioco libero in favore di attività manuali e laboratoriali di vario tipo.

Dal punto di vista operativo, le realtà educative basate sulla pedagogia del bosco stanno aumentando anche nel contesto italiano e molte famiglie scelgono di far vivere ai propri figli queste esperienze. Si tratta di iniziative private che vengono strutturate e supervisionate in maniera autonoma all'interno di cooperative e associazioni. Per ora, non sembra esserci volontà da parte del governo di investire in questa direzione, riconoscendole formalmente come strutture e rendendole più accessibili.

La situazione della diffusione della pedagogia outdoor differisce molto tra i due Paesi, anche se nella disamina delle realtà educative scelte è possibile osservare come gli aspetti fondanti della pedagogia vengano proposti in una stessa modalità. Tale *modus operandi* riguarda un apprendimento esperienziale basato sul gioco libero, nel quale ogni bambino è autore del proprio apprendimento grazie alla curiosità che lo spinge ad osservare, annusare, toccare, assaggiare, avanzare ipotesi e ricavarne possibili risposte. L'ambiente destrutturato che la natura offre è il contesto privilegiato nel quale il bambino può vivere questo apprendimento e l'adulto non si pone come maestro, ma come accompagnatore: "Stiamo alla loro altezza, seduti sulla stessa erba, in ginocchio come loro, sugli stessi tronchi. Non abbiamo sedie speciali, né posti riservati a noi [...]. Non abbiamo una meta prefissata, non abbiamo risposte predeterminate. Partecipiamo al

percorso di ogni bambino, e abbiamo fiducia che per quanto tortuosa o difficile ci sembri la strada ne valga sempre la pena.” (Negro, 2021, pp. 88–89).

### **6.3 Percorsi di ricerca**

Questo lavoro di ricerca ha rilevato che l’argomento degli approcci outdoor è pertinente rispetto agli obiettivi educativi per l’infanzia e il fenomeno è in espansione, seppur a piccoli passi, a livello sia nazionale che internazionale; purtroppo è stata riscontrata una difficoltà metodologica nel rilevare gli impatti per la comprensione dell’efficacia, in quanto non esistono ricerche o studi empirici sul tema.

Non è sufficiente fermarsi a raccontare la bellezza dal punto di vista pedagogico, bisognerebbe rendicontarne l’utilità affinché gli studi portino a far conoscere e diffondere questi approcci e allo scopo che la pedagogia del bosco venga documentata, valutata e analizzata nei suoi impatti a breve, medio e lungo termine.

La pedagogia del bosco è un approccio educativo rilevante, se ne può intuire l’importanza in un contesto generale di cambiamento della società e di trasformazione verso la sostenibilità; necessita però di essere supportato da un adeguato contesto di programmazione politica a fronte di una solida ricerca educativa che permetta di comprenderne l’impatto; attualmente, manca una ricerca sistematica e longitudinale che ci consenta di formulare politiche e di sostenere questo tipo di approccio.

A tale proposito, è interessante sollevare la questione presentata da alcuni ricercatori inglesi in merito alla buona evidenza scientifica in ambito educativo. In particolare, Stephen Gorard e i colleghi considerano come negli ultimi vent’anni si sia riscontrata una crescente enfasi sulla generazione di prove più solide, pubblicamente finanziate nell’ambito educativo. Queste prove, se anche non portano direttamente ad un miglioramento della politica e della pratica, permettono di osservare ciò che non funziona e questo si traduce in un risparmio di denaro che consente la comprensione di interventi efficaci per informare la politica e la pratica educativa (Gorard et al., 2020). Nel concludere l’articolo i ricercatori scrivono che “Gli interventi politici e pratici dovrebbero sempre essere valutati in modo indipendente prima che la riforma abbia luogo, invece di utilizzare progetti pilota piuttosto casuali e un’implementazione graduale. [...] I fondi pubblici potrebbero essere destinati al solo pagamento di programmi che hanno dimostrato in modo indipendente di avere forti promesse [...] Una buona evidenza di efficacia dovrebbe essere trasparente in tutte le decisioni politiche e pratiche sui nuovi programmi, e solo quelli che offrono un buon ritorno dovrebbero

essere finanziati. [...] I responsabili della riforma dell'istruzione devono essere responsabili e richiedere politiche e pratiche basate su prove in tutto il sistema. I programmi che hanno dimostrato di non funzionare, o per i quali non è stata effettuata una solida valutazione, dovrebbero essere attivamente scoraggiati, dato che ci sono prove crescenti di programmi che sembrano funzionare.” (Gorard et al., 2020, p. 599).

In un orizzonte proiettato a ricerche ulteriori, sarebbe interessante approfondire alcuni aspetti del comportamento dei bambini che frequentano servizi educativi outdoor indagando la loro curiosità e la capacità di interpretare i fenomeni che osservano, la conoscenza degli elementi naturali che esperiscono come l’alternarsi delle stagioni o la flora e la fauna dell’ambiente nel quale vivono, le competenze relazionali e comunicative. Una prospettiva interessante dalla quale valutare gli impatti di questi apprendimenti è quella delle intelligenze multiple; la complessità di questo contesto di apprendimento e la circostanza di trovarsi immersi nella natura permette ai bambini di osservare molti fenomeni nella loro evoluzione e di porsi domande su un'ampia gamma di tematiche alle quali, grazie ai coetanei e agli accompagnatori, provano a dare risposte; nel farlo sviluppano abilità relazionali e comunicative.

#### **6.4 Uno sguardo d’insieme**

L’insieme dei risultati osservati, descritti e rendicontati in questo lavoro di ricerca offre diversi spunti di riflessione legati ad alcune tematiche trasversali riguardanti l’educazione della prima infanzia e la sostenibilità, e di come la pedagogia del bosco possa essere ad esse legata.

Ad esempio, è possibile individuare come alcune questioni trasversali pedagogiche del Reggio Children Approach siano in linea con la pedagogia del bosco e con quanto rilevato nella presente ricerca in seguito all’analisi comparata tra i servizi educativi danesi e quelli italiani.

Nell’approfondire i principi del Reggio Emilia Approach, alcuni valori fondamentali riguardano la ricerca educativa come “[...] atteggiamento necessario a interpretare la complessità del mondo [...]” e l’attivo protagonismo dei bimbi nel loro processo di crescita e di apprendimento, nel quale “[...] Ogni bambino, individualmente e nella relazione con il gruppo, è costruttore di esperienze a cui è capace di attribuire senso e significato.” (Reggio Emilia Approach, s.d.-a).

Questi aspetti si trovano in sintonia con quanto accade nei servizi educativi basati sulla pedagogia del bosco: in tali contesti l’apprendimento non viene proposto dall’adulto ma

si sviluppa dalla curiosità del bambino, dai suoi interessi, dalle esperienze che vive (Negro, 2021). Anche la relazione tra le varie parti della comunità educante, punto di forza dei progetti di pedagogia del bosco analizzati sia danesi che italiani, trova un riscontro nel Reggio Emilia Approach che prevede diversi organismi di partecipazione e corresponsabilità con obiettivi legati alla promozione della socialità, alla condivisione di progetti educativi e di proposte didattiche, al confronto su tematiche pedagogiche e formative (Reggio Emilia Approach, s.d.-b).

Inoltre è possibile rilevare come la realizzazione di servizi educativi outdoor sia una efficace strategia per la valorizzazione degli spazi verdi. Questo è un argomento centrale nelle politiche nazionali e transnazionali ed è possibile trovarvi riscontro ad ampio raggio nei documenti del *policy making* europei. Ad esempio, nella sezione del sito *web* dell'Unione Europea dedicato all'educazione e all'istruzione (European Commission, 2023), il tema dell'educazione ambientale viene considerato tra i temi prioritari nell'idea che l'istruzione possa contribuire alla transizione verde attraverso un incremento delle competenze degli studenti sui temi della sostenibilità, in virtù di diverse iniziative in parte già presentate nel secondo capitolo di questa tesi come l'*Education for Climate Coalition* e l'*Erasmus+* (European Commission, 2023). In un'ottica di valorizzazione del *green*, la relazione tra natura e cultura si pone come elemento fondante per la cittadinanza nella prima infanzia: anche in questa prospettiva la pedagogia del bosco può essere uno strumento di connessione e dialogo in quanto rinforza il legame dei bambini e delle famiglie con il territorio e con gli spazi verdi che lo compongono.

Per quanto riguarda invece l'aspetto della qualità del servizio educativo, prendendo in considerazione la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, si ritiene che i servizi educativi che scelgono la pedagogia del bosco possono rispondere positivamente a diversi requisiti considerati nella suddetta Raccomandazione. Il Quadro di riferimento allegato alla Raccomandazione comprende dieci condizioni per la qualità articolate in cinque macrosettori: accessibilità, personale, curriculum, monitoraggio e valutazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2019). Ad esempio, per quanto riguarda il curriculum, viene affermato che “[...] Approcci pedagogici incentrati sul bambino possono sostenere meglio lo sviluppo generale, supportarne le strategie di apprendimento e promuoverne lo sviluppo cognitivo e non cognitivo sfruttando in modo più sistematico l'apprendimento basato sull'esperienza, il gioco e le interazioni sociali.”

(Consiglio dell'Unione Europea, 2019, p. 9). Viene successivamente portata l'attenzione anche sulla collaborazione del personale con tutti gli *stakeholder*, che permette di coinvolgere le famiglie e “[...] garantire una risposta più adeguata ai bisogni, agli interessi e alle potenzialità dei bambini.” (Consiglio dell'Unione Europea, 2019, p. 10). Si può notare dunque come tale Raccomandazione, nei suoi fondamenti progettuali e assiologici, custodisca elementi di profonda convergenza con l'orizzonte della pedagogia del bosco

### **6.5 La professionalità educativa nella pedagogia del bosco**

In ultima analisi, si propone una riflessione che, in virtù degli elementi considerati e discussi, risulta fondamentale: la professionalità richiesta per le figure educative che si occupano della pedagogia del bosco. Al momento questa figura professionale non è attualmente definita da titoli specifici ma piuttosto da competenze relative perlopiù a due ambiti di formazione, quello pedagogico e quello naturalistico. Selima Negro racconta che “[...] Spesso le persone che si avvicinano a queste esperienze hanno una formazione accademica in un campo e una formazione da autodidatta nell'altro. Ma possono venire anche da percorsi diversi, ed arrivare alla pedagogia del bosco con una formazione che ha le sue radici altrove, per esempio dall'ambito artistico o dell'educazione ambientale.” (Negro, 2021, p. 85).

La prospettiva di ricerca comparata ha fatto emergere, per i casi presi in esame, che esistono una progettualità particolare e una organizzazione logistica-professionale alla base dei progetti. Affinchè ciò accada, sono necessarie alcune competenze specifiche che possono rappresentare un punto di convergenza con le disposizioni generali ECEC. In particolar modo in riferimento al Manuale dei servizi educativi per l'infanzia, che è suddiviso in sei sezioni corrispondenti a rispettive competenze professionali: programmare, progettare, gestire, qualità (in termini di regole, controllo, vigilanza), sistema integrato, prospettiva 0-6 (Dipartimento per le politiche della famiglia, 2020). Per quanto riguarda le competenze riportate in tale manuale è possibile rilevare come esse siano strettamente collegate a fondamentali aspetti dell'organizzazione di un progetto educativo nel bosco. Ad esempio mi riferisco alla competenza di progettazione pedagogica, che permette di esplicitare “[...] i principi, i valori, gli orientamenti e le finalità pedagogiche che ispirano l'agire educativo.” (Dipartimento per le politiche della famiglia, 2020, p. 74). Una ulteriore nota riguarda la competenza di coordinamento pedagogico nel sostenere il lavoro dell'*équipe* nella relazione con le famiglie e con i

colleghi e la formazione continua degli educatori (Dipartimento per le politiche della famiglia, 2020). Si configurano come temi centrali in un servizio educativo di qualità che voglia abbracciare il modello educativo outdoor, per generare una visione progettuale e pro-attiva rivolta ad un fine di miglioramento ulteriore.

Permanendo sul fronte della professionalità, il lavoro in *équipe* di educatori con conoscenze e abilità differenti ma complementari è la soluzione che maggiormente arricchisce il progetto e chi vi partecipa. Vengono considerate importanti, ancor prima delle competenze possedute, alcune inclinazioni personali relative al sentirsi a proprio agio nella natura in ogni condizione essa si presenti, e nell'assumere un atteggiamento positivo e sereno anche in situazioni scomode, incerte, rischiose.

Il presupposto fondamentale è la capacità di “[...] vedere i bambini e le bambine come piccole persone che hanno sempre le migliori intenzioni possibili” (Negro, 2021, p. 87): la fondamentale visione pedagogica, ma altresì esistenziale e antropologica, per cui il bambino è soggetto di diritti, portatore di unicità e di voce da ascoltare attentamente, capace di costruire ed attribuire senso attraverso l'esperienza dell'incontro, la realtà che lo circonda e la meraviglia per le piccole cose.

## 7. Conclusione

Questo lavoro di ricerca prende avvio nel primo capitolo con una presa di consapevolezza di quanto la società attuale predisponga strutture e contesti educativi che spesso allontanano i bambini da un rapporto con la natura, il quale potrebbe essere prezioso per la loro crescita e per il loro apprendimento; il distanziamento dei bambini da questo tipo di esperienze in favore di un tempo vissuto in contesti altamente strutturati e con un esagerato utilizzo di strumenti digitali risulta essere argomento di attualità frequente, in quanto provoca anche effetti negativi sulla salute fisica e mentale dei bambini.

Nel secondo capitolo è stata svolta una ricerca sulla documentazione che gli enti transnazionali hanno prodotto in merito a linee guida e obiettivi pedagogici riguardanti il tema del contatto con la natura per i bambini; sono stati analizzati alcuni documenti di ONU, UNESCO, OCSE nel tentativo di giustificare la rilevanza dell'approccio outdoor e della pedagogia del bosco nel *policy making* di questi enti. Poiché la ricerca non ha evidenziato specifico materiale a riguardo, si è scelto dunque di rilevare negli stessi documenti le questioni inerenti all'educazione all'ambiente e alla sostenibilità, in quanto possono essere considerati macro-temi nei quali la pedagogia outdoor si può inserire.

Il terzo capitolo si configura come un *background* pedagogico; si è introdotto il concetto dell'importanza del contatto con la natura per i bambini secondo alcuni approcci pedagogici fondamentali (Rousseau, Fröebel, Montessori), per poi descrivere alcuni elementi costitutivi della pedagogia del bosco così come descritti da Selima Negro, educatrice e formatrice italiana. Sono stati inoltre portati alcuni esempi di studi empirici sul tema, di livello sia nazionale che internazionale.

Il quarto capitolo ha una funzione metodologica, nel presentare la rilevanza dell'analisi comparata in pedagogia come modalità utile per paragonare fra loro contesti educativi diversi e per la descrizione della modalità utilizzata per la ricerca e l'analisi del materiale discusso nella tesi, in particolare nel quinto capitolo.

Nel corso di quest'ultimo, infatti, vengono riportati i dati individuati nel lavoro di ricerca: le documentazioni relative al *policy making* dei due Paesi messi a confronto, Danimarca e Italia, e la descrizione dei servizi educativi che si è scelto di presentare.

I risultati principali discussi nel sesto capitolo indicano che gli approcci outdoor e in particolare la pedagogia del bosco sono proposte educative utili anche in un'ottica di educazione ambientale e alla sostenibilità, tematiche considerate centrali in diverse Raccomandazioni e Indicazioni di livello transnazionale; l'analisi comparata ha evidenziato come la Danimarca abbia scelto di promuovere e portare avanti questo metodo educativo attraverso normative e strumenti che ne favoriscono la diffusione, mentre in Italia è una questione ancora germinale e i servizi educativi che scelgono questa metodologia sono pochi e legati a iniziative private di associazioni o cooperative. Vi è infine una carenza di studi relativi all'efficacia di questo approccio pedagogico, sia a breve che a lungo termine.

In futuro, i governi dovranno considerare le opportunità che la pedagogia del bosco può offrire ai bambini, attraverso la promulgazione di normative che favoriscano la pratica dell'outdoor nei servizi per l'infanzia e tramite la predisposizione di strumenti che agevolino le strutture educative ad intraprendere un cambiamento e un'innovazione in questa direzione.

La ricerca dovrà occuparsi di portare alla luce queste realtà in virtù di un approfondimento delle basi pedagogiche e dell'efficacia che ne deriva, per poterne studiare i benefici sui bambini. Le raccomandazioni per la formazione degli educatori dovrebbero includere una parte sulla pedagogia del bosco e sugli approcci outdoor non solo come approccio integrale che scardina le strutture pre-esistenti, ma anche come approccio che può essere integrato nella pratica educativa tradizionale.

Rispetto alla scuola nel bosco, vi è talvolta nell'immaginario comune una considerazione estremista che la considera esagerata o che ne ignora i presupposti e le basi da cui vengono generati i progetti. Nell'immaginario comune la scuola nel bosco è percepita in termini riduzionisti, e per certi versi estremi in quanto i bimbi stanno in natura anche quando piove o fa freddo; ma nella pedagogia del bosco vi è una profonda attenzione alla crescita dei bimbi e alla loro autonomia nel pieno rispetto dei loro bisogni. Sarebbe interessante offrire agli educatori che operano in servizi educativi di tipo tradizionale la possibilità di conoscere da vicino le scuole nel bosco, attraverso brevi periodi di formazione in loco, per vivere qualche giornata con i bambini del bosco e poterne comprendere meglio dinamiche e realizzazione, apprendimenti e caratteristiche.

Questo studio, benché faccia riferimento ad un'abbondante letteratura e ad una notevole quantità di documenti di *policy making*, è basato su una ricerca documentale; si apre la

necessità di ulteriore supporto metodologico, in termini di altra tipologia di evidenze: studi empirici, sistematici e longitudinali mantenuti negli anni per poter osservare se un investimento di *policy making* possa essere supportato anche dai risultati.



## Bibliografia

- Barbieri, N. S. (2013). La storia dell'educazione in prospettiva comparata. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5(6), Articolo 6. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/832>
- Bardulla, E. (1985). *Scoutismo e educazione ambientale*. Franco Angeli.
- Bello, S., Casertano, D., Mai, P., & Ronci, G. (2019). *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Tlon.
- Boileau, E. Y. S., & Dabaja, Z. F. (2020). Forest School practice in Canada: A survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(3), 225–240. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00057-4>
- Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer, BEK nr 968 af 28/06/2018 (2018). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>
- Bosco Trullallero APS. (2019, ottobre 22). *BoscoTrullallero*. <https://boscotrullallero.it/Brugertilfredshedsundersøgelse.pdf>. (s.d.). Recuperato 26 aprile 2023, da [https://glx-gladsaxeskovbornehave.aula.dk/sites/glx-gladsaxeskovbornehave.aula.dk/files/arkiv/Download\\_filer/Brugertilfredshedsunders%C3%B8gelse.pdf](https://glx-gladsaxeskovbornehave.aula.dk/sites/glx-gladsaxeskovbornehave.aula.dk/files/arkiv/Download_filer/Brugertilfredshedsunders%C3%B8gelse.pdf)
- Canalescuola. (s.d.-a). *La prima rete italiana di laboratori permanenti nel bosco*.
- Canalescuola. (s.d.-b). *Scuola nel Bosco di Rubano*. Recuperato 16 aprile 2023, da <https://www.canalescuola.it/scuola-nel-bosco-di-rubano>
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21–40. Scopus. <https://doi.org/10.1002/berj.3491>
- Codonesu, D. (2021, giugno 23). *Educazione e sostenibilità: Riportare i più piccoli nel verde, imperativo del dopo pandemia*. Corriere della Sera. [https://www.corriere.it/pianeta2020/21\\_giugno\\_23/educazione-sostenibilita-riportare-piu-piccoli-verde-imperativo-dopo-pandemia-23cbe990-d36c-11eb-8dcd-923bd7ac4a6d.shtml](https://www.corriere.it/pianeta2020/21_giugno_23/educazione-sostenibilita-riportare-piu-piccoli-verde-imperativo-dopo-pandemia-23cbe990-d36c-11eb-8dcd-923bd7ac4a6d.shtml)

- Colaci, A. M. (2018). Outdoor Learning: Percorsi di educazione alternativa in Terra d'Otranto. *Pedagogia Oggi*, 16(1), Articolo 1. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2719>
- Confcommercio. (s.d.). *L'Unione europea in breve*. Recuperato 15 maggio 2023, da <https://www.confcommercio.it/l-unione-europea-in-breve>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2019). *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.
- Dipartimento per le politiche della famiglia. (2020). *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia*. Dipartimento per le politiche della famiglia. <http://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/analisi-e-valutazione/studi-e-ricerche-di-settore/infanzia-e-adolescenza/servizi-educativi-e-di-cura-per-la-prima-infanzia-ecec/manuale-dei-servizi-educativi-per-l-infanzia/manuale-2020/>
- Driessnack, M. (2009). *Children and Nature-Deficit Disorder*. 14(1), 73–75. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00180.x>
- Educare nel Bosco - Rubano. (s.d.). *I bambini del bosco*. Fondazione Alberto Peruzzo.
- European Commission. (s.d.-a). *Cos'è Erasmus+*. Erasmusplus. Recuperato 20 aprile 2023, da <https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/>
- European Commission. (s.d.-b). *Do you speak green? Un progetto di mobilità degli insegnanti per l'apprendimento all'aperto*. Erasmusplus. Recuperato 20 aprile 2023, da <https://www.erasmusplus.it/storie/istruzione-scolastica/do-you-speak-green-un-progetto-di-mobilita-degli-insegnanti-per-lapprendimento-allaperto/>
- European Commission. (s.d.-c). *Education for climate*. Recuperato 15 aprile 2023, da <https://education-for-climate.ec.europa.eu/community/>
- European Commission. (s.d.-d). *Natura, Innovazione e ICT: L'Istituto omnicomprensivo di Bobbio, Piacenza vince il premio EITA per l'innovazione a scuola*. Erasmusplus. Recuperato 20 aprile 2023, da <https://www.erasmusplus.it/storie/istruzione-scolastica/natura-innovazione-e-ict/>

- European Commission. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission. (2023, giugno 27). *European Education Area*. <https://education.ec.europa.eu/it>
- Farné, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.
- Fole Friskole. (s.d.). *Naturbørnehave*. Recuperato 15 aprile 2023, da <https://folefriskole.dk/naturboernehave>
- Gladsaxe Skovbørnehave. (s.d.-a). *Facebook*. Recuperato 17 maggio 2023, da <https://www.facebook.com/GladsaxeSkovbørnehave/photos/a.1878941722364921/1878943305698096>
- Gladsaxe Skovbørnehave. (s.d.). *Gladsaxe Skovbørnehave*. Recuperato 25 aprile 2023, da <https://glx-gladsaxeskovbørnehave.aula.dk/om-boernehuset/om-boernehuset#nolink>
- Gladsaxe Skovbørnehave. (s.d.-b). *Tilsyn | Gladsaxe Skovbørnehave*. Recuperato 26 aprile 2023, da <https://glx-gladsaxeskovbørnehave.aula.dk/om-boernehuset/tilsyn>
- Gopnik, A. (2017). *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*. Bollati Boringhieri.
- Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570–610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- GrønneSpirer. (s.d.). *GrønneSpirer*. Recuperato 15 aprile 2023, da <https://groennespirer.dk/>
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino dei boschi*. Rizzoli.
- Ministry of Children and Education. (s.d.). *Ministry of Children and Education*. Recuperato 14 aprile 2023, da <https://eng.uvm.dk/>
- MIUR, M. dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262)

MIUR, M. dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>

Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Mondadori.

Negro, S. (2021). *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*. Terra Nuova.

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Gestione delle risorse umane*. Maggioli.

OCSE - Programme for International Student Assessment. (2022). *Are students ready to take on environmental challenges?* [https://read.oecd-ilibrary.org/education/are-students-ready-to-take-on-environmental-challenges\\_8abe655c-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/are-students-ready-to-take-on-environmental-challenges_8abe655c-en#page1)

OCSE - Trends Shaping Education. (2021). *Think green, Education and climate change*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2a9a1cdd-en.pdf?expires=1681378619&id=id&acname=guest&checksum=59B22CD0E9D7A3C6281DCADEA72EFF6B>

OECD. (s.d.). *Convention on the OECD*. Recuperato 15 maggio 2023, da <https://www.oecd.org/about/document/oecd-convention.htm>

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

Outdoor Council. (s.d.-a). *About the Danish Outdoor Council | Friluftsrådet*. Recuperato 25 aprile 2023, da <https://friluftsradet.dk/about-the-danish-outdoor-council>

Outdoor Council. (s.d.-b). *Friluftsrådets vedtægter*. Recuperato 25 aprile 2023, da <https://friluftsradet.dk/friluftsradets-vedtaegter>

Peda, H. (s.d.). *The strengthened pedagogical curriculum*. [https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/8077%20SPL%20Hovedpublikation\\_UK\\_WEB%20FINAL-a.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/8077%20SPL%20Hovedpublikation_UK_WEB%20FINAL-a.pdf)

- Reggio Emilia Approach. (s.d.-a). *Reggio Children—Reggio Emilia Approach*. Reggio Children. Recuperato 20 maggio 2023, da <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>
- Reggio Emilia Approach. (s.d.-b). *Scuole e nidi d'infanzia—Comune di Reggio Emilia*. Comune di reggio Emilia. Recuperato 20 maggio 2023, da <http://www.scuolenidi.re.it/index.jsp>
- Reynolds, F. (2012, settembre 27). *Children playing outdoors recession*. <https://www.theguardian.com/environment/blog/2012/sep/27/children-playing-outdoors-recession>
- Rousseau, J.-J. (1961). *Emilio o dell'Educazione*. Armando.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- The Guardian. (2016, luglio 27). Children spend only half as much time playing outside as their parents did. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2016/jul/27/children-spend-only-half-the-time-playing-outside-as-their-parents-did>
- UNESCO. (s.d.). *UNESCO*. Recuperato 15 maggio 2023, da <https://www.unesco.org/en>
- Unesco. (2021). *Learn for our planet, A global review of how environmental issues are integrated in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362/PDF/377362eng.pdf.multi>
- Unione Europea. (2022a). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Unione Europea. (2022b). *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*. Unione Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2801%29>
- United Nations. (s.d.). *History of the United Nations*. United Nations; United Nations. Recuperato 16 maggio 2023, da <https://www.un.org/en/about-us/history-of-the-un>
- United Nations. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>

WWF. (s.d.). *WWF Italia—A tutela dell'ambiente e degli animali*. WWF Italia. Recuperato 17 maggio 2023, da <https://www.wwf.it/>

WWF. (2020, settembre 28). *50 cose da fare prima degli 11 anni contro il deficit di Natura*. WWF Italia. <https://www.wwf.it/pandanews/ambiente/50-cose-da-fare-prima-degli-11-anni-contro-il-deficit-di-natura/>

Zeroseiup. (s.d.). *Zeroseiup*. Zeroseiup. Recuperato 2 maggio 2023, da <https://www.zeroseiup.eu/>

## Appendici

### ***a) Natura e outdoor life nel curricolo pedagogico rafforzato danese***

Estratto del documento ministeriale danese relativo al curricolo pedagogico rafforzato nel quale viene esposto il quinto punto del curricolo dal titolo: *Nature, outdoor life and natural phenomena*. (Peda, s.d.)

### ***b) Una giornata al bosco***

Descrizione di come inizia una giornata al bosco, ad opera degli educatori del progetto *Educare nel Bosco- Rubano*. (Educare nel Bosco - Rubano, s.d.)

The six curriculum themes

## Nature, outdoor life and natural phenomena



**N**ature experiences during childhood have an emotional, a bodily, a social and a cognitive dimension.

Nature is a space in which children can experiment with natural science phenomena and gain their first experiences of how to think about these phenomena and analyse them. But nature is also the foundation of working on sustainability and the interplay between people, society and nature.

The learning environment should use the learning potential as a starting point, and involve children as active co-creators of their own learning through open, curious questions about their understanding of relationships in nature and in their surroundings.

The ECEC staff should listen when children wonder about nature, when they ask questions and when they start to form hypotheses and make categorisations of natural phenomena. Children should be encouraged to make their own studies, and they should be given support and guidance to encourage them to venture into repeated experiment. Thereby, they will build up basic confidence in their own ideas and abilities, despite difficulties. There should be special focus on supporting vulnerable children and their families in experiencing and learning about nature.

In cooperation with parents, ECECs should provide children with fundamental natural science education.

### Nature

Involvement, immediate joy, sensation and the here-and-now perspective are important for children's experiences and play activities in nature. Being in nature can also give rise to existential experiences and reflection in children. Therefore, the learning environment should make sure that all children, regardless of their background and where they grow up, are exposed to a broad experience of nature, both in the city and in the countryside. Children should be exposed to natural habitats such as forests, beaches, bogs and watercourses as well as living organisms such as animals, micro-organisms and plants. Children should also experience the course of the year and learn about food chains and various phenomena such as the weather and the solar system. In nature, children can experience relationships in nature, and develop their own understanding of these.

Concepts of nature should be integrated into the learning environment and the conversations about experiences and understandings of nature between children and ECEC staff.

Knowledge about nature also concerns human impact on and interaction with nature, e.g. environmental issues and issues related to sustainability and exploiting nature's resources. Consequently, the learning environment should offer an opportunity for children to consider their own interaction with nature and its resources. Sustainability is also about building, reusing and repairing by means of various tools, techniques and materials; either natural or man-made.

### Outdoor life

Using outdoor spaces as a learning environment provides immediate sensory experiences in an authentic setting. There are different types of outdoor spaces: There is the open and social space, such as a lawn or a meadow, ideal for ball games and kite-flying. There is the safe and demarcated 'room', such as the playground and the garden with swings, slides and a playhouse. And there is the wild and spacious 'room', such as the forest, the sea and the beach, with scope for immersion and fascination. The outdoor space allows for sensation, movement, imagination and creativity, and the ground is well suited for somersaulting and wild, adventurous and dangerous games and activities. Play activities stimulate children's creativity, e.g. by using natural materials, and that allow for imagination and interpretation, as when a tree trunk is transformed into a motor cycle.

Outdoor life is about giving children the opportunity to play and have experiences in and with nature, thereby allowing them to get to know themselves and nature better. Nature provides a special space for strengthening active listening and curiosity, and a space in which children can increase their scope for engaging in communities across age groups, gender, culture and interests.

### Natural phenomena

The science approach emphasises an investigative approach, which opens up for active involvement of nature and natural phenomena such as light, air, magnetism and weather. The science approach focuses on children's emerging awareness of the laws of nature and their innate numeracy, intuitive sense of size and early mathematical awareness. The point of departure is a learning view which actively incorporates children's existing knowledge and experience, their wonder and their questioning, but which also disrupts and challenges the children's current understanding. A process that goes from the very specific to the abstract – from earthworm to aviation. The ECEC staff

should build a mental bridge between the specific learning acquired through everyday activities and the understandings and concepts of science.

Furthermore, children can find out about different technological tools such as GPS, digital scales, webcams, etc., allowing them to develop a creative, productive and critical approach to the use of such technologies.

Through the science approach, the learning environment enables children to build up their own experience with

cause, effect and correlations, and the science approach supports children in categorising and organising their surroundings by means of opposites such as many/few, large/small, heavy/light, over/under, etc. Moreover, ECEC staff should organise the learning environment so that it allows children to experiment with quantity, space and shape as an early gateway to mathematical language.

(Annex 5 of the Executive Order on pedagogical objectives and content in six curriculum themes)

### Pedagogical objectives for the pedagogical curriculum theme: *Nature, outdoor life and natural phenomena*

Pedagogical work on the *nature, outdoor life and natural phenomena* curriculum theme should be based on the description of the theme and two pedagogical objectives aimed at children in the 0-5 years age group. The two pedagogical objectives are as follows:

1. The pedagogical learning environment should support all children in gaining specific experience with nature that will arouse their curiosity and their desire to explore nature, enable them to experience human connectedness with nature and provide them with an early-stage understanding of the importance of sustainable development.
2. The pedagogical learning environment should support all children in actively observing and exploring natural phenomena in their surroundings, so that the children learn to recognise and talk about cause, effect and correlations, thereby developing an early mathematical awareness.

Section 11 of the Executive Order on pedagogical objectives and content in six curriculum themes



# TEMI PEDAGOGICI

## IL CERCHIO

LA MATTINA, QUANDO ENTRIAMO NEL BOSCO, GLI EDUCATORI CI ACCOLGONO NEL NOSTRO CAMPO BASE AI PIEDI DELLA GRANDE QUERCIA, SIMBOLO DELLA NOSTRA SCUOLA. QUANDO SIAMO ARRIVATI TUTTI, LE VOCI DEI MAESTRI INIZIANO A CANTICCHIARE: "È L'ORA, È L'ORA, È L'ORA DI FARE IL CERCHIO..", NOI BAMBINI SIAMO CATTURATI DA LETTURE E STORIE INTERESSANTI, QUALCUNO DI NOI È ALLA RICERCA DEL PREZIOSO BASTONE LASCIATO AL CAMPO BASE IL GIORNO PRIMA, ALTRI AMICI SONO INTENTI A SCRUTARE GLI SCOIATTOLI CHE BALZANO DA UN RAMO ALL'ALTRO DELLE QUERCE DOPO AVER SGRANOCCHIATO I NOSTRI AVANZI DELLE MERENDE CADUTI A TERRA, ALTRI AMICI SI STANNO RINCORRENDO E ALTRI ANCORA STANNO GIÀ PROGETTANDO GIOCHI NUOVI, MA C'È ANCHE CHI STA RIPRENDEDO IL GIOCO CHE AVEVA LASCIATO IN SOSPESO I GIORNI SCORSI. QUANDO SENTIAMO IL RICHIAMO, SIAMO UN PO' IN DUBBIO SE INTERROMPERE LE ATTIVITÀ GIÀ AVVIATE, QUALCUNO DECIDE DI CONTINUARE PER UN ALTRO PO' E QUALCUN ALTRO SI AVVIA VERSO I TRONCHETTI DISPOSTI IN MANIERA CIRCOLARE DOVE SONO SEDUTI GLI EDUCATORI. INAUGURIAMO COSÌ LA NOSTRA MATTINATA, AL CENTRO DEL CERCHIO C'È MAESTRO FUOCO CHE SI CHIEDE SE OGGI VERRÀ ACCESO O MENO, NOI BAMBINI VORREMMO ACCENDERLO ANCHE QUANDO FA CALDO, CON I SUOI COLORI E CON LA SUA ENERGIA CATTURA LA NOSTRA ATTENZIONE. RACCHIUDE IN SÉ POTERE E MAGIA, È SEMPRE DIVERSO ANCHE SE LO CONOSCIAMO BENE.

NEL FRATTEMPO QUALCHE INSETTO CI PASSA ACCANTO MENTRE ALCUNI DI NOI SOLLEVANO IL TRONCHETTO NELLA QUALE SONO SEDUTI PER CERCARE I VERMETTI E I PORCELLINI DI TERRA, ALTRI CI RACCONTANO I SOGNI CHE HANNO FATTO LA NOTTE O CIÒ CHE HANNO FATTO IL POMERIGGIO O IL WEEKEND PASSATO (O ANCHE QUELLO DI QUALCHE MESE PRIMA).

CHI MANCA OGGI? CHIEDE LA MAESTRA. OGGI VORREI CONTARE IO QUANTI SIAMO. CHISSÀ PERCHÉ S. NON È VENUTO A SCUOLA OGGI, FORSE M. LO SA.. FORSE È ANDATO DAI NONNI.. DOMANI GLI E LO DOMANDO.

QUALCUNO PROPONE UN GIOCO DA FARE TUTTI INSIEME, BASTONCINO È MOLTO QUOTATO, MA NON TUTTI HANNO VOGLIA DI CORRERE E MUOVERSI, C'È CHI ANCORA È UN PO' ASSONNATO E PREFERISCE STARE SEDUTO E PARLARE DI COM'È STATO IMPEGNATIVO SVEGLIARSI STAMATTINA, DEL PRANZO CHE GLI HA PREPARATO LA MAMMA, QUALCUNO PARLA DEL SOLE E DELLA PIOGGIA, DELLE COCCOLE DELLA MAMMA E DELLE COCCOLE CHE VORREBBE ANCHE ADESSO..DELLA TRISTEZZA, DELLA GIOIA E DELLA NOIA..C'È ANCHE CHI È ARRABBIATO E NON LO DICE MA IO LO VEDO, È AGITATO E FA FATICA AD ASCOLTARCI... C'È CHI VORREBBE FARE IL GIOCO DEGLI INDOVINELLI (INDOVINA CHE ANIMALE È?), QUALCHE GRANDE ORATORE VORREBBE INVECE RACCONTARCI UNA STORIA INVENTATA DA LUI, QUALCUN ALTRO VORREBBE PARLARCI DI COSA HA COMBINATO DI BUFFO IL SUO AMICO/A IMMAGINARIO. BEH, IO VORREI FARE LE POSIZIONI DI YOGA CHE ABBIAMO VISTO NEL LIBRO CHE HA PORTATO IERI UN'AMICA.



CON I MIEI GRANDI AMICI DEL BOSCO, DOPO LA MERENDA, CI SIAMO DIVERTITI A FARE TANTISSIME POSIZIONI DENTRO IL TEPEE. MAGARI ADESSO LO PROONGO ANCHE AGLI ALTRI, È DIFFICILE LA POSIZIONE DEL CIGNO MA IERI MI SONO ESERCITATO E OGGI MI SENTO PRONTO A PROPORLA ANCHE AGLI ALTRI.

PRIMA PERÒ C'È UN COMPAGNO CHE VORREBBE CANTARE LA CANZONE "SE FOSSI UN ALBERO" ..ANZI NO, QUELLA DELLA "GRANDE QUERCIA". POSSIAMO ANCHE CANTARLE TUTTE E DUE. ECCO, APPUNTO! CHE FORTE CHE È IL MIO AMICO, QUANDO BALLA FA DELLE FACCE STRANE E MI FA UN SACCO RIDERE! E POI SI INVENTA LE PAROLE, NON SI CAPISCE IL SIGNIFICATO MA IL SUONO È DIVERTENTE! IL MAESTRO OGNI TANTO DICE PAROLE SENZA SENSO CHE DOBBIAMO RIPETERE..SEMBRANO DEGLI SCIOGLILINGUA.. INFATTI NON È MICA FACILE RICORDARE E RIPETERE QUELLO CHE DICE. ADESSO LA MIA AMICA G. VORREBBE FARE IL GIOCO DELLE LETTERE.. UN OGGETTO O UN ANIMALE CHE INIZIA CON LA LETTERA C...CI PENSO! TUTTO QUESTO PENSARE MI HA FATTO VENIRE VOGLIA DI MUOVERMI! POSSO PROPORRE GLI ESERCIZI SOPRA I TRONCHETTI E STESI A TERRA.. CHI VUOLE LI PUÒ FARE, MA QUALCUNO È STANCO E PREFERISCE GUARDARCI. C'È CHI, DOPO TUTTO QUESTO MOVIMENTO, VORREBBE FARE SUBITO LA MERENDA.. MA PRIMA DECIDIAMO DOVE ANDARE OGGI NEL BOSCO. POTREMMO ANDARE ALLE SCIVOLATE DOVE C'È IL GRANDE CARPINO D'ARRAMPICARE..E LA SPONDINA DEL LAGHETTO DOVE PESCARE..OPPURE POTREMMO ANDARE ALLA COLLINETTA SOTTO I NOCCIOLI, O AL CAMPO DI FIORI, LÌ SI CORRE CHE È UN PIACERE. C'È UN SACCO DI SPAZIO E TANTA ERBA CHE CI SOLLETTICA I PIEDI! C'È CHI VORREBBE ANDARE DALL'ALTRA PARTE DEL LAGHETTO AL PESCATORE, POSSIAMO ATTACCARE L'AMACA TRA I DUE GELSI E FARE SCORPACCIATA DI MORE DI GELSO, OPPURE POSSIAMO FARE COME I PESCATORI, CI COSTRUIAMO LA NOSTRA CANNA DA PESCA CON UN BASTONE E VEDIAMO SE QUALCHE PESCIOLINO ABBOCCA! C'È QUALCUNO PERÒ CHE STA DICENDO SOTTOVOCE CHE SI STAREBBE MEGLIO "AGLI OSTACOLI", EFFETTIVAMENTE OGGI FA CALDO E LÌ C'È SEMPRE UN VENTICELLO PIACEVOLE ALL'OMBRA DEI CARPINI, DEI PIOPPI E DEI NOCCIOLI..E POI SI VEDONO LE TARTARUGHE CHE PRENDONO IL SOLE SESE NEI TRONCHI CHE FUORIESCONO DAL LAGHETTO. E ADESSO QUALE META SCELGO? ASPETTA CHE MI CONFRONTO CON I MIEI AMICI.. DIPENDE DAI GIOCHI CHE VOGLIAMO FARE E DA QUANTO ABBIAMO VOGLIA DI CAMMINARE. QUASI QUASI VOTO IL CAMPO BASE, VORREI ACCENDERE IL FUOCO E POI POSSIAMO ANDARE AL NOCETO A PRANZARE, IN PRIMAVERA SOTTO GLI ALBERI DI NOCE SI STA PROPRIO BENE CON QUEL VENTICELLO LEGGERO CHE CI SOLLETTICA LE IDEE. MA GLI EDUCATORI DOVE VOGLIONO ANDARE? POSSIAMO DIVIDERCI IN GRUPPI VISTE LE TANTE PROPOSTE, MAGARI QUALCUNO DI LORO HA LE NOSTRE IDEE. CI VUOLE PAZIENZA PERÒ, NON È FACILE ASCOLTARSI E METTERSI TUTTI D'ACCORDO, DEI GIORNI SI DECIDE IN FRETTA, OGGI CI SONO TANTE PROPOSTE E ABBIAMO FRETTA DI ANDARE A GIOCARE.

MENTRE FACCIAMO LA MERENDA NE PARLIAMO ANCORA UN PO'..ANCHE SE NON SEMPRE È IMPORTANTE DECIDERE DOVE ANDARE, ABBIAMO VOGLIA DI STARE INSIEME E MENTRE INIZIAMO A GIOCARE C'È SEMPRE QUALCOSA DI ENTUSIASMANTE CHE CATTURA IL NOSTRO SGUARDO, IL BOSCO CI REGALA SEMPRE QUALCHE NOVITÀ, UNA LAMPADINA IMMAGINARIA SI ACCENDE E CON GLI AMICI ABBIAMO TANTO DA FARE. ADESSO CHE HO FINITO LA MERENDA HO DECISO, VORREI ANDARE ALLE SCIVOLATE, CI SONO LE CANNE DI BAMBÙ, POTREMMO INFILARCI DENTRO, SONO BELLE FITTE, PERFETTE COME NASCONDIGLIO, ORA LO DICO AI MIEI COMPAGNI.

NEL CERCHIO, L'IO DIVENTA UN TU..E IL TU SI TRASFORMA IN NOI. NEL CERCHIO C'È SPAZIO: PER IDEE, PAROLE, EMOZIONI, ESPERIMENTI, PER IL SILENZIO DI QUALCUNO E I RACCONTI DI QUALCUN'ALTRO. OGNUNO TROVA IL SUO SPAZIO NEL SUO TEMPO. E DOMANI SARÀ ANCORA DIVERSO.



Quando il ghiaccio si rompe, noi possiamo stare a guardare...  
Quando il ghiaccio resiste, noi possiamo stare a guardare...  
Quando il ghiaccio ci fa scivolare, noi possiamo sorridere...  
Quando assaggiamo il ghiaccio, le nostre labbra sono fredde ma il cuore si scalda...

Allora dimmi...

Lo vuoi un pasticcino ghiacciato al gusto di una giornata di sole invernale?  
Abbiamo anche il gusto muschio, segatura, salvia e rosmarino, bacche  
e non manca quello al gusto cioccofango!

Non ti piace nessuno di questi gusti?

Nessun problema, puoi stare a guardare la poesia che si crea di fronte  
ad un bambino o una bambina del bosco intento a toccare questo elemento.  
Puoi guardarci esplorare appieno l'esperienza del contatto con il freddo.

Non preoccuparti per noi, i nostri sensi stanno facendo una festa  
mentre alcuni vedono solo che le nostre mani diventano fredde!

Ma davvero, non sai cosa ti perdi... sicuro che non vuoi assaggiare?

Questa stagione è magica e spesso qualcuno si dimentica perché lo sia...

Noi sappiamo che sapore ha l'inverno, siamo fortunati,  
sappiamo che ha il sapore del ghiaccio,  
della neve, del freddo, della brina, del sole tiepido,  
sapore di guanti, di corse che riscaldano,  
di tisane da bere in compagnia, di fuoco scoppiettante,  
di nasetti rossi sopra a sorrisi veri!

Ma dimmi un po'... tu lo sai che sapore ha l'inverno?

*Educare nel Bosco - Altavilla Vicentina, 20.01.2021*

Grazie alla mia famiglia, che ha saputo accogliere e supportare la mia folle idea di ricominciare a studiare. Li ringrazio perché in questo mio traguardo ci sono loro.

Ci sono la grinta e la positività di Claudio; ci sono la riflessività e il desiderio di conoscere di Pietro; ci sono l'allegria, l'intraprendenza e la determinazione di Alice; ci sono l'entusiasmo e la spensieratezza di Tobia.

Ringrazio tutti coloro che sono stati in tanti modi diversi un sostegno nel procedere di questo mio percorso: mamma e papà, la mia famiglia, la mia famiglia allargata e tutti gli amici che sono un dono prezioso e irrinunciabile, compagni di crescita e di avventure, di confronti e di confidenze, di sogni e di progetti.

Ringrazio la mia relatrice, professoressa Juliana Elisa Raffaghelli, che con competenza, professionalità e disponibilità ha accolto e accompagnato le mie idee, dando ordine e senso al mio lavoro di ricerca.

Ringrazio tutti i maestri del bosco, le famiglie e i bambini che si mettono in gioco in questa avventura. Sono coraggiosi promotori di un cambiamento profondo che passa attraverso il corpo, le sensazioni, le emozioni.

Con l'augurio che possano diffondere e seminare la gioia e la meraviglia nel loro cammino futuro così come la natura che li circonda disperde fiduciosa i suoi semi per farne fiori e frutti dai variegati colori e sapori.