



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

**CORSO DI LAUREA IN**  
**SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**  
**CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA**

Relazione Finale

**OUTDOOR EDUCATION: UN'ESPERIENZA EDUCATIVA E DI PRATICA DIDATTICA**

**RELATORE: Corrado Petrucco**

**CORRELATORE: Emilia Restiglian**

**LAUREANDA**

**Zago Giulia**

**Matricola 2010073**

**Anno Accademico 2022/2023**



*“C’è un libro sempre aperto per tutti gli occhi: la natura”*

*Jean-Jacques Rousseau*



## Indice generale

<b>Introduzione.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 1.....</b>	<b>9</b>
<b>OUTDOOR EDUCATION: ORIGINI E AMBITI.....</b>	<b>9</b>
<i>1.1 Che cosa si intende per outdoor education.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2 Le origini dell'outdoor education.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3. Diffusione dell'outdoor education in Europa.....</i>	<i>16</i>
<b>CAPITOLO 2.....</b>	<b>20</b>
<b>DIMENSIONI METODOLOGICHE E COMPETENZE CHIAVE PER L'EDUCATORE NELLA FORMAZIONE PER L'OUTDOOR EDUCATION.....</b>	<b>20</b>
<i>2.1 Le dimensioni metodologiche.....</i>	<i>20</i>
<i>2.2 Le competenze chiave per un educatore in Outdoor.....</i>	<i>23</i>
<i>2.3 Programmazione di una giornata in natura.....</i>	<i>26</i>
<b>CAPITOLO 3.....</b>	<b>30</b>
<b>OUTDOOR EDUCATION NEL REGGIO EMILIA APPROACH. .</b>	<b>30</b>
<i>3.1 Il Reggio Emilia Approach.....</i>	<i>30</i>
<i>3.2 Il giardino come atelier permanente.....</i>	<i>32</i>
<b>CAPITOLO 4.....</b>	<b>35</b>
<b>UN'ESPERIENZA CONCRETA DI OUTDOOR EDUCATION.....</b>	<b>35</b>
<i>4.1 Il parco del nido 'I Fiori Più Belli'.....</i>	<i>35</i>
<i>4.2 Esperienze di outdoor eudcation con i bambini.....</i>	<i>36</i>
<b>Conclusioni.....</b>	<b>40</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>42</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>43</b>
<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>44</b>



## **Introduzione**

Il presente elaborato è strutturato in 4 capitoli e vuole delineare gli aspetti principali dell'Outdoor Education, tematica che mi ha particolarmente colpita durante il mio percorso di studi.

In linea generale i temi trattati si focalizzano sull'origine e le metodologie dell'Outdoor Education, per poi passare all'approccio reggiano e a come quest'ultimo vede l'OE, data la mia esperienza di tirocinio in una struttura che utilizza tale metodo di apprendimento. Infine ho riportato la mia esperienza personale, soffermandomi sulle attività svolte nel corso del tirocinio.

Il primo capitolo è dedicato interamente all'origine dell'Outdoor Education, con particolare riferimento alla distinzione tra Outdoor Adventure Education e Outdoor Learning. Con il primo si intendono offerte formative del settore non-formale, che propongono spedizioni educative, camping ed escursioni all'aria aperta, mentre il secondo corrisponde a percorsi didattici all'aria aperta finalizzati allo svolgimento di programmi nel settore formale (scolastico). Sono poi riportati i massimi esponenti di ciascuna proposta educativa: nell'OAE troviamo Robert Baden Powell e Kurt Hahn; nell'OL troviamo Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel e Margaret McMillan. Infine è presente un quadro generale sulla diffusione dell'Outdoor Education in Europa, con particolare riferimento ai paesi scandinavi, luoghi in cui l'OE ha avuto maggiore successo.

Il secondo capitolo si propone di definire le dimensioni metodologiche dell'OE, con particolare riferimento a Priest che rappresenta quest'ultima attraverso un albero della conoscenza, dove inizialmente il percorso di elaborazione del sapere parte con l'assorbimento di dati sensoriali e intuitivi, per arrivare poi ad un apprendimento che si attua mediante esperienze interdisciplinari in relazione al sé, gli altri, l'ecosistema e gli insediamenti umani. Vengono poi evidenziate le sei competenze chiave che un educatore in OE deve possedere per essere definito tale secondo Roberto Farnè, Alessandro Bortolotti e Marcella Terrusi, e i quattro possibili modelli di influenza che l'educatore esercita nel relazionarsi con l'allievo secondo Higgins. Infine, viene raccontata la programmazione di una giornata in natura scandita dai seguenti momenti:

preparazione all'uscita, uscita in natura, momento dell'esperienza in sé e rientro in sezione. Tutto questo con particolare riferimento al bambino, il fulcro dell'esperienza, che viene messo al centro con i suoi bisogni, interessi e diritti. Su quest'ultimo aspetto viene data particolare importanza, da parte di Gianfranco Zavalloni, con i 10 diritti naturali del bambino.

Il terzo capitolo si focalizza sull'Outdoor Education nel Reggio Emilia Approach, in quanto la mia esperienza di tirocinio si è svolta in una struttura che utilizza tale metodo di apprendimento. Il primo paragrafo si propone di illustrare le caratteristiche chiave dell'approccio reggiano, un approccio pedagogico calibrato unicamente sulle esigenze e sui bisogni dei bambini. Questo metodo di apprendimento concepisce il bambino come un soggetto 'dotato di diritti', costruttore delle sue stesse conoscenze e guidato dai suoi interessi. Il cardine di questo metodo di apprendimento è l'atelier, un ambiente che promuove conoscenza e creatività, suggerisce domande e fa nascere suggestioni. Il secondo paragrafo invece si focalizza sul giardino, definito dall'approccio di Reggio Emilia 'atelier permanente', in quanto è sempre presente e si trasforma in base alla stagionalità. È un luogo di indagine e di esperienza che, se organizzato e seguito da progettualità, è in grado di stimolare immaginazione, creatività e educazione nel bambino.

Il quarto capitolo è interamente dedicato alla mia esperienza diretta di tirocinio, presso l'asilo nido 'I Fiori Più Belli' di Badia Polesine (RO). In un primo momento viene dato spazio alla pianificazione delle attività di OE al nido e alla disposizione del giardino, un ampio spazio verde ricco di elementi naturali e non, dai più semplici ai più particolari. Vengono poi illustrate le esperienze di OE svolte durante la mia esperienza di tirocinio, realizzate e perseguite secondo obiettivi e caratteristiche peculiari dell'approccio reggiano. Nello specifico le esperienze svolte dai bambini sono state: indagini sulle margherite; indagini sul muschio; indagini scientifiche al microscopio; passeggiata nel quartiere; esplorazione dell'atelier naturale presente nel parco del nido.



## CAPITOLO 1

### **OUTDOOR EDUCATION: ORIGINI E AMBITI**

#### **1.1 Che cosa si intende per outdoor education**

Il termine outdoor education indica le modalità con cui nel panorama internazionale si definiscono le teorie, scolastiche ed extra scolastiche, che riconoscono centralità all'ambiente esterno come luogo privilegiato di formazione. (Farnè e Agostini, 2014)

Con il termine 'outdoor education' si fa riferimento a un grande assortimento di proposte, attività e progetti educativi, che può essere suddiviso in due macro-ambiti:

1. Outdoor adventure education (OAE): corrisponde all'offerta formativa di associazioni del settore non-formale, in cui si prediligono esperienze come escursioni o spedizioni educative;

2. Outdoor learning (OL): corrisponde a percorsi didattici all'aperto finalizzati allo svolgimento di programmi nel settore formale, ovvero scolastico.

Per comprendere nel dettaglio le caratteristiche dell'OE è necessario soffermarsi su entrambi i macro-ambiti citati precedentemente, prendendo in considerazione progetti e idee di alcuni pionieri dell'educazione, come Johann Pestalozzi, Frederich Froebel, Margaret McMillan, Kurt Hahn, etc.

Ognuno di loro, a modo proprio, ha contribuito con pensieri e pratiche in merito a 4 dimensioni:

- Strette relazioni con l'ambiente esterno, nella maggior parte dei casi naturale;
- Approccio esperienziale verso la conoscenza;
- Ricerca di coerenza pedagogica tra teoria e prassi;
- Senso di responsabilità sul piano della giustizia sociale.

L'Outdoor Adventure Education prende forma attraverso dispositivi formativi come la spedizione, l'esplorazione, il camping e così via. Nello specifico la prima spedizione educativa ufficiale viene condotta nell'agosto del 1907 da Robert Banden-Powell, il quale con il gruppo del movimento Scouting raggiunge l'isola di Brownsea nel Sud dell'Inghilterra.

Successivamente i programmi di OAE subiscono dei cambiamenti e le caratteristiche del viaggio esplorativo perdono valore. Il focus però rimane comunque quello di mettere in atto attività che conducano i giovani a vivere all'aria aperta e a spostarsi principalmente in contesti naturali in modo autonomo, attraverso esperienze quali il trekking, l'arrampicata, gite in canoa etc. Queste esperienze non sono finalizzate esclusivamente all'esercizio fisico, ma sono iniziative promosse da soggetti dediti alla conservazione di ambienti naturali.

La figura determinante nella storia che stiamo ripercorrendo è Kurt Hahn, il caposcuola dell'OE.

Le motivazioni che portano Hahn ad occuparsi di educazione sono principalmente due: da un lato convinzioni maturate durante una lunga e prestigiosa carriera politica; dall'altro la situazione preoccupante dei giovani. Quest'ultima, in particolare, ha suscitato in lui una grande riflessione. Egli infatti ritiene che la situazione allarmante degli adolescenti sia scaturita da un calo dei fattori protettivi 'naturali', come il desiderio di muoversi, esplorare, giocare d'immaginazione e così via. A tal proposito crea una serie di progetti finalizzati a superare e contrastare questi elementi, attraverso sfide, attività ed esperienze avventurose. Hahn sente quindi la necessità di attuare una riforma pedagogica radicale, dove l'educazione è centrata sul principio della condivisione, attraverso l'impegno in favore della collettività, il servizio verso gli altri e la consapevolezza del senso di responsabilità.

La metodologia utilizzata da Hahn privilegia gli aspetti emotivi anziché quelli cognitivi, dove la compattezza del programma è basata sostanzialmente sullo spirito di avventura e dove ogni elemento si trasforma in una sfida, il cui obiettivo principale non è quello di superarla, ma di mettersi in gioco e cercare di affrontarla al meglio.

Le attività di OAE in generale hanno un discreto successo, in particolare negli

Stati Uniti, ma il fatto che siano attività completamente informali risulta un limite, perché è pressoché impossibile il loro riconoscimento da parte di un'istituzione scolastica o accademica, per esempio in termini di valutazione dei crediti formativi o dei livelli di competenze acquisite, e per questo subiscono una regressione.

L'OL invece, che come abbiamo detto precedentemente corrisponde a programmi didattici all'aperto nel settore formale, prende forma grazie a tre figure fondamentali: Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel e Margaret McMillan.

Johann Pestalozzi vive e agisce in un'epoca in cui *“si sente l'esigenza di progettare parchi pubblici come luoghi necessari per far respirare i cittadini, consentendo loro di passare il tempo libero e svagarsi agevolmente all'aria aperta”*<sup>1</sup>. All'età di vent'anni egli infatti abbandona gli studi di filosofia e si dedica all'agricoltura, e inizia a elaborare un sistema capace di occuparsi contemporaneamente degli uomini e delle tecniche di coltivazione, chiamato campo agricolo-educativo. Il giardinaggio diventa quindi un'attività didattica ed educativa realizzata con passione, dove il contesto armonioso ed equilibrato è alla base per ottenere dei buoni risultati. Il pensiero di Pestalozzi si può riassumere con la metafora emblematica del *'bambino-seme'*, il quale sviluppa le proprie potenzialità se nutrito e cresciuto in un ambiente armonioso e accondiscendente.

Egli inoltre risulta una figura fondamentale nel processo di intuizione per l'OL, cioè *“l'esperienza determinata da un risveglio della coscienza mediante contatto diretto nei confronti delle cose”*.<sup>2</sup> Questa caratteristica è di fondamentale importanza nello sviluppo del bambino, perché permette di spostare l'attenzione dei processi formativi dal versante dell'insegnamento a quello dell'apprendimento.

Friedrich Froebel, allievo diretto di Pestalozzi, è riconosciuto come figura centrale dell'OL per la creazione di un modello ben organizzato e di successo: il Kindergarten.

Il Kindergarten è un servizio educativo dedicato alla prima infanzia con alla base un modello contraddittorio ma ben strutturato: da un lato viene infatti enfatizzato l'ordine, e dall'altro la fantasia, la creatività e il gioco; viene enfatizzata la promozione della libertà ma con obiettivi individuali, precisi e ben delineati da perseguire con

---

1 Bortolotti A., Outdoor Education, Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, pag 59.

2 Ivi, pag 61

rigore. Froebel, al contrario di Pestalozzi, abbandona l'idea del 'laissez-faire' e pone una grande attenzione al 'fare' dei bambini da parte di specialisti formati, in grado di seguire i loro progetti da vicino, sostenendoli attraverso il gioco e le esperienze sensoriali, accompagnandoli passo dopo passo verso il raggiungimento degli obiettivi individuali prefissati inizialmente. Secondo tale approccio quindi i bambini sono costantemente guidati verso percorsi predefiniti e organizzati, e raramente è lasciato al caso o all'improvvisazione.

In particolare il modello educativo di Froebel si può riassumere in quattro punti:

- il bambino attraverso il gioco si sviluppa globalmente: in senso fisico, psichico, sociale e intellettuale;
- è fondamentale la presenza di una guida formata a sostenere l'apprendimento del bambino, dato che la natura da sola non è in grado di produrre cambiamenti;
- è importante progettare attività didattiche adeguate alla fase di sviluppo in cui il bambino si trova;
- è necessaria la presenza di uno spazio verde personale in cui il bambino possa esercitare le proprie capacità di cura e allo stesso tempo apprendere ciò che l'adulto insegna.

Come per Froebel e Pestalozzi, anche per McMilan lo spazio esterno ha un ruolo fondamentale nell'educazione del bambino; tuttavia McMilan ne dà un'interpretazione del tutto diversa e capovolta rispetto a loro.

Margaret è segnata da un'infanzia molto difficile: rimane orfana del padre molto presto, e contrae una forma di scarlattina che le causa sordità fino all'adolescenza, quando improvvisamente le ritorna l'udito. Da questo momento la sua vita cambia radicalmente e incomincia a dedicarsi a diversi progetti, ad esempio inizia a prendere parte in varie associazioni e organizzazioni, come il movimento delle suffragette.

Margaret McMilan vuole però investire anche nel campo della primissima infanzia, e assieme alla sorella Rachel, fonda nel 1914 la Nursery School. Tale scuola si ispira ad un orizzonte 'contro-culturale', in quanto è un servizio che presenta caratteristiche totalmente diverse rispetto alle scuole inglesi dell'epoca.

L'aspetto primario della Nursery School è quello di conciliare proposte di vita all'aperto con attività educative, quindi l'aspetto salutistico-funzionale con quello educativo, al fine di permettere al bambino di apprendere in un luogo pulito, in cui possa godere delle bellezze della natura, ma allo stesso tempo fonte di cultura.

Nello specifico McMilan intende <<costruire un'istituzione dove vige una certa coerenza tra obiettivi e mezzi, al fine di potenziare la salute e incoraggiare lo sviluppo>><sup>3</sup> Per attuare ciò occorre allestire un setting composto da oggetti semplici, ma guidato da un adulto attento e competente; un ambiente intenzionale che favorisca l'esperienza sensoriale, ma allo stesso tempo che permetta di apprendere in modo ordinato, stimolando attività che vadano a generare risposte adeguate ai bisogni dei bambini.

La peculiarità della scuola di McMilan è la posizione in cui si trova; tale scuola infatti non è collocata in campagna, bensì in città, nello specifico a Londra. Questo è un aspetto molto importante che non va assolutamente sottovalutato, in quanto dimostra che lo stare all'aria aperta non è una pratica eccezionale che viene fatta solo se le condizioni esterne lo permettono, ma una pratica regolare in cui ci si deve adattare alle condizioni locali in cui si vive, imparando a riorganizzare e sfruttare al meglio gli spazi in cui ci si trova.

## **1.2 Le origini dell'outdoor education**

I primi programmi di Outdoor education sorgono in Nord Europa nella prima metà del Novecento; tuttavia se ritenessimo che fare OE significasse solo stare all'aperto, si potrebbe tranquillamente dire che essa esiste da sempre. Se ad esempio analizziamo la civiltà degli Arumba, tribù aborigena dell'Australia centrale, vediamo come essi imparavano attraverso una trasmissione formativa fondata su esperienze quotidiane all'aperto, in cui l'apprendimento avveniva principalmente per imitazione.

La tribù degli Arumba si sviluppa all'interno di fenomeni di tipo socio-economico, quali l'urbanizzazione e le rivoluzioni industriali e digitale, le quali hanno inciso particolarmente sulla vita delle persone, facendo allontanare l'uomo

---

3 Borlotti A. , Outdoor Education, Guerini Scientifica, Borgoricco (PD) 2020, pag 67

dall'ambiente rurale. In particolar modo ci si è resi conto che la vita delle giovani generazioni tende a svolgersi sempre di più al chiuso (indoor) e si manifesta di conseguenza la necessità di attivare percorsi compensativi attraverso programmi che vadano a controbilanciare con proposte di outdoor.

L'OE inizia quindi a svilupparsi nel momento in cui ci si rende conto di un mancato contatto con l'ambiente esterno in seguito ai processi di urbanizzazione e industrializzazione, fenomeni rafforzati dalla comparsa dei mezzi di comunicazione di massa; le nuove generazioni vengono infatti etichettate come 'nativi digitali', perché l'apparizione di questi mezzi porta loro a trascorrere la maggior parte del tempo rinchiusi in una stanza, trascurando ciò che è l'ambiente esterno.

E' evidente quindi che con la società degli Aruba non si possa parlare di pratiche di OE, in primis perché il loro sistema di trasmissione culturale non costituisce un modello educativo formale e istituzionalizzato, e secondo perché appunto parliamo ufficialmente di OE in seguito ai cambiamenti radicali tra uomo e ambiente, avvenuti in seguito ai processi di modernizzazione.

L'OE si diffonde anche in ambito anglosassone, territorio cardine delle moderne rivoluzioni in campo economico, sociale e culturale. In particolare il movimento del Romanticismo, nato in Germania verso la fine del Settecento e sviluppatosi poi in tutta Europa, ha avuto grande rilevanza nell'affermazione dell'OE. Tale movimento contribuisce a diffondere l'idea che i paesaggi naturali, specie se sublimi come 'Il viandante sul mare di nebbia' di Caspar David Friedrich, abbiano una grande capacità riflessiva e trasformativa, e che la loro visione possa suscitare percezioni e consapevolezza a livello morale, spirituale, artistico, sociale e così via.

Nello stesso periodo si sviluppa un movimento di ricerca e di innovazione istituzionale/educativa, quello delle 'scuole all'aperto'. Esse nascono prevalentemente per una questione medico-igienica, con lo scopo di promuovere la lotta alle malattie presso tutta la popolazione. In particolare in Europa e negli Stati Uniti era presente la tubercolosi, una delle principali cause di mortalità infantile e adulta, e gli alunni e alunne predisposti a questa malattia vengono accolti in queste scuole e viene offerta loro un'alimentazione adeguata, dei controlli medici frequenti e una quotidiana istruzione scolastica.

La prima scuola all'aperto in Italia viene inaugurata da Mario Longhena nel 1917 a Bologna, con lo scopo di far vivere agli alunni più tempo possibile all'aria aperta, indipendentemente dalle condizioni metereologiche. Egli infatti scrive:

*..furono provveduti di zoccoli e di sandali, di mantelli impermeabili con i cappucci e di vestiti leggeri. Dovevano studiare, leggere, scrivere sempre all'aperto, dovevano riposare d'estate sempre all'aperto. Anche quando c'era la neve, scolari e maestre e bidelle, incappucciati, con pale liberavano il terreno dalla neve e i banchi venivano portati fuori..<sup>1</sup>*

Le ricerche sulle scuole all'aperto mostrano come lo scopo principale sia quello di spostare il centro dell'attività didattica dal 'dentro' al 'fuori', dall'indoor all'outdoor, dall'aula chiusa all'ambiente esterno. Si intensificano le attività come l'allevamento di piccoli animali da cortile, la coltivazione dell'orto e del giardino, e diminuiscono le lezioni tradizionali frontali del mattino. Le scuole all'aperto nascono quindi per motivi assistenziali, e successivamente spostano la loro attenzione sempre di più verso ragioni pedagogiche.

Le scuole all'aperto hanno sicuramente contribuito alla nascita dell'OE, ma la data della sua nascita ufficiale si può fissare nel 1941, con la fondazione della prima scuola di outdoor training ad Aberdovey nel Galles. La scuola di formazione accelerata del carattere, così si chiamava inizialmente, era incentrata sulle operazioni di salvataggio in mare ed era rivolta principalmente ai giovani dell'aristocrazia inglese per svilupparne un carattere forte e corretto. Successivamente prende avvio il programma di Outward Bound, abbreviazione del motto della scuola 'Esci al largo, fuori dalle acque sicure ma stagnanti del porto'.

Il programma dell'Outward Bound è riassumibile in dieci punti:

1. Il primato della scoperta di sé: l'apprendimento risulta più efficace se le persone scoprono le proprie abilità, capacità, valori e passioni imparando ad essere responsabili nelle situazioni che gli si pongono davanti;

2. Il possesso di idee meravigliose: la curiosità verso il mondo permette di stimolare e dare un senso a ciò che si è osserva;

---

<sup>1</sup> Così sostiene M. Longhena, citato in Farné R. et alii, Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche, Roma, Carocci Editore, 2018, pag 54.

3. La responsabilità nell'apprendimento: ognuno è responsabile individualmente di ciò che apprende, e ogni elemento o situazione incoraggia sempre di più il senso di responsabilità;

4. Empatia e cura: caratteristiche fondamentali all'interno di un gruppo, dove se c'è rispetto e fiducia reciproca delle idee degli altri le situazioni vengono gestite meglio;

5. Successo ed errore: gli allievi hanno il bisogno di sperimentare il successo e un senso di sicurezza ma allo stesso tempo devono saper affrontare i rischi e apprendere dai propri errori;

6. Collaborazione e competizione: i valori dell'amicizia, della fiducia e dell'azione cooperativa sono fondamentali all'interno di un gruppo, e gli allievi devono competere non contro gli altri ma con se stessi;

7. Diversità e inclusione: questi elementi all'interno di gruppi eterogenei favoriscono ricchezze d'idee, creatività e strategie di problem solving;

8. Mondo naturale: la relazione con il mondo naturale insegna agli allievi importanti concetti, come la ciclicità delle stagioni e del rapporto causa-effetto di esse;

9. Solitudine e riflessione: gli allievi hanno il bisogno del loro tempo per stare da soli, per esplorare i propri pensieri, attivare connessioni e idee e scambiare le loro riflessioni con i propri compagni;

10. Servizio e compassione: elementi chiave della scuola, dove gli allievi si mettono a disposizione del prossimo, imparando abilità per essere utili alla comunità.

### **1.3. Diffusione dell'outdoor education in Europa**

Il programma dell'OE ha avuto grande diffusione in diversi Paesi dell'Europa in differenti momenti; nello specifico inizialmente nei paesi scandinavi, in seguito alla seconda guerra mondiale, quando la filosofia della frilufsliv (vita all'aria aperta) si è concretizzata in scuole nido e infanzia all'aperto, e successivamente nel Sud dell'Europa.

La **Scozia** è una delle nazioni storicamente all'avanguardia nel campo dell'OE grazie a diverse iniziative da parte di Kurt Hahn. In particolare quella di Glenmore



Lodge, ex centro di addestramento militare, dopo la seconda guerra mondiale viene impiegato, sotto concessione del Ministero Scozzese dell'Educazione, per la formazione di operatori OE. Questa funzione è stata poi estesa anche dall'Università di Edimburgo, in particolare dal gruppo di lavoro che concerne le Moray House of Education, sede del più prestigioso corso di laurea magistrale europeo in OE.

In ambito formale vediamo come i tratti dell'OE si siano potuti diffondere in modo omogeneo e analitico, consentendo all'OE di diventare ufficialmente parte dei programmi scolastici scozzesi. In ambito non-formale invece, come club o associazioni, la situazione è totalmente contraria e opposta a quella formale. Nello specifico, in seguito ad un tragico evento del 1993, dove 4 giovani ragazzi muoiono durante una gita marina in Kayak nella baia di Lyne, c'è una netta inversione di rotta nell'avvalersi di programmi di OE. Da questo momento infatti, le autorità governative diventano più rigide sia in termini di controlli delle spedizioni, sia nella revisione e modifica di tutta la normativa riferibile a programmi e formazione degli istruttori.

In **Danimarca** i programmi di OE sono largamente diffusi e utilizzati grazie alla modalità di gestione del sistema scolastico. Il principio dell'autonomia scolastica degli insegnanti è infatti la caratteristica principale che ha permesso l'estensione di questi programmi, in quanto questo permette alle scuole danesi di essere gestite a livello locale. Il parlamento prende le decisioni che riguardano gli obiettivi generali dell'istruzione, insieme al ministro dell'istruzione che definisce l'oggetto di ogni materia. Sono poi gli insegnanti che scelgono quando e in che modo portare avanti questi obiettivi, godendo di un'ampia libertà professionale nei metodi di insegnamento.

Udeskole è uno dei programmi cardini dell'OE nei paesi scandinavi, in particolare in Danimarca nel 2014 circa il 18,4% di tutte le scuole pubbliche lo ha adottato come principio. L'introduzione dell'Udeskole si deve allo studioso norvegese Arne N.Jordet, il quale lo ha definito:

*un metodo di lavoro in cui parti della quotidianità scolastica vengono spostate regolarmente fuori dalla classe, nell'ambiente locale, offrendo agli alunni l'opportunità di utilizzare i loro corpi e i loro sensi in attività di apprendimento nel mondo reale e di acquisire esperienze personali concrete.<sup>1</sup>*

---

1 <https://laricerca.loescher.it/udeskole-a-scuola-nella-foresta/> Udeskole: a scuola nella foresta, 2019 (Consultato il 30/04/2023)

Nello specifico Udeskole è un programma didattico-pedagogico, che comprende i bambini tra i 7 e i 16 anni, e si riferisce ad attività didattiche obbligatorie al di fuori dell'aula scolastica, per una o due volte alla settimana. Tale programma consente di mantenere una continuità tra attività all'aperto e attività al chiuso, stimolando la creatività, il gioco e la fantasia in stretto contatto con la natura e il proprio corpo.

In **Svezia** la popolazione ha visto 'lo stare all'aria aperta' come un'azione positiva e salutare per la qualità della propria vita. In particolare il contatto con la natura è necessario per la crescita di bambini sani, e questo contatto ha dei risvolti positivi non solo a livello fisico, ma anche nell'apprendimento del bambino. Nel 1982 è nato il movimento popolare Friluftsförbundet con lo scopo di incentivare le attività all'aria aperta. Questa organizzazione ha realizzato seminari e incontri per formare educatori intenzionati a gestire esperienze in natura, tra cui le scuole d'infanzia nel bosco, che in Svezia prendono il nome di 'I Ur och Skur' e devono il loro sviluppo ad un immaginario gnomo dei boschi. Nel 1985 è stata fondata la prima scuola sul bosco svedese da parte di Siw Linde. Questo ha portato ad un grande successo, tanto che nel 2010 si possono contare già duecentoventitre scuole dell'infanzia che seguono questo filone.

In **Norvegia**, la popolazione condivide il medesimo pensiero della Svezia, ovvero che una vita a contatto con la natura può portare a un miglioramento della qualità e soddisfazione della vita stessa. In Norvegia è presente il *Friluftsliv*, un fenomeno sociale e culturale di stampo prettamente scandinavo, in cui il rapporto con la natura e lo stare all'aria aperta è alla base dell'educazione. Nello specifico il Friluftsliv si pone come obiettivo quello di essere utile sia all'individuo, sia alla collettività, promuovendo da un lato il senso dell'avventura e il movimento fisico, e dall'altro il rinnovamento e il rilassamento. Tale fenomeno include solitamente tutte le attività che si svolgono all'aperto, alla condizione che rispettino determinate caratteristiche, quali: fare esperienza della natura; non utilizzare mezzi tecnologici di trasporto; sollecitare un approccio olistico all'ambiente che si avvalga di tutti i nostri sensi; evitare la competizione all'interno del gruppo; vivere in armonia con la natura senza arrecarle alcun danno. Le attività con cui si cerca di concretizzare questo fenomeno sono per lo più avventurose e movimentate, come gita in canoa o escursioni in montagna, per

permettere di addentrarsi nella natura a tutti gli effetti.

In **Germania** si diffondono i primi programmi di OE grazie a Kurt Hahn. Nel 1919, con l'approvazione da parte del principe Massimo di Baden, nasce una scuola a Salem, sul lago di Costanza, con l'obiettivo di creare un gruppo di uomini completi tra gli aristocratici tedeschi attraverso un programma combinato di conoscenza e azione. Hahn diventa il capo stesso della scuola, ma purtroppo questo obiettivo non viene raggiunto perché queste forme di pensiero autonomo entrarono in conflitto con il nazismo, che in quegli anni era saldamente presente in Germania. Nel 1933 la scuola viene chiusa e Hahn viene arrestato dai nazisti; successivamente viene rilasciato ma è costretto ad andare in esilio in Gran Bretagna.

Nel 1968 a Wiesbaden è nata una scuola privata nel bosco guidata da Ursula Sube, una madre che in una situazione di difficoltà ha deciso di fondare una scuola con un metodo molto simile a quello danese. Essendo però priva di qualsiasi tipo di formalizzazione, non ha molti seguaci ed è pertanto costretta a chiudere. La situazione cambia radicalmente grazie alle educatrici Petra Jager e Kerstin Jebsen, le quali dopo un periodo di visita e di osservazione della scuola nel bosco in Danimarca, fondano nel 1993 a Flensburg la prima scuola d'infanzia nel bosco, che viene poi riconosciuta ufficialmente dallo Stato tedesco. Nel 1996, grazie al Comitato lavorativo federale Waldkindergarten in Germania, gli asili nel bosco trovano riconoscimento ufficiale. Tale Comitato offre tutt'ora ai suoi membri una molteplicità di contatti, offre corsi di formazione e conferisce le richieste dei suoi membri nei processi decisionali politici e pubblici.

## CAPITOLO 2

### **DIMENSIONI METODOLOGICHE E COMPETENZE CHIAVE PER L'EDUCATORE NELLA FORMAZIONE PER L'OUTDOOR EDUCATION**

#### **2.1 Le dimensioni metodologiche**

Quando parliamo di OE appare limitante soffermarsi solo sulla relazione con il territorio al fine di farne conoscenza, conservarlo o impiegarlo in modi sostenibili; per definire adeguatamente l'OE è necessario considerare molteplici aspetti, come l'adozione del metodo, l'utilizzo delle tecniche, gli obiettivi personali e sociali, la conoscenza di diversi contenuti e così via. Inoltre l'OE non è una pratica limitata alle sole attività all'aria aperta, ma rientrano anche visite a musei e gallerie, conferenze da parte di esperti, in quanto, se organizzate secondo criterio, risultano essere attività esperienziali a diretto contatto con il mondo reale.

Per avere una visione completa dell'OE è fondamentale delinearne gli aspetti metodologici e le principali figure formative entro cui le pratiche e le riflessioni per un'educazione all'aperto si sono, nel corso del tempo, indirizzate e consolidate.

Possiamo suddividere i diversi modelli di formazione di OE secondo contesti formali e non formali o informali; a sua volta queste si diversificano per le finalità e le priorità delle tipologie di esperienze di outdoor a cui si fa riferimento.

Dal momento che, come abbiamo visto, l'OE è ormai una pratica riconosciuta e formalizzata a tutti gli effetti anche negli ambienti scolastici, noi andremo a soffermarci sui contesti formali.

In primo luogo Priest<sup>1</sup> cerca di dare una definizione di OE tenendo conto di un insieme di fattori perlopiù di carattere metodologico. Nello specifico l'OE sarebbe dotata delle seguenti caratteristiche:

- essere un metodo d'apprendimento;
- basarsi sull'esperienza;
- svolgersi principalmente all'aria aperta;
- richiedere l'uso globale di tutti i sensi;

---

1 Professore presso l'Oregon University (Stati Uniti)

- stimolare l'interdisciplinarietà;
- attivare relazioni sia con le persone, sia con ambienti naturali e/o urbani.

Sulla base di tali caratteristiche Priest elabora una definizione il più possibile pertinente, nella quale afferma che: “l’OE è un processo esperienziale basato sull’apprendimento attraverso il fare, che in primo luogo avviene mediante esposizione in <<ou-of-door>><sup>2</sup>”. In OE, l’enfasi sul focus di apprendimento deve essere posto nella relazione con le persone e le risorse naturali. Priest rappresenta l’OE attraverso un albero della conoscenza, dove inizialmente il percorso di elaborazione del sapere parte con l’assorbimento di dati sensoriali e intuitivi, tramite radici di tipo cognitivo, affettivo e motorio; successivamente l’apprendimento si dirama nei rami avventuroso o ambientale mediante esperienze interdisciplinari in relazione al sé, gli altri, l’ecosistema e gli insediamenti umani. Quest’ultimo termine deriva dal greco ‘ekistica’ che significa ‘ambiente di vita’, ed evidenzia che sarebbe opportuno non limitarsi a progettare solo percorsi outdoor in contesti naturali o urbani, ma in qualsiasi contesto di vita arrivando ad ampliare tale pratica in una prospettiva globale a 360°.

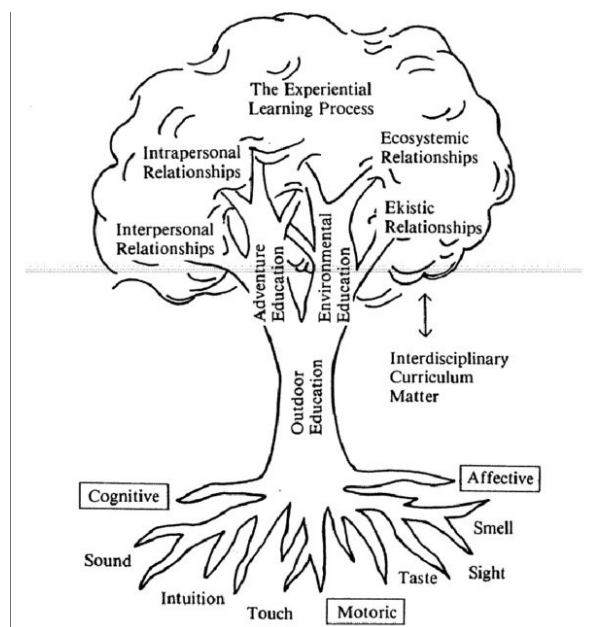


Figura 1: L'albero dell'Outdoor Education secondo Priest

2 Così sostiene Priest citato in Borlotti A., Outdoor Education, Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, pag. 77.

Da questa analisi emerge come nel corso degli anni si è passati dal fare riferimento unicamente all'ambiente, all'indicare l'insieme dei fattori che sostengono e rendono decisivi e dinamici i programmi educativi.

Un altro aspetto metodologico molto importante è riconducibile a Rickinson, il quale suggerisce di analizzare e valutare i programmi di OE sulla base delle loro dimensioni essenziali, ovvero:

- Finalità e obiettivi;
- Luogo di svolgimento;
- Soggetti coinvolti;
- Durata dell'attività;
- Integrazione con altre attività formative.

Oltre a Priest negli Stati Uniti, le esperienze di OE considerate formali sono riconducibili anche ad altri paesi. Sandester e Hagen per esempio, analizzano la formazione universitaria di educatori per la prima infanzia nei paesi scandinavi e, riprendono la teoria di Gibson<sup>3</sup>, il quale sostiene che per mantenere viva la dimensione del gioco e le esperienze di vita all'aria aperta bisogna dare ampia importanza al concetto di *affordance*. Nello specifico, secondo tale concetto, la percezione di un oggetto si determina non dalle qualità in sé che l'oggetto presenta, bensì dal senso di invito e disponibilità che quest'ultimo presenta, e dalla relazione che si crea tra oggetto percepito e soggetto.

Sempre all'interno della scandinavia, nello specifico in Svezia, troviamo il contributo di Backman, il quale evidenzia l'importanza della Physical Education (PE), e come questa sia stata fondamentale nei processi di cambiamento in diversi paesi rispetto al ruolo della formazione in OE, e come tutt'ora lo sia. Più specificatamente Beckman individua alcuni temi cruciali nella formazione degli insegnanti di PE in OE, quali: l'avventura, la gestione del rischio e l'insegnamento di technical skills (abilità tecniche).

---

3 [https://www.treccani.it/enciclopedia/james-j-gibson\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/james-j-gibson_%28Enciclopedia-Italiana%29/) Teoria ecologica di James Gibson 1979 (consultato il 07/05/2023)

Nel Regno Unito invece è presente una scuola di training che si sviluppa su tre livelli, partendo da conoscenze di base relative alla salute fino ad arrivare a valutazioni più complesse in merito all'impatto ambientale, al primo soccorso, alla gestione del rischio e alla conduzione di gruppi.

## **2.2 Le competenze chiave per un educatore in Outdoor**

La formazione di un professionista dell'educazione all'aperto è un tema molto discusso, perché spesso si confonde il semplice stare all'aperto con dei bambini con l'essere realmente un professionista che mette in campo pratiche ed esperienze formalizzate di OE; per questo motivo gli strumenti metodologici di osservazione e di documentazione sono fondamentali per guidare l'educatore nelle sue scelte e per stimolare e sostenere in lui pratiche di riflessione.

Le competenze necessarie ad un professionista dell'OE sono numerose e complesse, e sarebbe difficile andare ad individuarle tutte, per tale motivo ne prendiamo in considerazione sei, che sono state definite da Bortolotti, Farnè e Terrusi le sei competenze chiave. La prima caratteristica di un educatore all'aperto è la capacità costante di mettersi in discussione e ripensare alla propria posizione di adulto in una situazione meno abituale; nello specifico l'educatore in OE deve essere un ricercatore attento e flessibile, in grado di cogliere la mutabilità dei fenomeni e delle relazioni, cercando di trovare una soluzione per lo sviluppo del proprio progetto educativo. La seconda caratteristica presuppone il saper trovare una connessione con tutto ciò che si considera essenziale nel lavoro abituale all'interno (indoor), in modo tale da non commettere l'errore di proporre un'attività outdoor utilizzando lo stesso approccio didattico che si utilizzerebbe in classe/sezione. La terza qualità riguarda il sapere dell'educatore e il suo limite nella conoscenza; egli infatti deve aver chiara la struttura del sapere e la complessità dei fenomeni, e di conseguenza prendere consapevolezza del proprio modo di pensare e lasciare la possibilità di fare entrare ciò che non conosce superando i propri limiti. La quarta dimensione si focalizza sulla necessità di formare l'abitudine dell'educatore a stare all'aria aperta, cercando di vivere l'ambiente naturale tenendo conto delle proprie conoscenze e insegnamenti, quindi progettare attività formalizzate che permettano al bambino di sperimentare le proprie emozioni e

sensazioni. La quinta caratteristica è incentrata sull'educatore e il suo 'tornare bambino'; più specificatamente si tratta di mettere tra parentesi la propria posizione di educatore per andare a recuperare una parte di noi bambini, in modo tale da rivolgersi a lui partendo dalla sua esperienza e utilizzando il suo stesso linguaggio. Infine, il sesto elemento si focalizza sul recuperare il bambino. Per fare ciò è appunto necessario che l'educatore si riveli un professionista in grado di avere con l'esperienza un rapporto olistico, a 360° gradi.

Il lavoro dell'educatore in outdoor quindi, come abbiamo visto, non è semplice e richiede inevitabilmente un grande impegno. Un altro tema da affrontare è sicuramente la posizione che egli deve assumere rispetto all'allievo in un'attività: concessione di massima libertà agli allievi secondo cui l'educatore non dovrebbe intromettersi durante l'esperienza o accompagnamento durante tutto il processo educativo?

A tal proposito è stato creato uno schema che illustra in modo didascalico le principali relazioni realizzabili tra insegnante e allievo in OE (Higgins, 1997), mettendo in luce le diverse tipologie di influenza che l'educatore esercita nell'approccio esperienziale.

I modelli individuati sono 4:

1. Modello *laissez-faire*: in questo caso l'educatore si fa da parte e non esercita alcuna mediazione; è completamente a carico dell'allievo gestire in modo autonomo l'esperienza sulla base delle proprie motivazioni personali e del suo livello d'impegno;

2. Modello del filtro oscurante: l'insegnante fa trasparire solo le informazioni essenziali e inerenti alle finalità dell'attività prevista, 'costruendo' agli allievi un'esperienza non diretta, bensì mediata;

3. Modello del filtro selettivo: questa situazione si realizza nel momento in cui l'educatore focalizza l'attenzione verso elementi che ricoprono un interesse distintivo negli allievi; in particolare questo accade se la situazione è particolarmente complessa, nuova o se gli allievi sono inesperti nell'argomento;

4. Modello dell'esperienza comune: in questo contesto insegnante e allievi vivono la stessa situazione e cooperano insieme, quindi si confrontano e riconoscono a vicenda le diverse idee in merito all'attività. Quest'ultimo modello, se gestito in modo



opportuno e proficuo, agevola l'acquisizione reciproca di conoscenze, rafforzando autostima e interdipendenza tra i protagonisti dell'azione educativa.

L'approccio esperienziale richiede quindi all'insegnante di farsi da parte e rinunciare al completo controllo dei processi di apprendimento, lasciando un grado maggiore di libertà agli allievi, ma comunque cooperando e collaborando con loro. Per la buona riuscita di un'esperienza di OE è richiesta la padronanza di specifiche abilità professionali, quali: conduzione del gruppo, sostegno dell'attività, approfondimento dei contenuti e rielaborazione degli apprendimenti.

Progettare è sicuramente un momento complesso, che richiede estrema precisione e attenzione, pertanto è necessario farlo con criterio, con rispetto e in modo flessibile seguendo quelli che sono gli interessi dei bambini. Giuliana Pento dice:

*quello che per anni veniva sottoposto alla mia attenzione, come proposta operativa, era scrivere una programmazione delle attività basata sui documenti usati in precedenza (...). Tutto si basava principalmente sulle idee degli educatori, sulla loro creatività e voglia di fare ma rimaneva stabile durante l'anno scolastico e non veniva mai rivisitata.<sup>1</sup>*

Pento invece sostiene e crede in una progettazione che ribalta il senso comune e offre una visione più approfondita, che capovolge il ruolo del bambino e lo colloca al centro del discorso educativo con i suoi bisogni, desideri e tempi specifici. Una progettazione che: <<decentra il ruolo dell'educatore e lo colloca un passo indietro ma accanto al bambino, sempre in ascolto in un rapporto di reciprocità e osservazione partecipata e attenta>>.

Per riuscire a superare l'ostacolo della progettazione 'standardizzata' serve tempo e servono azioni mirate. È fondamentale però credere in una progettazione in continua evoluzione, calibrata sulle necessità ed esigenze dei bambini e soprattutto flessibile, con la possibilità di essere modificata, se le condizioni per quel giorno non lo permettono, trovando un'alternativa. La progettazione ribaltata quindi è da considerarsi un mezzo e non un fine a cui protendere.

Un'altra competenza necessaria che un educatore in outdoor deve avere è la propensione al rischio, o meglio, il superamento del rischio. Al giorno d'oggi il

---

<sup>1</sup> Pento G. e Sichi R., Al nido con il corpo, Fulmino Edizioni, Rimini, 2021, pag. 119.

bambino tende ad essere troppo ‘protetto’ dall’adulto, quasi come fosse ‘imprigionato in una gabbia’, e di conseguenza limitato nelle sue esperienze. È invece essenziale che il bambino sperimenti il rischio nel gioco attraverso, ad esempio, il superamento di piccole prove secondo i propri tempi e interessi, in modo tale che egli si senta capace di fare. Diventa pertanto fondamentale superare il concetto di norma rigida e considerare il rischio come una componente basilare per lo sviluppo di un’infanzia equilibrata e di un’alleanza educativa tra bambino e rischio.

Infine, un educatore in outdoor non deve avere paura della natura che lo circonda; deve scoprire insieme ai suoi bambini, ogni giorno, cose nuove e provare il gusto della meraviglia. Un educatore in outdoor non deve avere paura di sporcarsi, ma al contrario esplorare ogni tipo di terreno (melmoso, sabbioso..).

### **2.3 Programmazione di una giornata in natura**

La costruzione di una giornata in natura non è così semplice ed immediata come si crede, perché l’educatore deve progettare l’esperienza a 360°, curandone ogni minimo dettaglio, dall’uscita del nido al suo rientro.

La prima cosa da fare quando si progetta un’esperienza in natura per esplorare il mondo circostante è costruire un paradigma di riferimento che sia solido e sicuro per tutto il gruppo, affinché tutti possano affrontare con sicurezza e disinvoltura gli imprevisti e/o i cambiamenti.

L’esperienza che organizziamo e di conseguenza i percorsi che scegliamo non possono essere improvvisati ma devono essere pensati precedentemente e devono avere alcune caratteristiche importanti:

- Scelti, pensati e condivisi dal gruppo di lavoro e verificati di persona;
- Pianificati sul gruppo di bambini di quel momento, tenendo conto della loro età e della situazione emotiva del gruppo;
- Calibrati in relazione al luogo in cui ci si trova e alle sue caratteristiche;
- Pianificati sulla base delle possibilità e risorse a disposizione: tempi, numero di bambini e di educatori e così via;

- Documentati nel mentre e rivisitati a fine esperienza;
- Condivisi, se possibile, con le famiglie e il territorio.

La giornata in natura parte dal bambino, il quale come abbiamo detto precedentemente, è al centro dell'esperienza. Nello specifico la giornata all'aperto viene organizzata secondo alcuni precisi momenti:

- La preparazione all'uscita: i bambini, dopo essersi sistemati una volta arrivati al nido, si preparano in autonomia cercando i propri oggetti per uscire (stivaletti, zainetto etc). L'abbigliamento più consono è quello 'a cipolla', dove il bambino indossa indumenti a contatto con la pelle come tessuti molto caldi o tessuti termici; la giacca deve avere la cerniera e il cappuccio deve adattarsi perfettamente alla testa del bambino in modo che non scivoli via. Anche l'educatore deve prestare molta attenzione al suo abbigliamento, in modo tale da non dover tornare indietro oppure fermarsi durante l'esperienza. Infine è fondamentale saper osservare il tempo meteorologico per organizzare bene sia cosa indossare per l'uscita e sia i cambi da predisporre per il rientro;

- L'uscita: è un momento importante in cui l'educatore deve ricordarsi del bambino al centro, e di non effettuare quindi scelte comode esclusivamente per lui. Si può uscire a piedi, con il passeggino kiddy-bus o con un mezzo di trasporto.

- L'esperienza in sé: nel momento dell'esperienza le autonomie personali sono protagoniste della routine in quanto i bambini compiono azioni come aprire e chiudere una cerniera, prelevare la borraccia dallo zaino, aprirla e chiuderla per bere e via così, andando a sviluppare in loro una manualità fine. Durante l'attività l'educatore mantiene una posizione distaccata ma con uno sguardo attento e partecipe e lascia che i bambini esplorino in autonomia ciò che li circonda e che maggiormente li attira;

- Il rientro: è un momento ricco di conoscenza, perché l'educatore insieme ai bambini ripercorre la giornata appena trascorsa e ognuno di loro racconta un momento di sé o di qualcosa che ha provato di particolarmente intenso e piacevole. È un momento fondamentale che non deve essere sottovalutato, in quanto segna la compiutezza di un'esperienza.

Come abbiamo visto quindi al centro dell'esperienza troviamo il bambino, con i suoi bisogni e i suoi interessi. In particolare Gianfranco Zavalloni<sup>1</sup> ha scritto quindici anni fa "i diritti naturali dei bimbi e delle bimbe", dieci punti <<di elogio della bellezza sottile, di sobrietà delle scelte, di manualità, di piccolo e di bello, di capacità di saziarsi della natura..>><sup>2</sup>.

Nello specifico questi diritti sono:

1. Il diritto all'ozio: i bambini hanno costantemente la settimana programmata dalla famiglia e dalla scuola; hanno bisogno di autogestirsi, di 'vivere il sistema delle regole' imparando da soli a gestire il conflitto;

2. Il diritto a sporcarsi: i bambini hanno il diritto di giocare con i materiali naturali quali la sabbia, la terra, l'erba, le foglie e così via con la massima libertà e piacere;

3. Il diritto agli odori: i bambini hanno il bisogno di sperimentare fin da piccoli il gusto degli odori e percepire i profumi offerti dalla natura, come ad esempio il profumo di terra dopo un'acquazzone;

4. Il diritto al dialogo: i bambini sono spesso spettatori passivi legati da una comunicazione 'unidirezionale' che deriva dai mass media quali il telefono o la televisione, togliendo importanza a quello che è il dialogo; è invece fondamentale raccontare fiabe, narrare leggende, vicende o storie in modo tale che i bambini possano prendere parola e dialogare;

5. Il diritto all'uso delle mani: è un diritto che, ad oggi, è mancante, perché ai bambini vengono dati giocattoli industriali già finiti perfettamente che non necessitano del loro apporto. Questo si rivela un problema perché così mancano le occasioni per sviluppare le abilità manuali e in particolare la manualità fine;

6. Il diritto a un 'buon inizio': i bambini, fin dalla loro infanzia, hanno il diritto di vivere momenti di convivialità e stare insieme in luoghi o situazioni semplici, come una camminata per la città;

---

1 Maestro di scuola dell'infanzia e dirigente scolastico

2 Bonaccini S., Esperienze naturali di gioco, Edizioni Junior, Parma, 2018, pag. 21.

7. Il diritto alla strada: i bambini hanno bisogno di giocare all'aria aperta, anche in mezzo alle strade e nelle piazze; oggi le piazze si sono trasformate in parcheggi e le strade sono invivibili a causa del traffico e questo impedisce loro di sperimentare questi spazi in sicurezza;

8. Il diritto al selvaggio: i bambini hanno il diritto di sperimentare luoghi selvaggi, di costruire un luogo di rifugio-gioco dove nascondersi o alberi su cui arrampicarsi e di evadere dai luoghi preorganizzati e modificati dall'uomo come parchi pubblici o piazze;

9. Il diritto al silenzio: oggi si è continuamente immersi in ambienti rumorosi come le feste di compleanno o i parchi pubblici dove l'apparato auricolare non riposa mai; invece i bambini hanno il bisogno di sentire occasioni uniche che la natura offre, come il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua e così via;

10. Il diritto alle sfumature: l'introduzione dell'elettricità ha permesso e permette di vivere la notte come fosse giorno, perdendo il passaggio da una situazione all'altra; non si riesce più a vivere momenti come il sorgere e il tramonto del sole, perdendo quelle che sono le sfumature con il rischio di vedere solo il 'bianco' o il 'nero'.

## CAPITOLO 3

### OUTDOOR EDUCATION NEL REGGIO EMILIA APPROACH

#### 3.1 Il Reggio Emilia Approach

Il Reggio Emilia Approach inizia a prendere forma nella seconda metà dell'Ottocento, influenzato dalle correnti di pensiero presenti nel dopoguerra. Il fondatore di tale metodo è Loris Malaguzzi<sup>1</sup>, il quale sente l'esigenza di creare un approccio basato sui molteplici linguaggi dell'infanzia e di sviluppare una nuova idea di bambino.

Il nome dell'approccio deriva dalla città in cui questo metodo nasce e si diffonde con scuole rivolte a bambini compresi nella fascia 0-6 anni. Il Reggio Emilia Approach ha ottenuto, nel corso del tempo, un grande successo, limitato non solo in Italia ma esteso in tutto il mondo come Stati Uniti, molti paesi dell'Est Europa, Palestina, Nepal e altri paesi esteri, arrivando ad entrare in contatto con 145 paesi e territori del mondo.

L'approccio reggiano è un approccio pedagogico calibrato unicamente sulle esigenze e sui bisogni dei bambini. Questo metodo di apprendimento concepisce il bambino come un soggetto 'dotato di diritti', costruttore delle sue stesse conoscenze e guidato dai suoi interessi.

Nello specifico il Reggio Emilia Approach si focalizza su:

- il lavoro collegiale e relazionale di tutto il personale;
- la presenza di più educatori e insegnanti con i bambini;
- l'atelier e la figura dell'atelierista;
- la cucina interna come atelier del gusto;
- l'ambiente come terzo educatore;
- la documentazione per rendere visibili i processi di conoscenza;
- il coordinamento pedagogico e didattico;
- la partecipazione delle famiglie.

---

<sup>1</sup> 1920-1994, pedagogista, insegnante e fondatore del Reggio Emilia Approach

La peculiarità del metodo Reggio Emilia è la centralità del bambino; egli infatti viene visto nella sua individualità in quanto ognuno di loro ha dei bisogni diversi e pertanto necessità di un percorso educativo specifico.

A differenza del sistema standardizzato tradizionale che oggi è ancora presente in gran parte delle strutture, in cui l'educatore frontalmente insegna ai giovani e i bambini apprendono passivamente, in questo approccio l'apprendimento è frutto dell'impegno del bambino; egli partecipa attivamente alle esperienze e si fa strada seguendo le inclinazioni personali, mentre l'educatore fa da regista mediante una posizione distaccata e senza imposizioni, ma sempre con uno sguardo attivo e partecipe su di lui. Il bambino infatti, come essere umano, possiede 100 linguaggi:

*cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro attraverso un progetto che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza. I cento linguaggi sono metafora delle potenzialità straordinarie dei bambini, dei processi conoscitivi e creativi, delle forme molteplici con cui la vita si manifesta e la conoscenza viene costruita.<sup>2</sup>*

Nell'approccio reggiano si lavora per progetti, dove lavorare per progetti significa narrare gli intrecci e gli interessi di ogni gruppo di bambini, sapendoli sostenere come adulti. In particolare punto di forza del metodo Reggio Emilia sono gli atelier e la corrispettiva figura dell'atelierista. L'atelier è un ambiente che promuove conoscenza e creatività, suggerisce domande e fa nascere suggestioni. È un luogo dove i bambini ricevono continue stimolazioni, dove sono liberi di sperimentare sé stessi e le proprie capacità e dove bambino e atelierista collaborano tra di loro instaurando una relazione. L'ambiente che li circonda diventa quindi il terzo educatore.

Gli atelier sono:

- Atelier della luce: luogo che accoglie strumentazioni luminose (lavagna luminosa, proiettore) e diversi materiali come lenti di ingrandimento, cubi trasparenti, oggetti non strutturati volti a promuovere lo sviluppo sensoriale visivo, stimolare la curiosità e la capacità di esplorazione e percepire il mondo attraverso prospettive diverse;

- Atelier grafico-pittorico: luogo in cui il bambino può sperimentare il segno, la traccia e la materia colore attraverso l'uso di strumenti come tempere, acquerelli e

---

<sup>2</sup> <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/> Reggio Emilia Approach, 2022. (Consultato il 09/05/2023)

pennelli;

- Atelier naturale-ecologico: luogo in cui il bambino prende conoscenza degli elementi naturali come pigne, fogli, tronchi d'albero e in particolare la tavoletta di creta, elemento fondamentale come prima forma di esplorazione e di conoscenza per il bambino.

Oltre a questi, in ogni sezione sono presenti diversi spazi, suddivisi in centri d'interesse, i quali permettono di svolgere diverse esperienze,. Nello specifico troviamo:

- spazio della logica: permette al bambino di sperimentare le prime forme e sviluppare il pensiero logico attraverso materiali strutturati che si differenziano per tipologia e complessità in base all'età, come, ad esempio, memory, puzzle, tavolette ad incastro e così via;

- spazio della costruttività: permette ai bambini di realizzare costruzioni con materiale strutturato e non strutturato, dando spazio alla propria fantasia;

- spazio della narrazione: permette al bambino di avvicinarsi alla lettura fin da piccolo, stimolando l'immaginazione, attraverso diverse tipologie di libri, come, ad esempio, libri sonori, libri con sole illustrazioni, libri a schede e così via;

- spazio del gioco simbolico: permette al bambino di far finta di immedesimarsi in altri personaggi o situazioni, e richiede la forza di estraniarsi da sé stessi. Possono esserci diversi modi per sperimentare il gioco simbolico, come, ad esempio, il gioco delle bambole, il gioco della cucinetta i travestimenti e così via.

### **3.2 Il giardino come atelier permanente**

Quando si parla di naturalità si intende il contatto con lo spazio naturale, essenziale per suscitare armonia tra il sé e il mondo circostante. Per i bambini stare a contatto con la natura è fondamentale, in quanto, attraverso le esperienze naturali di gioco, hanno la possibilità di conoscere e di scoprire ciò che li circonda. Con il termine 'esperienze naturali di gioco' si fa riferimento ad esperienze a contatto diretto con gli elementi e i ritmi della natura, che favoriscono una relazione spontanea e immediata con il mondo circostante. Oggi, queste esperienze naturali vengono meno a causa di ritmi e



stili di vita che si concentrano per la maggior parte del tempo in spazi chiusi o negli spazi urbani. Inoltre l'adulto è spaventato dalla pericolosità degli spazi aperti o ha difficoltà a raggiungere gli spazi naturali, i quali sono sempre più distanti dalle nostre aree residenziali, e pertanto trova un'alternativa più comoda.

Stare a contatto con la natura è per il bambino un requisito fondamentale per il miglioramento della capacità attentiva, di memoria, creativa e di sviluppo sensoriale, oltre a permettergli di esprimersi spontaneamente con maggior libertà corporea ed emotiva, stimolare la sua creatività e sperimentare gli elementi presenti in natura e le loro trasformazioni. Il giardino è visto come il primo luogo naturale associato all'infanzia, spazio di gioco e di serenità per il bambino.

Il giardino però, per essere considerato mezzo educativo, deve essere seguito da una progettualità. Oggi invece, i giardini sono spazi vissuti al di fuori di un'intenzionalità educativa, trascurati dall'adulto e impiegati solo nel momento della ricreazione o della pausa, trascurati da un punto di vista estetico e arredati banalmente con i soliti giochi, come scivolo, altalena e così via. L'adulto ha ancora poca consapevolezza dell'importanza dell'esperienza all'aperto e delle numerose potenzialità che i bambini possono sviluppare in spazi limitati come il giardino.

Per far sì che il bambino si riconosca nel giardino della propria scuola o in qualsiasi altro giardino, è fondamentale che questo non sia standardizzato, costruito banalmente a tavolino. Una delle preoccupazioni che affligge maggiormente l'educatore oggi è la preparazione del setting, l'organizzare il giardino e allestirlo con arredi e giochi strutturati, proposte organizzate e così via; in realtà lo spazio esterno è di per sé già al completo e ha tutte le peculiarità per stimolare la curiosità e l'interesse dei bambini attraverso la consistenza delle foglie e degli alberi, il colore del cielo etc. Nel concreto vediamo come non serva costruire un 'bel giardino' perché questo sia educativo; è necessario limitarsi ad osservare, confrontarsi e chiedersi che uso ne potrà fare il bambino, e da qui creare un giardino, che partendo dalle disponibilità dell'ambiente, risponda ai suoi bisogni e ai suoi interessi. È essenziale pensare a:

*..un giardino fatto di diversi ambienti che abbiano una loro atmosfera, una loro identità, luoghi proporzionati, che siano disposti in modo armonico fra di loro; luoghi semplici, belli e affascinanti che attraggono l'immaginazione e la curiosità dei bambini..<sup>1</sup>*

---

1 Bonaccini S., Esperienze naturali di gioco, Edizioni Junior, Parma, 2018, pag. 31.

Quello che risulta fondamentale è il tempo: dare tempo e darsi tempo con i bambini, permettere loro di fermarsi per osservare, annusare, toccare, ascoltare, capire, provare e riprovare.

Ogni spazio naturale di gioco può essere considerato un enorme atelier, fatto di tante aree laboratorio che cambiano con il tempo. L'atelier, come abbiamo detto precedentemente, è definito come un luogo di indagine e di esperienza, di conseguenza, il giardino può allora essere definito come un atelier permanente, in quanto è sempre presente ma si trasforma in base alla stagionalità. Il giardino offre molteplici contesti di esperienza, stimoli visivi e olfattivi, sonori e tattili, in continuo divenire, dove la novità e il cambiamento contribuiscono alla creazione di paesaggi e scenari nuovi. Il giardino infatti è caratterizzato da due elementi fondamentali: la caducità e la ciclicità. Con caducità si intende la provvisorietà delle cose, che sono quindi destinate a cadere, e in un giardino possiamo osservare il cambiamento, ad esempio, di una foglia e osservarne le variazioni in merito al colore, all'odore e alla consistenza. Con ciclicità si intende il ripetersi di un fenomeno a intervalli costanti, dove infatti nei cicli della natura, nel corso delle stagioni, riscontriamo fasi di nascita, di crescita, di maturazione e di declino in ogni elemento naturale.

Per il Reggio Emilia Approach quindi 'fare atelier in natura' diventa un elemento costante che ha come obiettivo quello di uscire dagli spazi chiusi del nido e della scuola per dare un nuovo significato allo spazio esterno, che diventa così un laboratorio permanente in grado di stimolare immaginazione, creatività e fantasia nel bambino. Educare in natura secondo il metodo di Reggio Emilia implica quindi insegnare a guardare con attenzione e valore la meraviglia dei colori, le trasformazioni delle stagioni ma allo stesso tempo rispettare la natura e porsi in una prospettiva ecologica.

## CAPITOLO 4

### UN'ESPERIENZA CONCRETA DI OUTDOOR EDUCATION

#### **4.1 Il parco del nido 'I Fiori Più Belli'**

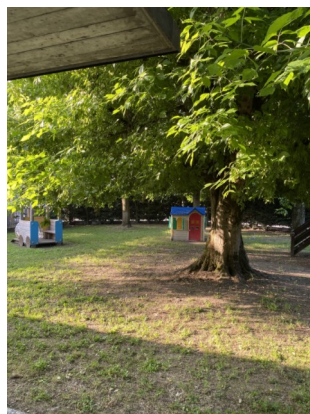
Ho svolto la mia esperienza di tirocinio presso l'asilo nido 'I Fiori Più Belli' di Badia Polesine (RO), un servizio educativo comunale che la cooperativa Coopselios gestisce dal 2019. Il nido accoglie bambini e bambine dai 3 ai 36 mesi, suddivisi rispettivamente in tre sezioni; lattanti, semi-divezzi e divezzi.

Il metodo di apprendimento utilizzato dalla struttura è il Reggio Emilia Approach, comunemente chiamato approccio reggiano, e pertanto i punti di forza sono gli atelier e il parco del nido, definito atelier permanente. Secondo l'approccio reggiano infatti, le esperienze naturali devono essere una costante nella settimana del bambino al nido, e pertanto almeno una o due volte alla settimana le educatrici organizzano esperienze all'aperto di qualsiasi tipo, come, ad esempio, una passeggiata nel quartiere o esperienze nel parco del nido con relative indagini su quanto osservato.

Durante la mia esperienza di tirocinio infatti, ho potuto analizzare e immergermi a fondo nelle esperienze di outdoor education con i bambini, osservare la relazione bambino-natura con particolare attenzione al modo di rapportarsi del bambino nei confronti di essa e coglierne ogni aspetto.

Il nido preso in questione trova una grande risorsa nel proprio giardino e nelle esperienze che vengono svolte. Questo luogo, vissuto e sperimentato nelle diverse stagioni, permette ai bambini di conoscere e osservare i molteplici cambiamenti dello spazio esterno, cogliendone ogni peculiarità.

L'organizzazione del giardino è molto semplice ma efficace: un grande spazio verde ricco di giochi per i bambini, dai più banali come lo scivolo ai più innovativi, come la casetta in cui il bambino può nascondersi come rifugio sicuro; alberi dal fusto molto alto e grosso con alcune particolarità nella corteccia, come incavi o incisioni; molteplici varietà di fiori come margherite, soffioni e così via.



## 4.2 Esperienze di outdoor education con i bambini

Le esperienze di outdoor education venivano svolte 1 o 2 volte alla settimana. Nello specifico un'educatrice usciva in giardino con un gruppetto di 3/4 bambini che cambiavano di settimana in settimana, mentre l'altra rimaneva in sezione con i restanti. La scelta di uscire con pochi bambini deriva dal metodo d'apprendimento Reggio Children, il quale prevede di svolgere le attività con pochi bambini in modo tale che l'educatrice riesca ad ascoltare e prestare particolare attenzione ai bisogni del bambino, dedicandosi completamente a lui.

Le esperienze di outdoor education che venivano svolte erano molteplici e di diverso tipo: poteva essere una semplice passeggiata nel parco del nido o nel quartiere, dove il bambino era lasciato libero di osservare e di esplorare o esperienze più complesse come la raccolta di un fiore particolare nel parco del nido, il quale veniva poi esaminato al microscopio presente nell'atelier della luce all'interno della struttura.

Le esperienze svolte erano organizzate sulla base dei principi fondamentali dell'OE e, in modo particolare sui principi cardini dell'approccio reggiano. Più specificatamente le esperienze venivano calibrate sul bambino, collocandolo *“al centro del discorso educativo con i suoi bisogni, desideri e tempi specifici”*.<sup>1</sup> Esse inoltre venivano organizzate in modo tale da suscitare la curiosità nel bambino, cercando di stimolare in lui la capacità attentiva, di memoria e di creatività. Le attività educative

---

<sup>1</sup> Pento G. e Sichi R., *Al nido con il corpo*, Fulmino Edizioni, Rimini, 2021, pag. 119.

avevano lo scopo di:

*offrire proposte educative e ludiche, rispondenti ai diversi linguaggi espressivi, perché ogni bambino ha diritto di esprimersi nel modo che più gli appartiene, nelle modalità più incline alla sua persona, alle sue caratteristiche, alle particolarità che lo rendono unico e speciale.*<sup>2</sup>

Inoltre, le esperienze erano totalmente libere e fuori da ogni schema strutturato; si usciva in giardino o nel quartiere senza nessuna programmazione o preparazione del setting, e si lasciava libero il bambino di osservare. Il fuori non ha bisogno di nulla, è già tutto presente per accendere la curiosità e l'interesse dei bambini:

*Non serve costruire il 'bel giardino'. Occorre confrontarsi, saper osservare e chiedersi quali usi fanno i bambini dell'ambiente esterno. A partire da qui, si può uscire dagli stereotipi estetici del giardino per creare proprie categorie di giudizio, che partono dalla disponibilità dell'ambiente.*<sup>3</sup>

Tutte le esperienze venivano svolte in piccolo gruppo, sia per dare maggiore centralità al bambino e sia per una maggiore condivisione, in quanto:

*ogni bambino ha una sua valigia di ipotesi sui possibili sensi e significati delle cose e vuole comunicarle agli altri e ciò si ritiene possibile soprattutto attraverso il piccolo gruppo e la condivisione dei pensieri e delle ipotesi.*<sup>4</sup>

Le esperienze che ho potuto osservare e a cui ho potuto partecipare direttamente, dando il mio contributo, durante la mia esperienza di tirocinio sono state le seguenti: indagini sulle margherite, indagini sul muschio, indagini scientifiche al microscopio, passeggiata nel quartiere e esplorazione nell'atelier naturale del parco del nido.

*Indagini sulle margherite:* durante una passeggiata nel parco nel nido i bambini sono stati incuriositi dalle numerose margherite presenti nel giardino. Hanno osservato i loro colori, la loro forma, le hanno annusate e infine raccolte e portate agli altri bambini rimasti in sezione. In particolare Gioia, una bambina della sezione grandi (24-36 mesi), ha esclamato: 'Sono bellissime, sono bianche e gialle e profumano tanto', riconoscendone i suoi colori. Il giorno seguente l'educatrice ha proposto di continuare la ricerca sulle margherite raccolte il giorno precedente nel giardino del nido. I bambini si sono diretti nell'atelier grafico-pittorico della struttura, e l'educatrice ha chiesto loro di raccontarle che cosa si ricordassero dell'esperienza del giorno precedente.

---

2 Pento G. e Sichi R., Al nido con il corpo, Fulmino Edizioni, Rimini, 2021, pag. 117.

3 Bonaccini S., Esperienze naturali di gioco, Edizioni Junior, Parma, 2018, pag. 29.

4 Malavasi L. e Zoccatelli B., Documentare la progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia, Edizioni Junior, Parma, 2019, pag. 9.

Successivamente i bambini dopo aver scelto il pennello che preferivano, lo hanno intinto nelle varie sfumature di colore allestite sul cavalletto, e hanno rappresentato le margherite nel loro foglio mettendo insieme ciò che avevano osservato il giorno precedente con la loro creatività.



*Esplorazione dell'atelier naturale:* l'angolo del naturale è uno spazio permanente presente nel giardino del nido, in cui il bambino può toccare e sperimentare, a seconda della curiosità in quel momento, tra una serie di oggetti naturali come, ad esempio, castagne, conchiglie, sassi e così via. Ho potuto assistere concretamente ad un'esperienza di esplorazione il giorno 18 Aprile, dove i bambini si sono focalizzati sull'osservazione delle conchiglie e sulle sue sfumature di colore. Nello specifico i bambini sono stati in grado di capire a quale 'realtà' appartenesse l'oggetto andandolo a contestualizzare, ad esempio Cristian ha detto: 'Le conchiglie si trovano al mare'.



*Indagini sul muschio:* i bambini, durante una passeggiata nel parco del nido, sono stati attratti dal muschio bagnato presente sul muretto che recinta il nido e hanno deciso di staccarlo e portarlo dentro. L'educatrice il giorno seguente ha proposto loro di continuare l'attività con il muschio raccolto il giorno precedente e ha accompagnato i bambini nell'atelier grafico-pittorico, dove hanno trovato il muschio, varie sfumature di tempera verde con dei pennelli e dei fogli a loro disposizione. Ognuno di loro gestisce l'esperienza in modo diverso: Isabella strappa alcuni pezzetti di muschio e li posiziona sopra il foglio, tracciando un cerchio verde attorno; Sophie utilizza il pennello picchiettando la tempera sul suo foglio; Giovanni colora il foglio di verde e infine ci posiziona il muschio sopra, come fosse un vero e proprio giardino.



*Passeggiata nel quartiere:* la passeggiata nel quartiere è un'esperienza che viene svolta almeno una volta al mese, in quanto permette ai bambini di sviluppare autonomia e indipendenza. Durante le passeggiate che ho potuto osservare direttamente, una in particolare mi ha particolarmente colpito e mi è rimasta impressa. Insieme a Elsa, Camilla e Greta ci siamo recati a fare delle commissioni, come fossero dei veri e propri adulti, mettendo in pratica quello che viene definito gioco simbolico. Nello specifico siamo andati in macelleria e i bambini sono rimasti sorpresi dall'enorme quantità di carne presente nel bancone, e Elsa esclama: 'Ma questa è la carne che mangiamo dopo in asilo' riuscendo a capire da dove deriva ciò che poi mangia. Poi siamo andati in panificio a prendere il pane, e ognuno di loro ha svolto una mansione diversa: Elsa ha preso il numero per mettersi in fila, Camilla ha scelto che tipo di pane prendere e infine Greta ha dato i soldi alla commessa e ha ritirato il sacchetto del pane. Infine siamo andati in pasticceria, e il pasticcere ha invitato loro in cucina, mostrando il frigo in cui tengono i pasticcini e i vari ingredienti; al termine della visita ha offerto loro un pasticcino e Elsa ha detto 'Però uno solo perché i dolci fanno male!'. Tornati in sezione

abbiamo discusso dell'esperienza svolta, e abbiamo chiesto cosa gli fosse piaciuto e come si fossero sentiti durante queste commissioni. I bambini hanno manifestato grande soddisfazione, e Greta ha detto: 'Ci siamo sentiti come i grandi'.



*Indagini scientifiche al microscopio:* i bambini, durante una passeggiata nel parco del nido, si sono fermati a raccogliere dei fiori nel prato, che l'educatrice ha deciso poi di tenere per l'attività del giorno seguente. I bambini hanno sperimentato l'uso di un nuovo oggetto, il microscopio, con il quale hanno osservato i fiori da essi stessi raccolti il giorno precedente. In particolare ne hanno esaminato ogni singola caratteristica da vicino, a partire dal gambo fino ad arrivare al bulbo. Erano incuriositi e sorpresi dal vedere ogni piccola particella del fiore. Durante l'osservazione Andrea è riuscito a cogliere un particolare che nessuno aveva notato, e ha esclamato: 'Una formica che si muove', vedendo una piccola formica muoversi nel bulbo del fiore. La curiosità dei bambini ha portato poi all'esplorazione di altri oggetti ed elementi, come, ad esempio, le proprie maglie, la pelle delle proprie mani, i capelli e così via.





## Conclusioni

L'intero lavoro di tesi ha cercato di evidenziare l'importanza delle esperienze di OE per il bambino nell'ambiente scolastico, fonte di ricchezza sia da un punto di vista educativo/didattico, sia in termini di risorsa salutare. Più specificatamente le esperienze in natura favoriscono al bambino lo sviluppo di tantissime abilità trasversali, come la curiosità, la creatività, capacità di problem solving e l'acquisizione di autonomia.

Al giorno d'oggi è fondamentale privilegiare attività all'aperto, considerando gli eventi atmosferici ma senza farsi bloccare da essi. Il bambino in natura inizia ad entrare in contatto con essa, osserva e sperimenta spontaneamente, esprime il proprio potenziale e apprende. L'ambiente esterno diventa quindi un luogo estremamente ricco di opportunità educative e formative, dove il bambino è libero di esprimere sé stesso.

I bambini attraverso l'ambiente conoscono il mondo circostante, esplorandolo in tutte le sue forme e caratteristiche. Il ruolo dell'educatore in questa pratica di apprendimento è fondamentale per il bambino, in quanto deve sostenere la sua creatività, tenendo sempre uno sguardo aperto all'innovazione dei nuovi mezzi che favoriscono l'apprendimento all'interno di un ambiente sicuro e stimolante, in un rapporto di reciprocità e osservazione partecipata e attenta.

Il mio elaborato mi ha permesso di approfondire un tema che durante il mio percorso di studi mi aveva sempre affascinato e incuriosito ma, per un discorso di tempi, era sempre stato affrontato in modo riduttivo.

L'esperienza di tirocinio mi ha permesso di vedere e mettere in pratica concretamente tutto ciò che ho appreso a livello teorico, durante il corso degli anni, nel mio percorso di studi. È stata inoltre molto formativa dal punto di vista professionale, perché mi ha permesso di osservare e sperimentare un apprendimento didattico diverso, fuori dagli schemi tradizionali.

*“Ci sono due aspetti del creare occasioni per la nascita di idee meravigliose.  
Il primo è essere pronte ad accettare le idee dei bambini e delle bambine.  
L'altro riguarda il creare il setting che suggerisce ai bambini e alle bambine idee fantastiche.”*

*Eleanor Duckworths*

## **Bibliografia**

Bonaccini S., Esperienze Naturali di gioco, Edizioni Junior, 2018.

Bortolotti A., Outdoor Education, Guerini Scientifica, Borgoricco, 2020.

Carolyn E. [et al.], I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia, Gruppo Spaggiari, 2017.

Farnè R., Agostini F., l'educazione si cura all'aperto, Edizioni Junior, 2014

Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M., Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche, Carocci Editore, Roma, 2022.

Malavasi L., Zoccatelli B., Documentare la progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia, Edizioni Junior, 2018.

Miner, J.I., Boldt J., Outward Bound Usa: Learning Through Experience in Adventure, Based Education, New York: William Marrow and Company, 1981.

Pento G., Sichi R., Al nido con il corpo, Fulmino Edizioni, Rimini, 2021.

Steiner R., Educazione del bambino e preparazione degli educatori, Editrice Antroposofica, Cremona 2007.

Zavalloni G., I diritti naturali delle bambine e dei bambini (riscritti da loro stessi), Editore Anima Mundi, 2006

## Sitografia

Cotugno M., Friluftsliv come stile di vita e di educazione all'aria aperta;  
<https://www.natureembassy.com/post/friluftsliv-come-stile-di-vita-e-di-educazione-all-aria-aperta-parte-1> (consultato il 15/04/2023)

Loris Malaguzzi: La storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia è profondamente intrecciata con la vita e il pensiero di Loris Malaguzzi;  
<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/> (consultato il 05/05/2023)

Mario Longhena: storia e memoria di Bologna;  
<https://www.storiaememoriadibologna.it/longhena-mario-515282-persona> (consultato il 10/04/2023)

Metodo Montessori, Reggio Emilia Approach: un metodo dove i bambini sono protagonisti, Maggio 2019; <https://www.metodomontessori.it/informazioni-utili/reggio-emilia-approach> (consultato il 09/05/2023)

Peter Bentsen, Udeskole: a scuola nella foresta; <https://laricerca.loescher.it/udeskole-a-scuola-nella-foresta/> (consultato il 30/04/2023)

Reggio Emilia Approach, 2022: La storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia è profondamente intrecciata con la vita e il pensiero di Loris Malaguzzi, <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/> (consultato il 12/05/2023)

Reggio Children S.r.l., Gli atelier di Reggio Children, 2022;  
<https://www.reggiochildren.it/atelier/> (consultato il 15/05/2023)

Reggio Children S.r.l., fuori, la scuola: il parco come generatore di apprendimenti, 2022; <https://www.reggiochildren.it/fuori-la-scuola/> (consultato il 15/05/2023)

Treccani, Teoria Ecologica di James Gibson 1979;  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/james-j-gibson\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/james-j-gibson_%28Enciclopedia-Italiana%29/)  
(consultato il 07/05/2023)

## **Ringraziamenti**

Ringrazio il Prof. Corrado Petrucco, tutor di tirocinio e relatore della mia tesi, per avermi guidato e supportato nella fase conclusiva del mio percorso accademico.

Alla mia famiglia che mi ha supportata dal primo giorno in questo percorso e ha sempre creduto in me, anche davanti alle sconfitte. Siete il pilastro della mia vita.

Aurora, compagna di viaggio da 8 anni a questa parte. Senza di te non sarei arrivata qui, grazie per avermi appoggiata in ogni momento, questo traguardo è anche tuo.

Compagne del mio cuore, come avrei fatto senza di voi? Siete state una parte fondamentale del mio percorso, con cui ho potuto condividere pianti e risate, ma soprattutto ansia. Spero di portarvi anche fuori.

Alle mie colleghe che sono state una parte fondamentale nella scrittura di questa tesi, che mi hanno accompagnata durante tutto il percorso del mio tirocinio dandomi indicazioni e suggerimenti. Oltre a colleghe sono diventate amiche e confidenti. Ho trovato una seconda famiglia, grazie.