



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

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

CORSO DI LAUREA IN
Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua

Tecniche e metodologie dell'Outdoor Education

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa
MARINA DE ROSSI

Laureanda:
SOFIA ROMAGNOLI 1243429

ANNO ACCADEMICO 2022 -2023

*«Il bosco è un ambiente suggestivo
che ci avvolge silenziosamente,
è sopra, sotto, accanto a noi,
carico di mistero e ricco di biodiversità.
Il bosco selvatico, ricco, mutevole e incerto
risponde a molti dei loro bisogni e li incoraggia
a imparare l'uno dall'altro, a collaborare,
a cercare nuove soluzioni,
a sperimentare i propri limiti
per costruire fiducia in sé stessi e autonomia.»*

Michela Schenetti

Indice

Abstract

Capitoli:

1. Storia e sviluppi dell'Outdoor Education

1.1 Origini dell'approccio metodologico Outdoor Education.....	7
1.1.1 L'Outdoor Adventur Education.....	10
1.1.2 L'Outdoor Learning.....	14
1.2 Diffusione dell'Outdoor Education in Europa.....	21
1.3 La pedagogia all'aria aperta e il cambiamento educativo.....	26

2. Tecniche e metodologie della “Scuola nel bosco”

2.1 Percorsi di natura educante.....	30
2.1.1 Mesi, settimane o giornate sotto il cielo	34
2.2 Obiettivi pedagogici.....	35
2.2.1 I bambini nel verde.....	39
2.2.2 Spazi e materiali naturali.....	40
2.2.3 L'uso dei media in ambito didattico.....	42
2.3 L'educatore e il suo ruolo	45
2.3.1 Il coordinamento di rete.....	46

3. L'indagine

3.1 All'origine della ricerca: un nuovo modo di fare scuola.....	49
3.2 Il disegno di ricerca.....	50
3.3 Raccolta dei risultati.....	52
3.4 Analisi dei risultati.....	57
3.5 Conclusioni.....	59

Epilogo

Bibliografia

Sitografia

Abstract

Il presente elaborato è organizzato in tre capitoli e ha lo scopo di analizzare i metodi educativi dell'Outdoor Education, tematica che mi ha particolarmente colpita durante questo percorso di studi. I temi tratti riguardano un'analisi generale dell'approccio metodologico outdoor e nello specifico le tecniche e metodologie dei servizi educativi all'aria aperta. In ultimo ho riportato il mio progetto di ricerca finalizzato ad indagare come l'uso delle tecnologie ha apportato cambiamenti nel post pandemia da Covid-19 che ha attraversato il nostro Paese. La ricerca si è basata quindi sul confronto del pre e post emergenza sanitaria indagando le somiglianze e differenze che si sono riscontrate nei servizi educativi all'aria aperta della regione Marche.

Il primo capitolo è dedicato interamente alla storia dell'Outdoor Education, differenziando i metodi di Outdoor Adventur Education e Outdoor Learning. Il primo è riferito alle offerte formative di associazioni non-formali che propongono molto spesso spedizioni educative, camping ed escursioni all'aria aperta, mentre il secondo a dei veri e propri percorsi didattici all'aperto mirati allo svolgimento di programmi curricolari nel settore formale (scolastico). Inoltre sono riportati anche i massimi esponenti di entrambe le proposte educative. Nell'OAE sono presenti Kurth Hahn, Paul Patzold e Willi Unsoeld mentre tra i pionieri dell'OL troviamo Pestolozzi, Fröebel, Margaret McMillan, Gösta Frohm ed Ella Flatau. Dopo l'analisi degli autori è presente un quadro generale della diffusione dell'Outdoor Education in Europa e come la pedagogia all'aria aperta può rappresentare il cambiamento educativo futuro.

Il secondo capitolo è riservato tecniche e metodologie della "Scuola nel bosco" dove è possibile trovare i vari percorsi di natura educante di maggior visibilità in Europa e in particolare in Italia. Attualmente secondo un'accurata analisi di Priest, l'OE è dotato di alcune caratteristiche fondamentali quali l'essere considerato un metodo d'apprendimento basato sull'esperienza, si svolge principalmente all'aria aperta, richiedere l'uso globale di tutti e cinque i sensi, stimola l'interdisciplinarietà e attiva relazioni sia con le persone che con ambienti naturali e/o urbani. Su tali elementi è possibile inquadrare gli obiettivi pedagogici del metodo che rendono comunque ogni scuola diversa dall'altra ma che allo stesso tempo determinano, in tutte le attività in natura, un costante riferimento al mondo delle esperienze del bambino. Questa parte è dedicata anche alla strutturazione dei servizi educativi all'aria aperta presenti in Italia. È illustrata la routine giornaliera

del metodo, l'uso delle materie prime reperibili in natura come materiale didattico, l'utilizzo dei media da parte dei bambini e la figura e il ruolo educativo dell'educatore.

Il terzo capitolo è completamente dedicato al progetto di ricerca realizzato in prima persona. Come introduzione è presentato il sogno futuro ma ormai prossimo di poter assistere ad un cambiamento educativo, dove sempre più bambini possano riscoprire la gioia di vivere a contatto con la natura. Successivamente troviamo il disegno di ricerca riguardante l'uso della tecnologia pre e post pandemia e la domanda, le ipotesi e gli obiettivi dell'indagine. In questa sezione è illustrato anche il questionario creato appositamente per svolgere al meglio tale ricerca. Le parti sostanziose sono rappresentate dalla raccolta dei dati ricevuti dal questionario sottoposto ai coordinatori dei servizi educativi all'aria aperta della regione Marche e all'analisi dei risultati. Infine le conclusioni hanno riportato l'importanza dello studio svolto dove la domanda di ricerca è smentita: l'uso della tecnologia in ambito didattico nei servizi OE non ha subito cambiamenti con la venuta della pandemia.

1. Introduzione teorica all'approccio pedagogico outdoor

1.1 Origini dell'Outdoor Education

La denominazione Outdoor Education (OE) nell'ultimo periodo ha avuto una visibilità maggiore nell'attuale contesto educativo, contesto che vuole essere nuovo, innovativo, migliore. Nel nostro linguaggio educativo è stato fatto un grande passo in avanti nella storia della pedagogia grazie alla diffusione di nuove modalità educative¹. Già dagli studi pedagogici del Romanticismo, l'educazione pone al centro temi di rilievo, quali il rapporto fra lo sviluppo della persona e il suo ambiente, l'importanza del corpo, il movimento e i sensi, nella prospettiva di una "educazione naturale" posta come orizzonte di riferimento. L'OE intende definirsi come una modalità diversificata di "fare scuola", riconciliando i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza, assumendo la lentezza e la leggerezza dei dispositivi efficaci della didattica, lo spazio esterno come naturale ambiente di apprendimento. Il setting all'aria aperta è ideale se associato ad ampi margini di libertà e senso di fiducia così da stimolare la curiosità, lo spirito d'iniziativa e l'autonomia nei bambini stessi. Attualmente, vista la crescente diffusione, si può cadere facilmente nella tentazione di considerare l'OE una "moda pedagogica". Questo perché con la venuta della pandemia da Covid-19, nell'aprile 2020, più del 90% degli ecosistemi educativi mondiali è stato interessato dal lockdown, condizione unica e inaspettata nella storia, scelta che ha comportato restrizioni alla libera circolazione delle persone. In Italia, in data 8 marzo 2020, è stato sancito l'inizio ufficiale del lockdown ed il Ministero dell'Istruzione ha incoraggiato gli organi scolastici a premunirsi. Le scuole, vista la situazione di emergenza, per necessità hanno adottato piattaforme digitali, garantendo così la didattica a distanza (DAD), intesa quest'ultima come "Insegnamento impartito tramite sistemi telematici". Tutto ciò ha comportato un cambiamento radicale nel fare scuola. Nonostante l'impegno del Ministero dell'Istruzione italiano nel mettere a punto una DAD funzionale, il Rapporto Censis "Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi²" mette in luce come il contesto italiano si è dimostrato fragile e debole, nel rispondere alla tempestiva esigenza di predisporre un "insegnamento a distanza di emergenza". Solo nell'11% delle scuole, i giovani alunni sono stati

¹ Baldacci M., Trattato di pedagogia generale, Ed. Carocci, 2012

² <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>

effettivamente coinvolti in questa nuova modalità. Pochi sono stati gli strumenti, da loro appartenuti, per usufruire delle piattaforme digitali e scarsa la connettività e la familiarità nell'uso informatico. Il Rapporto annuale dell'Istat 2020, ha poi messo in rilievo elevati tassi di esclusione dalla didattica a distanza, infatti, per molti studenti vi è stata carenza di strumenti informatici in famiglia o inadeguatezza degli stessi. Nei servizi educativi 06 è evidente che la didattica non poteva essere sostituita da un uso spropositato di supporti digitale. Proprio per questo, per la fascia d'età 06, si è parlato di “Legami Educativi a Distanza”³ (LEAD) perché l'aspetto educativo si innesta sulla relazione affettiva e motivazionale. I legami si costruiscono in un ambiente virtuale trattandosi, indubbiamente, di una presenza a distanza, un ossimoro oggi reso possibile dalla tecnologia. Infatti, l'Organizzazione della Didattica Digitale Integrale⁴ (DDI), per i periodi di sospensione delle attività didattiche in presenza nei servizi 06 ha suggerito due modalità differenti per lo svolgimento delle attività: sincrona e asincrona. Tali modalità prevedevano dei collegamenti dal vivo in alcuni giorni della settimana, per qualche decina di minuti, accompagnati da suggerimenti di attività da svolgere in autonomia o con i genitori per scambiare prodotti o racconti. Questo per mantenere viva la relazione e il senso di comunità, senza invadere troppo l'ambito domestico. Tutto si svolgeva tramite le piattaforme di istituto, ad esempio GSuite for Education, e caricamenti di specifici materiali didattici in repository dedicati, cartelle drive del sito web istituzionale. Nel delineare una progettualità pedagogica in emergenza, era sempre importante tener presente che il gioco nell'età 0-6 è la struttura fondamentale, ineludibile per l'apprendimento. Attraverso il gioco il bambino aveva l'occasione di sperimentare, riflettere, ricercare e scoprire cose nuove. Ovviamente come la scuola in presenza, i LEAD avevano l'intento di raggiungere tutti i bambini, secondo il principio “non uno di meno”. Nonostante ciò, alcuni rimasero fuori dall'opportunità di vivere tali attività in quanto si andava incontro ad alcune criticità: la mancanza di supporti digitali in famiglia, la carenza di spazi sufficienti per tutti i componenti della famiglia, l'indisponibilità dei genitori nel favorire il collegamento scolastico per motivi di Smart working, l'ostilità dei bambini stessi nel partecipare alle videochiamate e il mancato approccio degli educatori verso tali modalità didattiche.

Ad esempio, i dati ISTAT riportano che il 33,8% delle famiglie non ha un computer o un tablet in casa, il 47,2% ne ha uno e il 18,6% ne ha due o più. La percentuale di chi non ne possiede almeno

³ https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017

⁴ <https://www.orizzontescuola.it/la-sospensione-delle-attivita-didattica-in-presenza-allinfanzia-i-lead-la-dad-il-piano-ddi-nella-scuola-dellinfanzia-un-modello-da-scaricare/>

uno scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minore; anche se il pc è presente, solo per il 22,2% delle famiglie è disponibile un computer per ciascun componente. È evidente che purtroppo alcuni bambini si sono ritrovati da soli in casa, privati del loro contesto relazionale più prezioso, la scuola. Nonostante ciò, provare ad essere connessi virtualmente ci ha donato la speranza di poterci rivedere e riabbracciare di nuovo. La pandemia e il suo lockdown ci ha portato a dare e/o ridare valore all'ambiente esterno, a vederlo e viverlo come spazio più sano e pulito, dove il rischio di contagio diminuisce vertiginosamente. Dopo i primi mesi, ci sono state le prime riaperture e per molti riassaporare la libertà è stato un andare fuori dalle città, in luoghi immersi nel verde, dove non si era soliti recarsi. In questi anni siamo stati circondati da un silenzio insolito, fatto perlopiù di suoni naturali, capaci di donare tranquillità alle menti. Ritrovarsi all'aperto, su prescrizione normativa, limitando i contatti ravvicinati con gli altri è stato particolare, strano e inaspettato. In questa fase di ripresa, con le restrizioni in diminuzione, le scuole statali si sono trovate in grande difficoltà: gli ambienti non erano più conformi alle nuove norme dettate dal cambiamento pandemico e naturalmente le vecchie abitudini hanno rappresentato un grande ostacolo per la ripresa delle attività. C'è da precisare però che questo stato di difficoltà non è stato uguale per tutti. Ad esempio le scuole all'aria aperta erano già, in un certo senso, preparate, pronte a vivere questo salto culturale. Per questi enti educativi adattarsi alle nuove normative non è stato tanto difficile proprio perché trascorrere le giornate all'aria aperta appartenevano già al loro stile educativo. Una modalità che si è dimostrata poi sana e buona per la salute e per riprendere a vivere quel contesto educativo ricco di relazioni. Le cosiddette "Scuole nel bosco" hanno dimostrato che educare all'aria aperta è la scuola dell'oggi ma soprattutto del domani.

Percepire e comprendere in così poco tempo la ricchezza delle scuole all'aperto è stato possibile proprio perché l'OE non è nata in piena emergenza sanitaria, essa ha una storia ben intessuta nel tempo e per comprenderla è necessario citare progetti e vicende dei più noti pedagogisti che si sono occupati di educazione all'aria aperta quali Kurth Hahn⁵, Paul Patzold e Willi Unsoeld, Pestolozzi, Fröebel, Margaret McMillan, Gösta Frohm ed Ella Flatau, nonché l'ispirazione alla pedagogia attiva di J. Dewey che basa l'apprendimento sull'esperienza.

⁵ Veevers N., Allison P. (2011), *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*, Sense, Rotterdam

Nel corso dei decenni tale approccio educativo ha prodotto un vasto assortimento di proposte, attività e progetti, i quali hanno dato vita a tre differenti ambiti formativi⁶:

- *Vita outdoor*: insieme di esperienze informali all'aria aperta tipiche del tempo libero con la famiglia e amici (non rientrano in specifici programmi OE);
- *Outdoor Adventure Education (OAE)*: offerte formative di associazioni non-formali che propongono molto spesso spedizioni educative, camping ed escursioni all'aria aperta;
- *Outdoor Learning (OL)*: percorsi didattici all'aperto mirati allo svolgimento di programmi curricolari nel settore formale (scolastico).

Le esperienze informali, pur non rientrando in specifici programmi, hanno influenzato il vivere esperienze di OAE e OL in quanto i genitori in primis, amanti della natura, hanno colto personalmente i benefici fisici e spirituali da trasmettere in maniera libera, a volte anche inconsapevole, ai propri figli.

1.1.1 L'Outdoor Adventure Education

Nell'ambito dell'OAE è possibile incontrare i primi esponenti di Outdoor Education, coloro che hanno tracciato la strada. Una figura determinante è stato il pedagogista tedesco Kurt Hahn⁷, nato a Berlino nel 1886 da genitori ebrei. Egli ha frequentato la scuola a Berlino per poi proseguire gli studi presso le università di Oxford, Heidelberg, Friburgo e Gottinga. Egli ha lavorato presso il Dipartimento degli Affari Esteri tedesco ed è stato segretario del principe Max Von Baden, ultimo cancelliere dell'impero germanico. Con il principe, Hahn ha dato vita al collegio privato di Salem dove ha preso egli stesso servizio come preside. Nel 1933 durante l'ascesa al potere di Hitler, il pedagogista si è opposto al regime nazista tanto che è stato arrestato. Egli, una volta rilasciato, è costretto a lasciare la Germania trovando rifugio in Scozia. Proprio lì ha ripreso i suoi progetti educativi in quanto spinto da forti convinzioni educative maturate durante la prestigiosa carriera politica. Egli ha analizzato le più complesse situazioni sociali e politiche del tempo sotto il dominio della Repubblica di Weimar e ha ricondotto le cause della crisi della società occidentale all'individualismo esasperato, in quanto i governanti esercitavano una profonda mancanza di rispetto

⁶ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 15

⁷ Veevers N., Allison P. (2011), *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*, Sense, Rotterdam

nei confronti dei cittadini. Il pedagogista è convinto che per contrastare la disgregazione sociale occorre realizzare una riforma pedagogica radicale: l'educazione per la democrazia deve essere centrata sul *principio della condivisione*. Kurth Hanh, nel suo intento educativo, ha mirato ad attivare esperienze straordinarie cercando di stimolare intuizioni, emozioni e sentimenti positivi cosicché gli allievi potevano scoprire e sostenere le proprie inclinazioni. Per l'autore la vera chiave d'accesso per una metodologia che ha posto al centro del proprio approccio aspetti emotivi è stato il *principio dell'esperienza*⁸. Tale metodologia ha previsto alcuni elementi principali quali il programma di forma fisica, la spedizione, il project work e il servizio alla comunità. Il programma è basato sullo spirito d'avventura in quanto ogni elemento ha dato vita a una sfida, il cui risultato non è affatto garantito. I diversi elementi si sono rafforzati a vicenda favorendo importanti processi di sviluppo. Ad esempio, facendo esperienza di una spedizione si è potuto acquisire la consapevolezza di cosa ha significato mettere le proprie capacità al servizio degli altri, rafforzando il senso di sé e d'appartenenza al gruppo grazie alla condivisione. Il servizio sociale invece ha aiutato a scoprire e a smascherare pregiudizi propri e altrui e a sprigionare energie benefiche. Hanh, infatti, è convinto che si può modificare opinioni e relazioni nei confronti degli sconosciuti andando loro incontro, dimostrandogli accoglienza ed apertura. Infine, il pedagogista, acceso da uno spirito visionario, ha cercato di abbattere le differenze sociali. Lui stesso si è attivato per accogliere nei propri istituti studenti di ogni classe sociale, età e sesso, a supportare giovani immigrati e ragazzi a rischio devianza, in quanto provenienti da aree deprivate della città.

Dal lascito pedagogico di Kurth Hanh è risaltato inevitabilmente l'elaborazione teorica e concreta degli enti educativi con obiettivi di servizio e coesione sociale. Ne è stato esempio la Community School con il caso di Gordonstou, scuola che ha organizzato attività sportive, opere di restauro religioso e ha fondato al suo interno un collegio di marina mercantile con una stazione di servizio marittimo. Al seguito di tale servizio educativo, nella cittadina di Hopeman sono stati fondati altri centri educativi internazionali, tutt'ora in funzione e riconosciuti dal Commonwealth: the Round Square Conference, l'International Award for Young People e l'Expeditionary Learning Outward Bound Schools.

In conclusione è stato possibile affermare che Kurth Hanh ha elaborato un metodo educativo originale, riprendendo conoscenze già consolidate nel tempo. Il modello ha racchiuso tradizioni diverse come l'aspetto religioso, l'allenamento fisico di stampo tedesco, l'esplorazione d'origine

⁸ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 45

britannica e il project work in stile americano. Si tratta tutt'ora di un lascito riformista e democratico, pietra miliare dell'OE grazie al modello pedagogico fondato sui principi di una sana avventura e di un'umanità attiva.

Agli albori i programmi di OAE⁹ sono risultati comunque piuttosto ingenui, approssimativi e rigidi ma nel corso del tempo c'è stato un netto cambiamento. Quest'ultimo è causato dall'introduzione del programma Outward Bound¹⁰ da parte di Joshua Miner, stretto collaboratore di Kurth Hahn. Tale progetto formativo ha avuto una durata mensile e si è ispirato ad uno stile essenziale, con un'attrezzatura minima. Lo scopo è stato quello di creare attività di gruppo ma anche momenti in solitaria. Le attività proposte sono state fisicamente impegnative in quanto hanno previsto lunghe camminate o corse, nuotate in laghi naturali, arrampicate e campeggio libero. Sono insegnate tecniche d'orientamento, sopravvivenza, pronto soccorso, arrampicata su vari terreni e costruzione di rifugi. Le attività sono accompagnate da momenti di riflessione sul senso stesso dell'esperienza. La ricerca di significato nelle attività svolte e la rielaborazione speculativa dell'intera esperienza ha donato valore al progetto di Outward Bound e lo ha differenziato dalle altre proposte educative precedenti. Il programma suggerito da Miner¹¹ è da lui sintetizzato in dieci punti importanti:

1. Il primato della scoperta di sé
2. Il possesso di idee meravigliose
3. La responsabilità nell'apprendimento
4. Empatia e cura
5. Successo ed errore
6. Collaborazione e competizione
7. Diversità e inclusione
8. Mondo naturale
9. Solitudine e riflessione
10. Servizio e compassione

È evidente come le opere di Kurt Hahn rappresentano ancora oggi un lascito riformista e democratico nella storia dell'OE. Grazie allo sviluppo di programmi come quello dell'Outward Bound è emerso in modo chiaro il prototipo dell'OAE moderna.

⁹ Farné R., Bortolotti A. e Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, p. 67

¹⁰ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515256.pdf>

¹¹ Miner, J.L. & Boldt J. (1981). *Outward Bound USA: Learning Through Experience in Adventure*, Based Education, New York: William Marrow and Company

I dieci elementi di Miner sono ripresi anche da altri due noti sostenitori del programma OAE ovvero Paul Patzoldt (1908-1999) e Willi Unsoeld (1926-1979). Il primo, ecologista e appassionato sostenitore delle wilderness¹², è stato certo che per conoscere davvero gli elementi naturali è occorso stabilire delle relazioni dirette, mantenendo un atteggiamento di profondo rispetto verso la natura. Patzoldt ha elaborato due principi importanti: Leave No Trace, non lasciare tracce (del proprio passaggio), e Wilderness Risk Management, gestione dei rischi nella wilderness. Tali concetti hanno avuto il compito di trasmettere una serie di suggerimenti pragmatici semplici, utili e incisivi. Il fine è stato quello di connettere strettamente i piani teorico e pratico mediante l'applicazione di atteggiamenti da assumere in base al contesto e non tramite l'indicazione di comportamenti specifici. L'ecologista, in seguito, ha fondato la National Outdoor Leadership School e successivamente la Wilderness Education Association. Entrambe le istituzioni non si sono limitate a trasmettere delle tecniche specifiche ma appunto hanno puntato ad offrire un approfondimento degli scopi dell'offerta formativa finalizzata alla formazione di nuovi leader e guide in OAE, introducendo un importante elemento-chiave: la *leadership*.

Willi Unsoeld, pacifista convinto e sostenitore dell'Outward Bound, è morto sepolto da una valanga durante una spedizione invernale di educazione all'aperto sul Monte Rainier. In quell'occasione ha guidato una dozzina di studenti dell'Evergreen State College, istituto da lui fondato, su una scalata del Monte Rainier. Ha dedicato la sua vita all'alpinismo divenendone una guida. Egli ha sostenuto che entrare in rapporto con la natura non ha rappresentato uno stadio che si è esaurito nell'uomo stesso ma è stato esso stesso un mezzo per ristabilire il contatto con la "sacra realtà" delle cose. Infatti, secondo lui il fine ultimo della relazione con il mondo esterno non è rimanere isolato o diventare un essere autonomo ma imparare a comprendere le proprie abilità e i propri limiti per poi saper fronteggiare più adeguatamente i problemi della società. Egli è convinto che la natura ha creato ispirazione per realizzare un dignitoso progetto civile.

¹² Il termine "wilderness" fa riferimento a contesti wild, selvaggi, caratterizzati da un alto tasso d'elementi naturali e un basso tasso di presenza umana. Sono contesti naturali rimasti nel loro stato originario in quanto non hanno subito alcuna contaminazione umana. Generalmente si tratta di aree inospitali per l'uomo oppure protette per legge come i grandi Parchi Nazionali.

1.1.2 L'Outdoor Learning

Per quanto riguarda la storia dell'Outdoor Learning è possibile trovare come principali pionieri: Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Margaret McMillan, Gösta Frohm ed Ella Flatau. Insieme hanno cercato di tradurre in pratiche didattiche diffuse i principi di Locke¹³ e Rousseau¹⁴. I programmi di tali autori sono elaborati in periodi difficili, dilaniati da guerre e lutti, con l'esigenza di supportare le giovani generazioni segnate da caos e dolori. Molto spesso le attività in ambiente esterno hanno mirato a sostenere nel bambino un equilibrato nutrimento simbolico-funzionale nei processi di apprendimento e insegnamento.

Prendendo in esame il "metodo naturale" di Pestalozzi¹⁵, è emerso il tema dei rapporti educativi con l'ambiente esterno. Egli ha sostenuto che per ottenere una buona educazione è stato sufficiente preservare la natura del bambino, evitando il più a lungo possibile il contatto con la società corruttrice. La natura ha assunto toni romantici, esaltando il proprio punto di vista estetico e spirituale. In questo periodo storico l'elemento naturale non è più considerato un ambiente pericoloso e selvaggio ma confortevole e accogliente. A livello sociale, è sorta l'esigenza di progettare e realizzare parchi pubblici in modo che i cittadini hanno potuto percepire gli innumerevoli benefici della natura trascorrendo del tempo libero all'aria aperta.

Pestalozzi è nato nel 1746 e ha trascorso la sua infanzia, piena di lutti e difficoltà, a Zurigo. Da piccolino ha perso il padre ed è educato quindi dalla madre e dalla domestica. Durante la sua fanciullezza si è recato spesso dal nonno paterno, pastore evangelico, e dallo zio materno. Grazie a queste visite è entrato in contatto con la parte più povera della società e ne è rimasto particolarmente impressionato. Nel suo percorso universitario ha abbandonato gli studi di teologia e diritto per dedicarsi completamente all'agricoltura. Si è avvicinato al pensiero filosofico di Jean-Jacques Rousseau e, influenzato dal professore Johann Jacob Bodmer, ha aderito al movimento patriottico "Società elvetica". Egli ha deciso dunque di realizzare sull'appezzamento un istituto per accogliere e istruire i bambini più poveri. Nel 1805, lo studioso si è trasferito nel Canton Vaud e lì ha aperto

¹³ Filosofo britannico, empirista, che diede importanza alla società per la formazione dell'individuo. Egli per stabilire ogni verità, frutto dei suoi studi, si basava sul metodo dell'osservazione e dell'esperienza diretta sul campo. Locke definì il bambino alla nascita come una "tabula rasa" perché solo attraverso il contatto con l'ambiente, il fanciullo poteva imparare a parlare, provare emozioni e apprendere principi morali.

¹⁴ Filosofo moralista svizzero che condivise con Locke l'importanza della società nella formazione dei bambini. Per lui però il bambino alla nascita portava già con sé un insieme di valori e aveva una dignità. Alla base della concezione pedagogica di Rousseau vi è la forte opposizione tra natura e cultura. Allo stato di natura, l'uomo vive in una condizione di uguaglianza e libertà mentre nella società e con la cultura si trova costretto tra imposizioni e disuguaglianza.

¹⁵ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 58

l'istituto di Yverdon¹⁶. Ha avuto grande successo ed è stata proprio questa esperienza a rendere noto il nome di Pestalozzi e il suo metodo educativo. A contatto con la natura, egli ha cercato di elaborare un sistema capace di curare l'animo umano attraverso tecniche di coltivazione. Egli ha iniziato a prendersi cura della prole dei braccianti introducendo il giardinaggio come attività educativa. Lo studioso ha delineato il suo approccio pedagogico utilizzando la *metafora bambino-seme*, dove il bambino, come il seme, ha sviluppato le proprie potenzialità solo se è stato nutrito da un ambiente amorevole e accondiscendente. Grazie a questa immagine, Pestalozzi ha lasciato un'eredità pedagogica rilevante per l'OL. Egli ha proposto stimoli finalizzati a incoraggiare percorsi educativi capaci di risvegliare la coscienza umana mediante il contatto diretto con la natura e i suoi elementi. Il bambino è posto al centro dell'azione didattica, spostando l'attenzione dei processi formativi dall'insegnamento all'apprendimento.

L'eredità di Pestalozzi ha ispirato un brillante allievo: Friedrich Fröbel¹⁷. Quest'ultimo è nato a Turingia nel 1782 e poco dopo ha perso la madre. È accudito dal padre e dallo zio, dai quali ha ricevuto una rigorosa formazione religiosa. La mancanza di cure materne lo ha portato fin da piccolo a interessarsi vivacemente di educazione infantile. Lo contraddistinse un amore per la natura e nell'arco dei suoi studi si è sperimentato in vari percorsi e occupazioni lavorative. È stato poi a contatto con Pestalozzi tramite un discepolo del pedagogo e visitando più volte l'istituto di Yverdon, è assunto come collaboratore. Fröbel, grazie a questa permanenza nella scuola, ha cercato di cogliere i segreti del mestiere. Egli è rimasto però perplesso nei confronti del maestro in quanto, secondo lui, nel servizio educativo offerto ci sono state grosse carenze didattiche e organizzative. Vi è stata una forte disorganicità del metodo e l'equipe educativa è risulta poco preparata e formata. Su tale base, Fröbel, avendo fatto studi scientifici, ha ritenuto importante fornire un approccio sistemico delle attività didattiche educative che ha messo in pratica fondando il suo primo istituto dove accolse i suoi cinque nipoti. In seguito la scuola è ingrandita e la sede è cambiata però non ha avuto successo perché ci sono stati gravi difetti amministrativi e il locale è risultato cupo e ostile. Questa esperienza gli ha permesso comunque di perfezionare le sue intuizioni ed è stato così che ha elaborato un servizio educativo dedicato alla prima infanzia: il Kindergarten (kinder significa bambino e garten giardino). La fama di Fröbel è aumentata ma nel 1851 i kindergarten hanno chiuso perché, secondo il governo prussiano, tale scuola è impostata su di un'educazione atea e socialista. Il pedagogo è morto l'anno

¹⁶ <https://it.heinrich-pestalozzi.de/biografia/yverdon>

¹⁷ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 61

successivo e cioè che è rimasto è la sua filosofia dove ha enfatizzato l'ordine e la disciplina e allo stesso tempo ha esaltato la creatività, il gioco e il divertimento. Il progetto educativo è mirato allo sviluppo dei fanciulli grazie alla promozione della libertà, fissando obiettivi individualizzati da perseguire. Secondo Fröbel, l'educazione si è sviluppata mediante cure adeguate e un ambiente amorevole e rispettoso, capaci di sostenere efficacemente l'autonomia e la sicurezza del bambino. Inoltre, c'è stato un rigoroso rispetto verso i ritmi della natura. L'attenzione è posta esclusivamente al fare dei bambini, ai loro progetti, allo sviluppo del gioco e alle esperienze sensoriali che si sono venute a creare. Fröbel, nel suo metodo, ha inserito escursioni giornaliere presso boschi, fattorie e anche centri abitati al fine di donare al bambino occasioni per osservare e categorizzare elementi e relazioni reali. Tutto ciò ha stimolato la curiosità e il senso di meraviglia nei più piccoli, sensazioni per farli sentire parte integrante del mondo circostante.

Gli aspetti fondamentali del kindergarten sono così sintetizzati:

- Attraverso il gioco il bambino riesce a svilupparsi globalmente, in senso fisico, psichico, sociale e intellettuale;
- Fare affidamento su di una guida specificamente formata a sostenere l'apprendimento. La natura da sola non è in grado di produrre cambiamenti;
- Il bambino va guidato al gioco con proposte adatte alla propria fase di sviluppo (apprendere tramite il fare grazie agli oggetti che vengono considerati gifts);
- Assegnare uno spazio verde personale di cui il bambino è responsabile. Questo perché lo aiuta ad esercitare le proprie capacità di cura verso sé stesso e verso gli altri.

Ancora oggi, l'approccio del kindergarten guida i bambini verso percorsi di sviluppo predefiniti, nulla è lasciato al caso o all'improvvisazione. Facciamo ancora memoria di Fröbel perché è stato un pilastro della storia dell'OE e ha portato con sé una delle metafore più significative dell'educazione: "il bambino pianta e il maestro giardiniere", metafora che ha dato il senso della relazione tra soggetti in formazione e educatori ed è altrettanto interessante l'integrazione tra natura e cultura basata sulle connessioni tra fuori e dentro.

Nella storia dell'outdoor learning ha assunto un ruolo rilevante anche la pedagoga Margaret McMillan¹⁸. È nata nel 1860 a New York dove i genitori scozzesi sono immigrati. All'età di quattro anni vi è stata un'epidemia di scarlattina e purtroppo hanno perso la vita suo padre e sua sorella e

¹⁸ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 64

Margaret è rimasta sorda fino ai quattordici anni. Sua madre e le due figlie sono ritornate in Scozia e lì le fanciulle hanno frequentato l'Inverness High School. Dopo la morte della madre, McMillan ha continuato a studiare psicologia e fisiologia. Ha preso parte al socialismo cristiano dove è coinvolta in conferenze pubbliche. Una volta che si è trasferita a Londra, insieme a sua sorella hanno preso parte a riunioni politiche dove hanno conosciuto grandi esponenti dell'epoca. In Gran Bretagna Margaret si è interessata dell'igiene delle strutture scolastiche e della salute dei bambini tanto che nel 1908 McMillan e sua sorella hanno aperto la prima *clinica scolastica* d'Inghilterra a Bow. Secondo la pedagogista le scuole dovevano offrire un'istruzione ampia e umana e non preparare i bambini ai lavori monotoni e non qualificati. Nel 1914 le sorelle hanno fondato a Deptford l'Open-Air Nursery School & Training Center per bambini dai diciotto mesi ai sette anni e per tirocinanti adulti. Tre anni dopo è venuta a mancare sua sorella ma Margaret ha continuato a gestire la scuola dell'infanzia che prese il nome di "Rachel McMillan Open Air Nursery School", in onore di sua sorella. È importante ricordare che tale scuola è stata la prima a ricevere finanziamenti dalle autorità educative locali. Nell'ultimo decennio, McMillan è entrata in contatto con le opere di Rudolf Steiner, ha preso parte alle iniziative educative e ha partecipato alle sue conferenze. Steiner ha riconosciuto il lavoro di Margaret invitandola a prendere parte all'iniziativa di antroposofia e ad assistere al crescente movimento della Scuola Waldorf¹⁹. È stata questa l'ultima opera educativa a cui McMillan ha preso parte prima di morire a Londra nel 1931.

La pedagogista ha operato in un clima politico non facile, all'epoca le tematiche legate alla condizione socio-educativa dell'infanzia sono entrate prepotentemente nel dibattito politico britannico. Tra l'Ottocento e Novecento la Gran Bretagna è coinvolta in diverse guerre e questo ha comportato le innumerevoli chiamate alla leva dei più giovani. La maggior parte dei lavoratori sono inabili al servizio di leva e lo strumento più adatto per migliorare la situazione è stata sicuramente l'educazione. Si è iniziato a rendere obbligatorio il sistema scolastico dai cinque anni di età quindi anche i figli dei lavoratori e dei più poveri sono chiamati all'istruzione. Si è notato subito che i figli degli operai si sono presentati piuttosto gracili, denutriti e molto stanchi tanto che si sono addormentati sui banchi di scuola.

¹⁹ La prima libera scuola Waldorf fu inaugurata il 17 settembre del 1919 a Stoccarda dall'industriale Emil Molt. Essa nacque sotto la guida di Rudolf Steiner che ne pose i fondamenti pedagogici. Fu di particolare importanza educare il bambino verso una vita sociale felice e libera. Infatti, l'intento pedagogico di Rudolf Steiner fu proprio quello di riuscire a formulare una proposta educativa concreta, un approccio più che un metodo, che permettesse ai bambini di accrescere al meglio le proprie potenzialità in vista di un completo e libero sviluppo dell'io. Chistolini S., *La pedagogia secondo Rudolf Steiner, l'humanitas e il movimento delle scuole Waldorf*, Franco Angeli, Firenze 2014, p.88

Questo cambiamento ha rappresentato una fase cruciale nello sviluppo dell'OE perché vi è stato un forte impatto positivo delle attività all'aria aperta. A metà dell'Ottocento anche le tenute di caccia della regina Vittoria sono diventate parchi pubblici dove trascorrere dell'ottimo tempo in natura. Si stava diffondendo anche la filosofia del kindergarten e migliorare gli spazi verdi è significato contribuire ad una crescita più armoniosa e salutare dei bambini. Margaret McMillan ha dato un'interpretazione del tutto personale all'utilizzo delle aree esterne. Suo intento è stato quello di rafforzare i servizi della primissima infanzia visto che non sono ancora coinvolti nelle riforme statali. Insieme a sua sorella la Nursery School²⁰ è ispirata ad un orizzonte ben diverso dagli altri collegi inglesi dell'epoca. Le scuole di McMillan sono sorte in edifici collocati in zone verdi, gli ambienti sono risultati ventilati e luminosi con servizi sanitari curati, vi è stata una particolare attenzione all'igiene, alla salute e al nutrimento dei bambini. Sono creati appositamente dei gruppi ristretti così da ricreare un'atmosfera familiare piacevole dove i piccoli sono costantemente incoraggiati a parlare e ad ascoltare. I genitori sono stati sempre ben accolti all'interno della struttura in quanto sono risultati essere i primi educatori dei propri figli. Il personale educativo ha dovuto avere un curriculum sviluppato con approccio empirico, globale e centrato sul bambino. La proposta della studiosa in questione è mirata a contribuire al miglioramento significativo delle condizioni di vita per l'infanzia. L'approccio delle McMillan si è basato su un costante contatto con l'esterno. Le proposte hanno coniugato l'approccio salutistico-funzionale con quello educativo in modo da consentire al bambino di provare un senso di benessere generale scoprendo così sé stesso e il mondo circostante. L'ambiente esterno è considerato uno spazio con un forte valore simbolico, non solo un luogo finalizzato a respirare aria pura e a godere delle bellezze naturali.

Il setting educativo²¹, proposto dalle sorelle McMillan, ha previsto la presenza di oggetti semplici in modo da favorire l'esperienza sensoriale e allo stesso tempo l'apprendimento attraverso un fare ordinato, stimolando attività che hanno potuto dare risposte adeguate ai bisogni dei piccoli. Ad esempio, alla mattina nella scuola d'infanzia sono assegnati alcuni compiti, quali il nutrire i conigli e gli uccellini, spolverare, lavare e prendersi cura dei fiori in modo da responsabilizzare i bambini fin da piccoli alla vita autonoma; sono sollecitati precocemente a vestirsi e pulirsi da soli. Un altro punto nodale dell'approccio in questione è stata la divulgazione degli interventi formativi diffusi, rivolti

²⁰ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 65

²¹ Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Editore Erickson, Lavis (TN) 2016, p.37

non solo agli educatori ma anche a genitori e parenti, i quali sono coinvolti direttamente nel progetto formativo. È stato proprio per questo che Margaret si è impegnata alla diffusione dell'approccio riformista attraverso conferenze e pubblicazioni per l'Associazione Educativa dei Lavoratori di Londra.

L'influenza di Margaret nella storia dell'OL ci ha permesso di cogliere la particolarità di fondare un asilo all'aria aperta nei centri urbani di Londra²². Lei ha evidenziato l'importanza di vivere i luoghi quotidiani anche se non sono immersi nel verde di grandi parchi e riserve naturali: l'importante è vivere la quotidianità della città in cui si è chiamati a crescere.

Un altro importante pioniere dell'Outdoor Education è stato Gösta Frohm, nato a Västernorrland nel 1908. Ha intrapreso la carriera militare e una volta terminata si è dedicato a ricerche sociali. Prediligendo la vita all'aria aperta, è diventato leader del movimento Friluftsförbundet²³. Egli ha prodotto un'interessante sintesi tra la propria cultura e la personale passione per l'aria aperta, contribuendo a realizzare un vero e proprio modello pedagogico che ha trovato piena realizzazione nei servizi educativi "I Ur Och Skur" (con la pioggia o con il sole). Questo perché secondo l'autore è importante imparare ad affrontare e quindi vivere ogni condizione meteorologica. Capovolgendo le tradizionali abitudini scolastiche, si è riusciti a rimanere quasi esclusivamente all'aperto, arricchendo l'esperienza comunitaria con momenti di animazione ispirati a storia e personaggi del folklore popolare. Le vicende personali di Frohm hanno contribuito ad ampliare il contesto culturale della sua epoca. La madre ha avviato Frohm a un'educazione religiosa che lo ha dotato di uno spiccato senso del servizio mentre professionalmente ha lavorato nell'esercito come istruttore di programmi di sopravvivenza. Grazie alla collaborazione con colleghi medici e ricercatori, ha trovato una situazione ideale per sviluppare tecniche di sussistenza in ambienti difficili e una notevole consapevolezza sul valore formativo delle esperienze all'aria aperta. Una volta finita la carriera militare, ha utilizzato le proprie conoscenze per svolgere una vera e propria missione lavorativa presso la Friluftsförbundet in cui ha assunto un ruolo di leadership. L'associazione, nata come scuola di sci, ha iniziato a organizzare gite alpine e altre attività outdoor. Tutto questo perché il governo ha incitato tale realtà a offrire programmi di sostegno alla salute dei bambini ancora molto gracili a causa degli innumerevoli episodi bellici di quel periodo. Frohm si è trovato però ad attraversare una stagione invernale con poca neve, quindi, è costretto a suggerire proposte nuove e originali prendendo spunto dalle sue

²² <http://www.mcmillannurseryschool.co.uk>

²³ <http://www.friluftsförbundet.se/in-english/>

intuizioni, finalizzate comunque ad avvicinare i giovanissimi a una salutare vita all'aria aperta. Ha dato così vita ad una nuova iniziativa che ha preso il nome di “Skogsmulle”²⁴, un immaginario gnomo dei boschi che l'autore ha inventato per trasmettere il rispetto e l'amore per la natura al fine di prendersene cura. Egli ha scritto varie storie su questo elfo in modo da ampliare le opportunità d'esperienza. Inoltre Frohm ha girato nel paese cercando volontari motivati a diffondere l'approccio e questo ha avuto riscontri positivi: si sono create delle vere e proprie scuole nel bosco. Durante queste esperienze c'è stato l'incontro con Siw Linde, volontaria dell'organizzazione e maestra di scuola dell'infanzia. Proprio da questo incontro è nato l'“I Ur och Skur”, un approccio metodologico dove l'adulto è chiamato a vedere il mondo attraverso gli occhi del bambino sostenendo da un lato le iniziative spontanee dei piccoli e dall'altro di introdurre alcuni elementi di riflessione. Questo ha permesso di cogliere i diversi interessi dei bambini tenendo presente i passaggi tra le diverse fasi di sviluppo. È stato importante che i processi di crescita sono supportati mediante strette relazioni interpersonali, sperimentazioni empiriche e momenti di rielaborazione. L'adulto è la guida che supporta, favorisce e accompagna il bambino nell'attività di scoperta curiosa del mondo. L'efficacia del metodo “I Ur och Skur” è testimoniata dalla presenza in Svezia di circa duecento istituti frequentati da bambini della fascia 0-11 anni. Nel 2009 questo movimento educativo ha vinto il concorso del “Nordic Council Nature and Environment” in quanto i ricercatori hanno affermato con convinzione che il metodo “I Ur och Skur” è stato un importante esempio d'organizzazione Outdoor perché ha contribuito al benessere e alle conoscenze naturali dei bambini in un periodo storico in cui le persone hanno speso sempre più tempo indoor. La proposta didattica ha consistito nel promuovere lo sviluppo del bambino attraverso la connessione di attività all'aperto e apprendimento, offrendo ai bambini grande benessere e un'eccellente comprensione della natura.

Come ultimo esponente dell'OE è importante citare Ella Flatau²⁵. Molti studiosi hanno associato a lei la nascita della prima scuola dell'infanzia nel bosco. Quest'ultima è nata in Danimarca, a Søllerød, negli anni '50. Nella sua vita quotidiana, Ella Flatau, una volta che è divenuta madre, ha passato molto tempo a giocare all'aria aperta con i propri quattro figli e quelli dei vicini. Insieme hanno esplorato e osservato attentamente il bosco dietro casa. Questo ha suscitato interesse e curiosità da parte di altri genitori ed è stato così che la signora Flatau, dopo questa prima esperienza evolutasi

²⁴ Nome di un personaggio creato da Frohm, In lingua svedese Skog significa foresta mentre Mulle è il nome di un elfo.

²⁵ Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura, Editore Erickson, Lavis (TN) 2016, p.29

spontaneamente, ha iniziato una collaborazione con un gruppo di genitori. Assieme hanno creato il primo esemplare modello di scuola nel bosco chiamato in danese Skovbørnehave. Proprio questa iniziativa si è rivelata pioniera di un'innovativa corrente pedagogica, ottenendo consensi anche in diversi paesi europei. La necessità di realizzare nuove forme di istituzione è dovuta alla mancanza di posti nelle scuole dell'infanzia ma il vero motivo è stato un altro. Ella Flatau si è resa conto di quanto la natura ha prodotto sensazioni di benessere e felicità nei bambini e di come, trascorrendo intere giornate nei boschi con i genitori, è aumentato il loro legame sociale. Questo perché il bosco ha avuto un'influenza positiva e ricca di valore sulla crescita e sullo sviluppo dei bambini. Si è affermata così la necessità di avvicinare le famiglie alla natura, luogo in cui la crescita ha assunto connotati positivi e più sani grazie al giocare all'aria aperta e alla creazione di una forte connessione tra soggetto e ambiente. I diversi sostenitori si sono impegnati su larga scala nella diffusione delle scuole d'infanzia nel bosco, tanto che i paesi del Nord Europa hanno fatto della vita a contatto con la natura un'importante punto di riferimento sia sul piano educativo che su quello culturale: lo stare all'aria aperta si è tradotto in vere e proprie pratiche quotidiane, in famiglie e a scuola. È stata per questa ragione che le scuole nel bosco hanno iniziato la loro prima grande diffusione nei paesi scandinavi intorno agli anni '70 e già nel 2000 in Danimarca si è contato più di settanta Skovbørnehave, indice di un alto gradimento della proposta.

1.2 Diffusione dell'Outdoor Education in Europa

Come è emerso dalla presentazione degli autori, le scuole nel bosco si sono sviluppate in momenti differenti in vari Paesi ma nello specifico è stato possibile individuare nei Paesi scandinavi i primi promotori di tale filosofia pedagogica e solo successivamente nel sud dell'Europa.

In **Svezia**, ad esempio, si ha già da molto tempo una diversa concezione dello stare in natura. La popolazione ha visto lo "stare all'aria aperta" come un'azione salutare e buona per migliorare la qualità della vita. Nel 1892 è fondato il movimento popolare Friluftsförbundet che si è adoperato nel favorire attività all'aperto. Quest'organizzazione a sua volta ha realizzato seminari e corsi di formazione per educatori intenzionati a gestire iniziative in natura, le quali hanno incluso anche le scuole d'infanzia nel bosco. Quest'ultime in Svezia hanno preso il nome di "I Ur och Skur" e hanno adottato le storie dello gnomo dei boschi Skogsmulle, scritte da Gösta Frohm. Nel 1957 è avviata la prima Skogsmulle School per bambini tra i cinque e i sei anni e si è basata su una chiara filosofia: if

you can help children to love nature, they will take care of nature, because yr cherish things you love²⁶. Nel 1985 è fondata la prima scuola nel bosco svedese I Ur och Skur su iniziativa di Siw Linde. Egli si è reso conto dell'efficienza di tali scuole e ha iniziato a pensare a un'integrazione possibile con le scuole dell'infanzia del territorio. Siw Linde insieme a Susanna Drougge ha iniziato ad organizzare corsi di formazione per far crescere la filosofia "I Ur och Skur". Ha avuto grande successo tanto che nel 2010 si è potuto già contare duecentoventitre scuole d'infanzia all'area aperta e sedici scuole primarie, gestite in modi differenti ma accomunate tutte dai principi sostanziali della prima "I Ur och Skur". Tutte queste scuole in natura sono accolte dall'organizzazione Friluftsförbundet offrendo loro formazione, monitoraggio e raccordo.

In **Norvegia**, gli scandinavi sono fortemente convinti che solo una vita a contatto con la natura può portare a una maggiore qualità e soddisfazione alla vita stessa. I bambini, fin dalla primissima infanzia, sono avvicinati ai contesti naturali per facilitare un armonioso sviluppo di sé. In Norvegia è in vigore la "Friluftsliv"²⁷, molto simile al movimento svedese, la quale rimette al centro la natura, il contatto tra uomo e natura e stimola le persone a riconsiderare la loro vita all'aria aperta attraverso la trasmissione e l'offerta di conoscenze tradizionali e puro divertimento. L'intento di questo movimento è quello di promuovere un cambiamento nello stile di vita delle persone includendo un nuovo modo di pensare e di intendere i valori, riavvicinare l'uomo all'ambiente naturale. Il punto di partenza si trova nella ri-identificazione con la natura, terra degli antenati e casa di tutta l'umanità. In questo movimento sono emerse delle parole chiave che hanno guidato le attività: natura libera, trasmissione di tradizioni, gioco libero e condivisione dei valori. Le esperienze proposte hanno ripreso quelle della Svezia, ovvero uscite avventurose che riguardano escursioni in montagna, gite in canoa, arrampicata, sci ecc. Nel corso degli anni però i norvegesi si sono trasferiti nelle grandi città perdendo così il contatto diretto con la natura circostante e di conseguenza hanno perso la conoscenza e l'esperienza all'aria aperta. È proprio per questo che oggi il movimento Friluftsliv sta cercando di rendere accessibile a tutti le attività in natura e sta lavorando per rendere sempre più forte la

²⁶ Trad it.: se si aiutano i bambini ad amare la natura, saranno attenti nei suoi riguardi, perché si curano le cose che si amano

²⁷ Friluftsliv dall'inglese Free Air Living, tradotto in italiano Vita all'Aria Aperta. Questa filosofia non è semplicemente stare all'aperto, ma riguarda un'esperienza di vera connessione con l'ambiente, grazie alla quale una persona si sente a casa quando è in mezzo al selvatico, anche in luoghi in cui non è mai stata. È un modo di vivere in cui pratica, valori e identità si uniscono in una visione del mondo non antropocentrica. <https://fuoridallascuola.org/friluftsliv-ovvero-comesentirsi-a-casa-nel-selvatico/>.

connessione con le scuole. Il concetto di Friluftsliv si è gradatamente diffuso in molti altri Paesi tanto che all'inizio degli anni '90 l'idea delle scuole dell'infanzia nel bosco fu esportata anche in Germania. In **Germania**, nel 1968 a Wiesbaden è nata una scuola privata nel bosco ideata e guidata da Ursula Sube, una mamma che in una situazione di bisogno ha deciso di fondare una scuola seguendo un suo personale metodo, molto simile a quello danese. Non avendo avuto un metodo esplicito e un nome proprio, Ursula non ha avuto molti seguaci e il suo progetto da lì a poco è terminato. Nel 1991 sono state le educatrici Kerstin Jebsen e Petra Jager a dedicarsi alla ricerca di idee alternative per l'educazione prescolare e ben presto sono venute a conoscenza della scuola del bosco diffusa in Danimarca attraverso un articolo di giornale. Entusiaste, dopo un periodo di visita e osservazione in una scuola nel bosco danese, hanno fondato nel 1993 a Flensburg la prima scuola d'infanzia nel bosco in territorio tedesco. Proprio questa prima iniziativa ha segnato l'inizio di una profonda diffusione anche perché è stata la prima scuola nel bosco riconosciuta dallo Stato. Sono susseguite nuove aperture dove sono coinvolte anche le autorità competenti affinché potessero conoscere e riconoscere la validità del nuovo sistema innovativo di educazione prescolare. Un passo decisivo per il riconoscimento e la diffusione delle scuole nel bosco è avvenuto nel 1996 con la fondazione dell'istituzione del Comitato lavorativo federale sul Waldkindergarten²⁸ in Germania, il quale tutt'ora offre ai suoi membri una molteplicità di contatti, promuove corsi di formazione, incita la cooperazione tra enti e conferisce le richieste dei suoi membri nei processi decisionali politici e pubblici. Accanto a questa grande associazione, si sono poi formate diverse unioni regionali pensate per sostenere il progetto pedagogico delle scuole nel bosco. Il picco di fondazioni del Waldkindergarten in Germania si è avuto dal 1995 al 1997 ma resta comunque difficile accertare il numero di scuole nel bosco diffuse sul territorio tedesco. Nel 2008 si è stimato che ce ne fossero almeno settecento, circa l'1,5% delle istituzioni prescolari in Germania.

In **Austria** e **Svizzera** le scuole in natura sono ancora in fase di sviluppo crescente. I genitori sono sempre più coscienti dell'importanza di fare avvicinare i bambini all'aria aperta in modo da donare loro un'educazione globale e una formazione al rispetto e alla tutela della natura.

In Austria vi sono diverse istituzioni che realizzano progetti di educazione ambientale dove la maggior parte delle scuole partecipano attivamente alle attività proposte, quali visite guidate, corsi di formazione, corsi per conoscere specie animali e vegetali rivolti a bambini, adolescenti e adulti. Ci

²⁸ <https://www.waldkindergarten.de/>

sono anche molte associazioni che organizzano progetti di outdoor education dove prevalgono attività fisiche all'aperto, lavoro e giochi di gruppo, arrampicate e gite in montagna, barca a vela e canoa.

In Svizzera invece l'idea delle scuole nel bosco è arrivata attraverso la Germania. Nel 1998 è nata la prima scuola d'infanzia nel bosco, pubblica e a tempo pieno, su iniziativa di Katrin Metzner. Si sono sviluppate poi molte scuole private ma anche scuole tradizionali che hanno introdotto nel loro programma un giorno fisso in cui si usciva in natura, attenendosi alla pedagogia del bosco. Questa diffusione del metodo ha portato le autorità competenti in materia a confrontarsi sulla tematica dell'educazione in natura e sulle modalità per accettare, favorire e realizzare nuove proposte educative. Nonostante ciò, non esistono ancora criteri generali e non è prevista alcuna formazione degli educatori.

Passando al **Regno Unito**, la scuola nel bosco si è sviluppata a metà degli anni '90, basandosi sull'idea maturata in Danimarca. Alcuni studenti del "Bridgwater collage" di Somerset, dopo aver trascorso un breve periodo in Danimarca per conoscere le scuole in natura, hanno deciso che l'idea era appropriata anche per la realtà britannica e quindi hanno iniziato a pensare alle strategie per applicare tale metodo nel loro Paese. Da questa idea si è costituito il "Bridwater Early Excellence Centre" che ancora oggi rappresenta un nucleo fondamentale per l'educazione e per la formazione delle scuole nel bosco. Nel 2006 si sono stimate circa un centinaio di scuole in Inghilterra, venti in Galles e venti in Scozia. Alcune di esse sono private ma la maggior parte riceve supporto dalle autorità locali per l'educazione in quanto tendono ad assumere e finanziare percorsi di formazione specifica per le attività nel bosco, per progetti rivolti ad adolescenti, adulti o persone diversamente abili. Questo centro culturale non è stato l'unico, nel 1992 si è istituita la "Forest Education Initiative" grazie al gemellaggio tra diverse campagne che si sono occupate di ambiente. L'intento è stato quello di incoraggiare l'interesse e la conoscenza dell'ambiente e il potenziale sociale ed economico di alberi e boschi.

Nel Regno Unito vi è stato l'importante contributo di figure pionieristiche, tra cui Margaret McMillan, che hanno portato ad una consapevolezza diffusa dei benefici dello stare in natura. Già all'inizio del Novecento, da studi svolti in quegli anni, la salute sociale, emozionale, intellettuale e spirituale ha fatto progressi notevoli proprio perché stimolata dallo stare all'aria aperta.

Giungendo al nostro Paese, l'**Italia**, negli ultimi anni si assiste a un crescente interesse per tutti quei progetti educativi che pongono al centro la natura e che rispondono al bisogno di riallacciare un legame profondo con essa. Ad oggi, sono molte le realtà che, seppur con tempi, modalità e sfumature

diverse, propongono esperienze all'aperto che stimolano l'utilizzo dei cinque sensi a diretto contatto con l'ambiente naturale. Molte realtà educative sono cresciute spontaneamente, non visibili e non ancora in rete ma il fenomeno della scuola nel bosco si sta diffondendo ampiamente. Nel 2014 ad Ostia Antica c'è stata l'apertura di un asilo residenziale ispirato alla pedagogia all'aria aperta, esperienza coordinata dall'Emilio Manes²⁹. Quest'ultimo ha saputo creare un grande spazio mediatico, meglio conosciuto come progetto "Asilo nel Bosco", riportando così al centro dell'attenzione la necessità di un'educazione attiva dove il bambino è protagonista dello sviluppo cognitivo ed emotivo. Quella di Ostia non è l'unica iniziativa, essa è la più conosciuta perché ha avuto grande visibilità in rete definendosi la prima scuola nel bosco in Italia. Vi sono però altre realtà fondate in precedenza come "L'Albero Drago" fondato nel 2010 a Pomino (FI), la scuola nel bosco di Trento sviluppatasi nel 2006, "Il bosco Verde" e l'asilo nido "Betlem" a Castello Cabiaglio (VA), l'associazione pedagogica "Il cerchio Magico" di Rovereto, l'associazione amici dei boschi di Padova, la Fondazione Villa Ghigi³⁰ in Emilia-Romagna e così via. In Italia non è facile tracciare il quadro della situazione visto che da qualche anno vi sono nuove realtà in formazione. Quest'ultime nascono in maniera spontanea, molto spesso su iniziativa dei genitori, ottenendo solo in seguito un riconoscimento pubblico o formativo come ente privato. L'autorizzazione e il funzionamento variano da città a città quindi anche i progetti pedagogici e gli obiettivi da raggiungere presentano una varietà molto ampia che molto spesso dipende dai valori e dai desideri dei genitori.

Nel nostro Paese, si parla molto anche di agrinidi come servizio socio-educativo per l'infanzia di supporto alla genitorialità, per bambini di età compresa tra i tre mesi e i tre anni. Questa realtà si differenzia dai nidi tradizionali in quanto il servizio viene offerto da e in un'azienda agricola. Quest'ultima è solita proporre ai bambini esperienze educative integrate con le proprie attività agricole, utilizzando i propri spazi, i vari cicli produttivi, prodotti e il proprio know how così da far sperimentare ai piccoli un contatto diretto, esperienziale e tattile con la natura circostante. Verosimile è anche il servizio educativo offerto dalle fattorie didattiche dove il contatto diretto con gli animali dona ai bambini una cura prossimale all'altro. Tutte queste iniziative all'aria aperta fanno riferimento al Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali e al Dipartimento per le Politiche Sociali mentre la scuola dell'Infanzia rientra nel sistema educativo ed è gestita dal Ministero dell'Istruzione,

²⁹Emilio Manes è uno pseudonimo formato da "Emilio", nome dell'asilo gestito da Paolo Mai e Giordana Ronci da cui è nato il progetto Asilo nel Bosco di Ostia (Roma), e "Manes", nome dell'associazione di Danilo Casertano, celebre maestro di strada. Manes E., L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo, Editore Tlon, Città di Castello (PG) 2018, p16

³⁰ <https://www.fondazionevillaghigi.it/>

dell'Università e della Ricerca. Con la diffusione di tali servizi, le aziende ne trae beneficio perché offrono un vero e proprio servizio alla cittadinanza ampliando la propria offerta, scegliendo la strada della diversificazione e della multifunzionalità. La chiave di successo sta proprio nel saper coniugare le peculiarità dell'azienda agricola in quanto tale con l'offerta di un progetto educativo in agricoltura, costruito a misura dell'azienda. Ogni agrinido è unico e non standardizzabile nonostante le valenze pedagogiche del servizio.

Per concludere, la caratteristica fondamentale che dichiarano la maggior parte delle scuole all'aria aperta in Italia, con modalità classica o integrata, è quella di essere orientate verso i bambini al fine di capire i loro bisogni fondamentali e solo in un secondo momento occuparsi della loro formazione. I bambini hanno bisogno di ricevere soddisfacimento e affetto dai propri familiari, di legarsi socialmente e in modo stabile a un gruppo, di una formazione che stimoli i loro interessi, di spazi e tempi definiti, adeguati e sufficienti.

1.3 La pedagogia all'aria aperta e il cambiamento educativo

Da quanto è emerso nei capitoli precedenti, porre la natura al centro dell'educazione del fanciullo rappresenta per la nostra società un passo importante, anzi fondamentale. Uscendo da un periodo pandemico piuttosto lungo, dove siamo costretti ad un utilizzo sfrenato dei media, sentiamo l'esigenza di indietreggiare riguardo l'uso di strumenti tecnologici, quali e-book o tablet al posto di libri e quaderni, piattaforme multimediali invece che gruppi di lavoro in presenza. In ambito pedagogico, è bene tener presente che nei primi sette anni di vita, l'individuo sviluppa tutto ciò che, in un secondo momento, le sarà necessario per identificarsi nella società come uomo adulto. Tutto ciò necessita un ritornare a interrogarsi su questa breve fase di crescita dell'individuo che corrisponde a un preciso cambiamento della società di domani in quanto saranno proprio i bambini di oggi a decidere l'avvenire. Questo non vuol essere un affidare sulle spalle di chi è ancora troppo fragile un carico di responsabilità spropositata ma piuttosto il compito è quello di cambiare lo sguardo di noi adulti chiamati ad essere figura di esempio per i più piccoli. È prezioso donare ai bambini ciò che siamo, affidare loro i nostri sogni e prenderci cura della loro scoperta. Solo insieme è possibile camminare e crescere verso il bene. Per essere adulti migliori dobbiamo ripartire da semplici azioni e lasciare che quest'ultime possano essere vissute anche dai più piccoli. Un noto pedagogista, Gianfranco

Zavalloni³¹, su questa tematica, si esprime con una certa durezza e lo fa proponendo i diritti naturali dei bambini che, secondo lui, molto spesso al tempo d'oggi vengono tralasciati o addirittura negati.

Egli propone³²:

1. Il diritto all'ozio, a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti.
2. Il diritto a sporcarsi, a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti.
3. Il diritto agli odori a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura.
4. Il diritto al dialogo, ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare.
5. Il diritto all'uso delle mani, a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco.
6. Il diritto a un buon inizio, a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pulita.
7. Il diritto alla strada, a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade.
8. Il diritto al selvaggio, a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi.
9. Il diritto al silenzio, ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua.
10. Il diritto alle sfumature, a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle.

Un elenco pieno di bellezza dove spicca la pedagogia della lentezza, molto cara a Zavalloni. Infatti, per essere buoni educatori ma anche buoni adulti, non basta saper leggere i diritti sopra citati, essi vanno vissuti dedicando il tempo necessario affinché possano essere attuati nel miglior dei modi. Ad esempio, un diritto che può sembrare banale è quello al selvaggio: è quasi impossibile attuarlo a due passi da casa qualora si abitasse in città. È necessario che il genitore si prenda del tempo da trascorrere con i propri figli affinché possano raggiungere insieme un bosco, un parco o un semplice giardino. Facile si direbbe da dire, ma molto spesso accade che il genitore, stanco da un'intera giornata di lavoro, decida più comodamente di passare del tempo in famiglia guardando un bel film oppure facendo una partita ai videogame. Ovviamente, guardando un film o giocando virtualmente, tra

³¹ Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Editore EMI, 2015

³² Zavalloni G., *I diritti naturali dei bambini e delle bambine (riscritti da loro stessi)*, Editore Anima Mundi, 2006

genitori e figli non si viene a creare quel rapporto di dialogo e ascolto reciproco. Bastano pochi minuti per renderci conto di quanto poco tempo di qualità si dedica ai piccoli di casa. Nella società di oggi l'uomo tende a passare sempre più tempo protetto fra quattro mura come quelle della propria abitazione, di scuola, di un ristorante o di una palestra nella quale si pratica sport. Ecco, quindi, che l'educazione all'aria aperta, oggi, vuole essere un supporto e un aiuto concreto alle famiglie, un sostegno al ruolo dei genitori che sempre più si imbattono inconsapevolmente in problemi sociali diffusi. La scuola è divenuta quel contesto sociale in cui il bambino fa sempre più fatica a trascorrere del tempo in modo spensierato e felice. La scuola di oggi, infatti, è vissuta dal bambino come quel luogo in cui dovrebbe apprendere e conoscere, eseguire dei compiti e affrontare interrogazioni imposte dall'esterno. Questo perché la scuola si basa molto spesso, quasi esclusivamente, sui diritti ministeriali, perdendo di vista il rapporto umano. Il maestro oggi, agli occhi degli alunni, è colui che trasmette nozioni e Saperi e non più valori ed emozioni. Ed è proprio da qui che la nuova pedagogia nel bosco vuole partire e ripartire. Nei confronti dei bambini, la scuola all'aperto vuole essere la loro seconda casa ovvero quel luogo in cui tutti possono sentirsi liberi di confrontarsi e dialogare con gli educatori. Vuole essere il porto sicuro in cui il fanciullo può autorealizzarsi ed essere felice in relazione agli altri, dove può apprendere ciò che le è utile per la vita di oggi e di domani. Questo tipo di scuola invita gli adulti a fare un passo indietro dando spazio ai ragazzi, esercitando fiducia, correndo loro il rischio di rinunciare alle proprie certezze, lasciare che i desideri e i bisogni dei piccoli ci guidano lungo il tratto di strada insieme. Nelle scuole tradizionali, i maestri molto spesso arrivano a scuola con le idee molto chiare su ciò che accadrà durante la giornata e come e quando i bambini affronteranno determinate esperienze. In questo caso l'alunno è guidato dal maestro e quest'ultimo non si è lasciato condurre dalle varie esigenze della classe. Si rischia così di perdere di vista il ruolo del maestro che dovrebbe essere quello di riuscire a leggere ogni singola personalità, il linguaggio e il ritmo di apprendimento di ogni bambino, vivere le emozioni aiutandoli a conoscerle e a esprimerle. Secondo Paolo Mai³³ per attuare una proficua educazione è necessario spogliarsi da alcune convinzioni radicatesi negli anni, quali il maestro sa e il bambino deve ancora sapere, il maestro sa e non può non sapere, il maestro guida e il bambino esegue e che imparare richiede una gran fatica. La scuola all'aria aperta vuole dunque incitare l'educatore a fuggire dalle proprie certezze affinché possa spalancare gli occhi e il cuore, strumenti necessari per insegnare. I bambini ci stanno suggerendo che a loro piace giocare e noi tutti, sappiamo bene, che attraverso il gioco si può apprendere

³³ Mai P., *La gioia di educare, Pedagogia della bruschetta*, cit., p. 114

in modo migliore. Ci stanno suggerendo che vorrebbero scrivere una storia con le loro mani, scoprire un mondo con i loro occhi e conoscere la vita vivendola e non sentendosela raccontare. Nella scuola nel bosco le materie, quindi, non servono più perché si può imparare a contare grazie ad una divertente partita a memory fra compagni, si può conoscere la geometria prendendosi cura di un orto, innamorarsi della scrittura attraverso la pittura. È importante che i bambini, nel contesto educativo, lavorino insieme, imparino a fare progetti comuni, a condividersi e a sapersi nutrire della ricchezza che vi è nella diversità.

2. Tecniche e metodologie dell'Outdoor Education

2.1 Percorsi di natura educante

Secondo una definizione classica di Outdoor Education che sta per “in is, about and for the outdoors” significa che le attività riguarderebbero ciò che si fa nei (in), sui (about) e per (for) i diversi contesti outdoors, termine declinato al plurale. Per alcuni versi tale enunciazione risulta tuttavia limitata alla relazione col territorio al fine di conoscerlo, conservarlo o impiegarlo in modo sostenibile ma va sottolineato come nell'OE entrino in gioco questioni fondamentali quali l'adozione del metodo, l'utilizzo delle tecniche, gli obiettivi personali e sociali, la conoscenza di diversi contenuti e così via. Quindi per definire l'OE è bene tener presenti tutti questi aspetti. È importante precisare che per OE non si tratta soltanto di attività in ambito ambientale ma rientrano anche visite a musei e gallerie, conferenze da parte di esperti organizzate all'interno di un percorso didattico strutturato perché anch'esse risultano essere attività esperienziali e in relazione diretta con il mondo reale.

Secondo l'accurata analisi di Priest³⁴, l'OE è dotato delle seguenti caratteristiche:

- Essere un metodo d'apprendimento;
- Basarsi sull'esperienza;
- Svolgersi principalmente all'aria aperta;
- Richiedere l'uso globale di tutti e cinque i sensi;
- Stimolare l'interdisciplinarietà;
- Attivare relazioni sia con le persone che con ambienti naturali e/o urbani.

Su questa base Priest fornisce una definizione il più possibile pertinente, nella quale afferma che l'OE è un processo esperienziale basato sull'apprendimento attraverso il fare, che avviene in primo luogo mediante l'esposizione in “out-of-door”. In OE, l'enfasi sul focus d'apprendimento deve essere posta nella relazione con le persone e con le risorse naturali. Priest rappresenta l'OE come un albero della conoscenza (Figura 2.1). In esso le radici rappresentano l'assorbimento di dati sensoriali e intuitivi tramite esperienze di tipo cognitivo, affettivo e motorio. In un secondo momento, nei rami, l'apprendimento si differenzia dall'educazione avventurosa e quella ambientale mediante esperienze

³⁴ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 77

interdisciplinari in relazione al sé, gli altri, il mondo e gli insediamenti umani (ekistica dal greco “ambiente di vita”). Questo termine evidenzia che sarebbe corretto non limitarsi a progettare soltanto percorsi outdoor in contesti naturali e urbani ma inglobare ogni ambiente di vita favorendo così un’esperienza a 360 gradi.

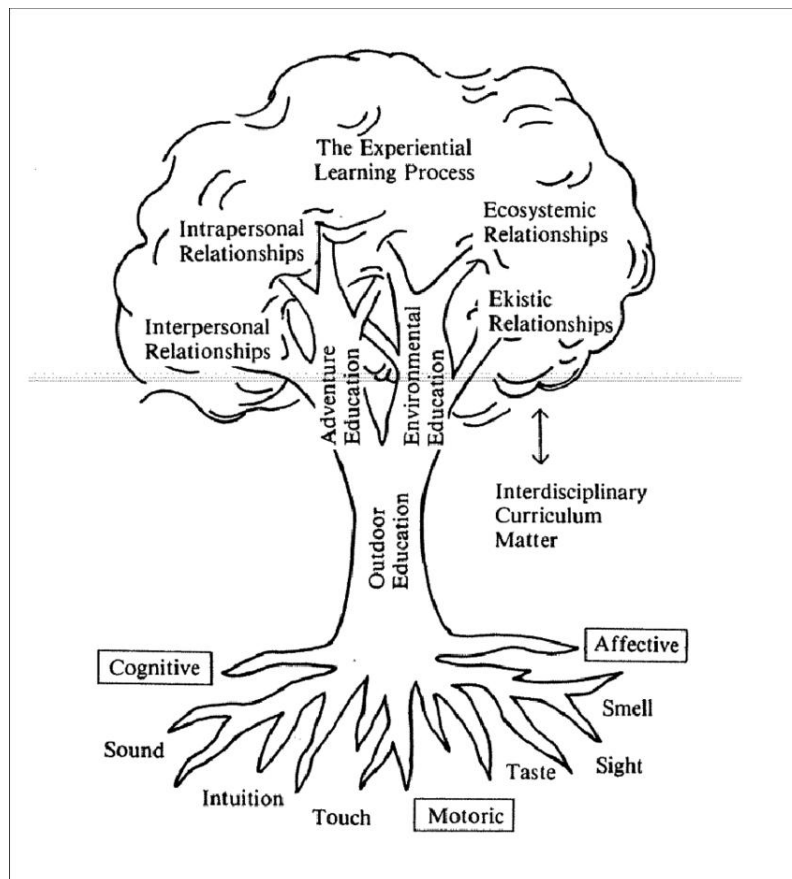


Figura 2.1 L’albero della Outdoor Education adattato da Priest.

Da questa analisi emerge che nel corso degli studi si è passati dal far riferimento quasi unicamente all’ambiente all’indicare l’insieme dei fattori che sostengono e rendono vitali e dinamici i programmi educativi. Ovviamente le interpretazioni sottolineano dimensioni diverse cui ogni autore si focalizza. Ad esempio Donaldson & Donaldson³⁵ su quella ambientale, Hammerman & Hammerman³⁶ didattico e Priest³⁷ socio-relazionale.

³⁵ Donaldson G.W. & Donaldson L.E., *Outdoor Education: a definition*, Tyler Public Schools, USA, 1958

³⁶ Hammerman D.R. & Hammerman W.M., *Teaching in the Outdoors*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1964

³⁷ Priest S., *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*, Journal of Environmental Education, 1986

I programmi di OE vanno analizzati e valutati sulla base delle loro dimensioni fondanti:

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

Oltre a ciò, nell'impostare l'attività formativa gioca un ruolo importante anche la cultura degli educandi, è necessario tener conto delle loro aspettative e di quelle delle rispettive famiglie.

L'OE rappresenta il costrutto culturale creato dalla congiunzione di tre ambiti: attività outdoor, educazione ambientale e sviluppo sociale e personale (Figura 2.2).

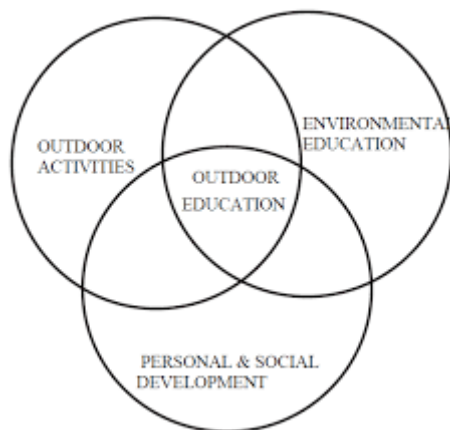


Figura 2.2 Gli ambiti di riferimento dell'Outdoor Education

Un autentico setting formativo richiede dunque due passaggi-chiave: il rapporto diretto e concreto con il mondo reale e l'accompagnamento adeguato da parte dell'adulto, figura responsabile dei processi di insegnamento e di apprendimento.

A tutto ciò però è di fondamentale importanza aggiungere le dieci frequenti obiezioni raccolte da Farné durante il suo lavoro di ricerca. Egli ha raggruppato una serie di motivazioni da parte di educatrici, insegnanti e genitori che dimostrano le difficoltà soggettive e oggettive vissute come

ostacoli al fine di realizzare un progetto di OE. Di seguito viene indicata in maniera sintetica e didascalica dieci obiezioni fra le più comuni all'OE³⁸.

1. All'esterno è difficile mantenere il controllo diretto sui bambini.
2. All'esterno aumenta il rischio di incidenti e conseguenti responsabilità.
3. I genitori manifestano preoccupazioni per il rischio di ammalarsi che i bambini correrebbero stando all'aperto.
4. All'aperto è più difficile mantenere l'attenzione dei bambini su un determinato oggetto o argomento.
5. L'uscita richiede un elevato dispendio di tempo.
6. Le condizioni atmosferiche sono raramente quelle ottimali per uscire.
7. Le attività all'aperto non favoriscono l'apprendimento formale disciplinare.
8. Nel rapporto con l'ambiente esterno prevale la tensione dei bambini verso il gioco e il movimento, non verso l'apprendimento.
9. Nell'ambiente esterno è più facile che si sviluppino comportamenti aggressivi da parte dei bambini, più liberi di agire.
10. Regolamenti e normative, soprattutto in materia di sicurezza, rendono difficile praticare abitualmente attività all'esterno.

Queste obiezioni rispecchiano a pieno il mondo di oggi. Rispetto alle generazioni passate, i bambini sono molto più sedentari, meno abituati all'aria aperta e al gioco motorio. I genitori manifestano comportamenti protettivi incidendo negativamente sulla salute mentale e fisica dei propri figli, sul senso di autonomia e sulla capacità di operare scelte responsabili. Invece, trascorrere del tempo in aree verdi aiuta a diminuire lo stress, migliora l'apprendimento, il comportamento, la socializzazione, la creatività ecc. Anche a livello fisico il corpo risente dei benefici atmosferici, ad esempio, la vitamina D rafforza il sistema immunitario, diminuiscono le infiammazioni e il recupero della malattia è migliore, l'aria aperta incrementa la capacità del sonno e della memoria. Questi sono tutti aspetti che risultano davvero fondamentali per i soggetti in età evolutiva. È necessario sfatare il mito che all'aperto si sviluppano comportamenti aggressivi, è il contrario. In un ambiente chiuso, dove le possibilità di movimento vengono ridotte, gli stimoli risultano essere sempre gli stessi, è più facile vedere bambini insoddisfatti, annoiati, litigiosi. Nessun'altra cosa può sostituire il gioco libero

³⁸ Farné R., Bortolotti A. e Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, p.41

all'aperto, esso svolge un ruolo insostituibile nell'empowerment delle competenze sociali ed emotive. L'ambiente esterno garantisce una maggiore strutturazione del "senso di realtà" (valutazione delle possibilità e dei limiti), richiede la messa in atto di processi di percezione, apprendimento e valutazione in quanto gli spazi esterni sono ricchi di stimoli diversi o *affordance*³⁹.

L'ambiente esterno, non per caso, viene associato a sensazioni di libertà, momenti di ricreazione e benessere, pertanto, anche le relazioni con gli altri, con gli oggetti e con il sé si modificano "naturalmente", si percepiscono diversamente rispetto a quelli indoor.

L'OE risulta nella maggior parte dei casi un metodo efficace in quanto gli effetti positivi sono dovuti principalmente al piacere provocato dal senso dell'esplorazione, dell'avventura, della dimensione che possiamo definire in pedagogica "apertura al possibile"⁴⁰. È bene precisare che ad attivare i processi di cambiamento non è soltanto stare all'aria aperta ma anche avere un accompagnamento adeguato a sfruttarne le opportunità grazie a percorsi di attivismo educativo. Non per questo nel post pandemia c'è stata una vera e propria esplosione di contesti educativi all'aria aperta. Dopo le prime riaperture, i servizi educativi si sono lanciati in nuovi progetti in modo da garantire un minor contagio ma allo stesso tempo un maggior benessere. Infatti anche le scuole pubbliche tradizionali, sono passate a ricercare e sfruttare spazi esterni dove poter ricreare un contesto didattico-educativo.

2.1.1 Mesi, settimane o giornate sotto il cielo

Andando più nello specifico, si possono riconoscere due tipologie di scuole nel bosco: classica e integrata. La scuola nel bosco classica è il modello didattico più diffuso in Europa, infatti, esso rappresenta il 75% delle scuole d'infanzia all'aria aperta. Fattore principale è il trascorrere tutta la mattinata nel bosco, in un'area specifica o comunque circoscritta, facile da raggiungere e accessibile al pubblico. La scuola non si identifica in un edificio di riferimento ma vengono sfruttati rifugi o semplici capanni presenti nel bosco. Tali strutture costituiscono dei ripari in caso di condizioni climatiche estreme o comunque di temperature eccessivamente basse. Molto spesso in queste situazioni climatiche avverse, il rifugio diviene il luogo per le attività alternative (lettura, attività di riciclo e bricolage ecc). Inoltre nella struttura al chiuso vengono depositati vari oggetti e vestiti di

³⁹ Suggerimento d'uso che si dà ad un oggetto.

⁴⁰ Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Ed. La Nuova Italia, Firenze 1988, p.78

ricambio o di equipaggiamento per i bambini e gli educatori. Di solito queste scuole vengono frequentate per cinque giorni alla settimana, come quelle tradizionali, per circa quattro ore la mattina, anche se spesso gli orari vengono allungati per andare incontro alle esigenze delle famiglie.

Invece, per quanto riguarda la scuola nel bosco integrata si tratta di una scuola tradizionale a tempo pieno che prevede però delle attività all'aria aperta. In questo modello il programma didattico ministeriale viene svolto perlopiù nel pomeriggio mentre la mattina viene dedicata all'esplorazione dei boschi o comunque a esperienze all'aperto.

Accanto a questi due modelli, coesiste una serie di altre proposte didattiche che mirano ad approfondire il contatto diretto tra i bambini e la natura. Ad esempio vi sono delle scuole d'infanzia che propongono dei gruppi del bosco fissi o aperti. Nel primo caso un gruppo di bambini trascorre per un mese la mattinata nel bosco per poi lasciare che un altro gruppo faccia lo stesso il mese successivo. Nel secondo caso invece si lascia ad ogni bambino la possibilità di decidere in libertà se trascorrere la mattinata all'aperto o al chiuso. Questa opzione, nelle giornate climatiche avverse, può compromettere l'uscita nel bosco perché si rischia, bambini e educatori, di stare all'aria aperta solo quando le giornate sono soggettivamente belle e/o il clima risulta a noi favorevole.

Oltre a queste proposte, vi sono altrettante modalità di contatto diretto con la natura quali le settimane con progetti nel bosco oppure le giornate regolari e sistemiche nel bosco. In entrambi i casi l'esperienza all'aperto è circoscritta e mirata, vengono calendarizzate due o tre settimane all'anno nel bosco oppure viene scelto un giorno alla settimana dedicato all'uscita all'aperto, a prescindere dalla condizione climatica che si presenta.

Molto spesso le associazioni educative o scuole private propongono anche esperienze in natura con le famiglie. Questo perché il genitore, come il bambino, ha bisogno di scoprire, o meglio riscoprire, ambienti naturali così da condividere a pieno l'esperienza con il proprio figlio: insieme è più bello. Condividere un tempo prezioso all'aperto con i propri cari aiuta ad intessere relazioni forti, ben salde tra di loro, durature nel tempo. L'educazione attiva all'aria aperta⁴¹ vuole essere un luogo aperto a creare relazioni uniche tra educatori e famiglie.

⁴¹ Bortolotti A., *Outdoor Education, Storia, ambienti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020, p. 247-251

2.2 Obiettivi pedagogici

Purtroppo o per fortuna abbiamo capito che non esiste un modello unico e ben definito a priori per quanto riguarda la pedagogia all'aria aperta. Nel contesto italiano, ogni scuola nel bosco non è uguale all'altra ma possiamo comunque ricavare da esse alcune qualità della pedagogia del bosco. Le finalità, le caratteristiche e i valori che vengono perseguiti e tramandati dalla maggior parte delle scuole sono i seguenti⁴²:

- Incoraggiare un atteggiamento sociale positivo verso gli altri,
- Attuare un'educazione ambientale che comprenda il rispetto, la consapevolezza e la relazione responsabile con l'ambiente naturale;
- Promuovere l'autostima dei bambini considerando le loro individualità;
- Sollecitare le diverse abilità come la creatività, la fantasia, l'interesse, il coraggio e la curiosità;
- Considerare i bisogni dei bambini e rispettarli;
- Promuovere la salute fisica incentivando la motricità
- Trasmettere gioia per la vita;
- Preparare il bambino alla responsabilità diretta in quanto ognuno è responsabile del proprio comportamento fin da piccolo;

La peculiarità che caratterizza tutte le scuole è il costante riferimento al **mondo delle esperienze** del bambino. Quest'ultimo sperimenta in prima persona tutto quello che accade intorno a lui, si adatta alle circostanze e ai cambiamenti e ha la possibilità di conoscere le diverse sfaccettature della natura. Rilevante è anche la relazione tra soggetti e l'ambiente perché per affrontare il futuro i più piccoli devono acquisire competenze sociali piuttosto che conoscenze specifiche: quello che i bambini conoscono, lo possono amare; quello che amano, rispettano, proteggono e difendono.

I punti nodali della pedagogia del bosco riguardano quindi la salute e la motricità, vivere il ritmo delle stagioni e dei fenomeni naturali, sperimentare lo scorrere del tempo, attivazione della percezione sensoriale, apprendimento globale e gioco libero, educazione ambientale, possibilità di conoscere e apprendere i limiti della propria corporeità, promuovere l'autostima e l'autonomia, apprezzamento della convivenza e la promozione dell'atteggiamento sociale.

⁴² Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Editore Erickson, Lavis (TN) 2016, p. 45

Il movimento è fondamentale per lo sviluppo dell'identità e per la crescita del bambino, è un bisogno primario proprio della prima infanzia. Il contesto boschivo offre una varietà di stimoli naturali grazie ai quali i bambini imparano a prendere consapevolezza del loro corpo e della loro forza. Nel bosco si sviluppano divertenti e sempre nuove opportunità di movimento, basta pensare alla diversità del terreno: le piante, i bastoni e i sassi rappresentano una sfida da superare. Molto spesso, in modo inconscio, si promuove e si rafforza la motricità. Ad esempio, grazie al gioco simbolico con piccoli sassolini, foglie o la scoperta di insetti, nei soggetti viene incentivata la motricità fine. I bambini di cinque anni, se stimolati adeguatamente, sono già consapevoli che il movimento e il corpo sono sempre presenti ed essenziali, che sono la base per tutte quelle interazioni che caratterizzano l'essere al mondo. Inoltre, il movimento è molto importante per la salute. Essere in costante movimento rafforza l'apparato locomotorio e immunitario⁴³. Studi empirici hanno rivelato che i bambini nel bosco sono meno soggetti ad ammalarsi, sono più equilibrati e mostrano meno difficoltà comportamentali e di concentrazione. Il movimento infatti è importante anche per lo sviluppo mentale proprio perché i bambini non apprendono il mondo solamente attraverso la propria mente ma anche grazie al corpo e ai cinque sensi in quanto sperimentano gli effetti e le conseguenze del proprio agire. Non solo, vivendo costantemente in spazi aperti, i bambini affrontano in modo spontaneo e naturale il cambiamento delle stagioni. I fanciulli sono curiosi e basta poco per riuscire ad apprendere le diverse caratteristiche e qualità dell'autunno, dell'inverno, della primavera e dell'estate. Tutto questo lo imparano grazie all'osservazione diretta della natura, degli animali e delle loro tracce, delle piante e degli odori invece che attraverso i libri. Il cambiare del tempo e delle stagioni permette di esercitare e vivere integralmente i cinque sensi. Molto spesso gli adulti non sono più abituati in quanto non dipendono più in maniera essenziale dai cinque sensi. Il bosco e la natura ci invitano però ad abitare nell'utilizzo dei cinque sensi attraverso un approccio multisensoriale. Per i bambini è fondamentale toccare, odorare e sentire perché hanno una sensibilità maggiore verso tutto ciò che è naturale. Non sono stati ancora introdotti nella dimensione culturale dove entra in gioco la vista e la mente. Prima di ogni spiegazione, i bambini hanno bisogno di sperimentare, vivere una data esperienza per poi riuscire ad apprendere l'esposizione verbale. Nella nostra società purtroppo avviene molto spesso il contrario. Stimolare i cinque sensi è un compito fondamentale da eseguire nell'infanzia così da favorire una crescita e uno sviluppo totale. La scuola nel bosco, quindi, ha come obiettivo basilare il

⁴³ Ceciliani A., *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e suggestioni per itinerari educativi nella fascia tre-sei anni*, Ed. Junior-Spaggiari, Parma, 2015

sollecitare nei bambini l'osservazione attentamente e il fare domande, vivere con curiosità e attenzione, in quanto sono requisiti e risorse importanti per affrontare la successiva carriera scolastica. Inoltre questo progetto educativo vuole restituire ai bambini il diritto dell'esperienza del silenzio⁴⁴. È un gesto raro perché non siamo più abituati nella nostra società a vivere il silenzio come condizione necessaria invece che come mancanza, assenza di qualcosa. Questa dimensione rappresenta un benefico riposo dagli stimoli. L'insondazione di rumore nelle nostre città condiziona la possibilità di un ascolto attento, di una percezione di suoni diversi, come quelli naturali.

Anche il tempo nelle scuole nel bosco viene percepito in modo differente. Vi è un approccio più sereno nei confronti di esso, gli educatori si lasciano trasportare dal tempo dei bambini in quando si conforma molto più spontaneamente e in sincronia con la natura. Non esistono orari da seguire, attività da svolgere con una scadenza: tutto viene vissuto con il tempo necessario.

Un altro obiettivo importante per questa tipologia di scuola è garantire una promozione dell'atteggiamento sociale. Il progetto educativo nel bosco offre condizioni per sperimentare le regole di comportamento sociale. In natura per risolvere le difficoltà, i bambini hanno bisogno dell'aiuto dei loro pari, si formano così gruppi di lavoro spontanei e in questo si affiancano reciprocamente. Il piccolo gruppo favorisce una buona comunicazione e un apprendimento precoce di strategie comunicative e risoluzioni di conflitto. I bambini imparano a tenersi per mano, avere considerazione l'uno dell'altro, ad aspettare, ascoltare, accettare forze e debolezze dei compagni e sviluppano forti sentimenti di appartenenza al gruppo. E sono proprio queste le capacità e le competenze essenziali per tutta la vita. Facendone un esempio concreto, mettendo in contrapposizione la scuola tradizionale e quella nel bosco, nella prima vi sono molte condizioni che sono fonte di litigi: disaccordi per il possesso di giocattoli, l'occupazione di spazi o la richiesta di attenzione. Questi elementi di conflitto nelle scuole nel bosco hanno una minore possibilità di svilupparsi in quanto non vi sono giocattoli, lo spazio è più ampio e il numero ridotto di bambini permette alle insegnanti di dare a ciascuno le dovute attenzioni.

Collegato a questo, un altro obiettivo della pedagogia in natura vuole essere la collaborazione con i genitori. È bene coinvolgere le prime figure educative nell'organizzazione, nelle decisioni, nelle feste ecc della scuola. Creare un buon clima di cooperazione permette di vivere nel contesto educativo condizioni di partecipazione consapevole, attiva e collaborativa.

⁴⁴ Bertolini S., *Esplorare, scoprire, osservare, giocare, emozionare e pensare... senza fretta*, Rivista Infanzia, n° 11, 2011, pp 460-464

2.2.1 Bambini nel verde

Le innumerevoli pubblicazioni di Ingrid Miklitz e di Norbert Huppertz ci permettono di delineare i tratti distintivi della “giornata tipo” nelle scuole del bosco.

Quotidianamente i bambini vengono accompagnati dai genitori nel *luogo di incontro* tra le 7.30 e le 9.15. Gli educatori suggeriscono di formare piccoli gruppi in modo da favorire una modalità di trasporto più sostenibile e per sensibilizzare i piccoli all’attenzione ecologica. Ogni bambino deve essere vestito in base al clima meteorologico, avere un ricambio di vestiti completo, uno zainetto con la merenda e qualcosa da bere. Terminati gli arrivi, vi è il momento del *cerchio mattutino*, un simbolo di benvenuto che segna l’inizio della giornata. Vi è poi il momento dell’appello che rappresenta una riflessione comune sui nomi degli assenti e questo dona ai bambini presenti un forte senso di appartenenza. Inoltre il cerchio ha il compito di creare situazioni di condivisione tra bambini, esprimendo il proprio stato d’animo. All’interno di questo momento si sceglie insieme l’organizzazione della giornata, cosa i bambini desiderano fare e quali esperienze nel bosco vogliono vivere. Il cerchio è un momento ricco di ritualità che favorisce il senso di appartenenza al gruppo e conferisce al bambino sicurezza e fiducia nei confronti del bosco. Per quanto riguarda i rituali, l’educatore può proporre una canzone di benvenuto, un saluto particolare tra educatori e bambini, la recita di una filastrocca, lo svolgimento di un gioco e così via. Al termine del cerchio, gli educatori insieme ai bambini valutano le condizioni meteorologiche e decidono di conseguenza le esperienze da fare in mattinata.

Dopodiché il gruppo si incammina verso i diversi luoghi scelti in base ai desideri dei bambini. Molto spesso sono posti caratterizzati da nomi specifici, per esempio luogo del sole, della pioggia, dell’acqua, della cucina di fango, dell’arrampicata ecc. Durante le camminate di solito gli educatori stimolano i bambini all’esplorazione dell’ambiente che li circonda. Appena raggiunto il luogo prestabilito, è tempo delle merende e del gioco libero, sempre sotto la supervisione degli adulti che si impegnano a non intervenire, solo se strettamente necessario. Di solito capita che i bambini riprendono le attività interrotte il giorno precedente e questo dimostra quanto possa esistere continuità e connessione nel bosco, che va oltre la sua vastità, la non-strutturazione e i suoi cambiamenti. Una volta sopraggiunto il momento del pasto, i bambini vengono richiamati, attraverso un segnale acustico, per l’igiene delle mani. Una volta disposti tutti in cerchio è il *momento del ringraziamento*. Al centro vengono posizionati tutti i tesori raccolti durante la mattinata e si ringrazia la terra, il sole, il vento e tutti gli elementi naturali tramite canzoni o filastrocche. In alcune scuole si pratica ancora

il rituale dell'olio di Rudolf Steiner⁴⁵. Dopo il pranzo, vi è il momento del gioco libero o delle attività strutturate (leggere e raccontare, scolpire o segare il legno, modellare l'argilla ecc). Si valorizzano tutte le idee nate spontaneamente nel bosco ma gli educatori possono anche rilanciare diverse esperienze per favorire l'acquisizione di nuove conoscenze. Al termine della giornata in natura, ci si ritrova per il *cerchio di saluto*. Anche qui viene dato spazio alla condivisione delle emozioni, delle cose belle o brutte accadute, delle paure o gioie vissute. A fine mattinata, nel momento di ricongiungimento bambino-genitore, tra educatore e l'adulto vi è un *momento di scambio*, un'importante occasione di riflessione sulle esperienze e stati d'animo del bambino.

Per concludere, tutto questo viene messo in atto perché nella pedagogia del bosco, la routine e i rituali giocano un ruolo notevole. La routine trasmette sicurezza, confidenza e intimità nei bambini in quanto così facendo possono prevedere cosa accadrà in seguito e concentrarsi nelle attività di esplorazione, senza la paura dell'ignoto. I rituali invece, spesso legati alle stagioni, vengono considerati vere occasioni per diffondere un significato più profondo alle cose che accadono e dare un senso alla vita dei piccoli. Ad esempio, anche le feste hanno un carattere rituale perché trasmettono tradizioni e patrimoni culturale da preservare. Importante infine sono le date di compleanno in quanto celebrano la vita di ogni bambino in modo unico e prezioso.

2.2.2 Spazi e materiali naturali

L'ambiente scolastico, molto spesso, è costituito come luogo armonioso dove la dimensione percettiva, emotiva e cognitiva del bambino viene continuamente stimolata. Per garantire ciò è necessario strutturare degli appositi spazi funzionali che vanno a creare le varie "aule" didattiche. Questi spazi possono essere ad esempio un rifugio, un grande giardino, un pezzo di terreno adibito ad orto, un frutteto, un bosco, una serra e un'aia. Questi spazi garantiscono il quieto trascorrere delle attività, svolte per la maggior parte del tempo all'aria aperta.

In particolar modo, il **giardino** rappresenta il principale luogo comune, sfruttato per ogni sorta di occasione nel maggior tempo della giornata. Questo spazio libero deve comunque avere delle zone di interesse come l'angolo adibito alle altalene, alle capanne, alla corsa agli ostacoli grazie alla presenza di tronchi, balle di fieno ecc, alla lettura, alla cucina di fango, all'arrampicata sugli alberi ecc.

⁴⁵Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Editore Erickson, Lavis (TN) 2016, p. 61

Quest'ultimo spazio è necessario per far sperimentare ai bambini il rischio e il pericolo perché nella società di oggi i bambini tendono ad essere iper-protetti e più vulnerabili. Il giardino resta comunque dominato da un grande distesa di prato verde dove i bambini possono rincorrersi, azzuffarsi, creare nuovi giochi, privilegiando sempre il movimento corporeo.

L'**orto** rappresenta uno dei primi luoghi predisposti per le attività didattiche all'aria aperta in quanto insegna ai bambini la cura, la qualità e la quantità del tempo necessario per ottenere dei frutti, l'attenzione da porre ecc. Nell'orto si può imparare a scegliere, a toccare, ad aspettare, a osservare i cambiamenti di forma e colore, ad assaggiare e ad annusare. Si inizia a usare determinati attrezzi e strumenti come può esserlo una paletta o un rastrello ma anche materiali come mattoni, legni per delimitare il perimetro delle varie aiuole. Una volta che il terreno è stato lavorato, suddividendolo in apposite macro-aree con i necessari camminamenti, si può passare alla piantumazione e alla successiva cura da porre alle piantine grazie piccoli gesti quotidiani come dargli l'acqua quando è necessario, sostenerle con bastoncini, creare delle zone di penombra ecc. Per la piantumazione i bambini, a seconda della stagione, possono scegliere cosa piantare. Di solito l'educatore propone loro una vasta gamma di semi e piantine quali ortaggi da frutto, da foglia, da radice o a fiore ma anche erbe aromatiche e piante tintoree in modo da ricavare da quest'ultime i colori necessari per le attività di pittura. Così facendo i bambini, con lo sporcarsi delle mani, possono comprendere ancor meglio i vari cicli naturali che garantiscono la sopravvivenza e la crescita di ciò che si è piantato con tanto amore e entusiasmo. Nell'orto è inoltre incentiva l'attività motoria come il sostare fra le piante, camminare, muoversi da soli o in gruppo.

Nelle stagioni più fredde, per mantenere la continuità di queste attività, è possibile costruire una serra dove poter sperimentare una nuova qualità di semina e sviluppo delle piantine a differenza di quelle che si trovano nel gelido clima invernale.

Infine l'orto aiuta il bambino a conoscere e utilizzare gli ortaggi in cucina. Tutto ciò favorisce una certa autonomia e autoproduzione di cibo necessario per il fabbisogno giornaliero. Questo rappresenta un'attività altamente formativa perché il "fare la spesa" nell'orto rafforza il concetto di cibo non come merce ma come un bene di prima qualità che garantisce all'uomo la sua sopravvivenza. L'orto rappresenta un aiuto per regolare quindi l'alimentazione del bambino in modo da riuscire a eliminare i "cibi spazzatura" presenti in commercio.

Nel territorio scolastico si rivela di grande importanza la presenza di un'**aia**. Essa rappresenta il luogo privilegiato per la costruzione e la sperimentazione di un legame con il mondo animale. Anche qui,

vi sono concetti di cura e di conoscenza che vengono attuati tramite il preparare e dar da mangiare agli animali, la toelettatura e la cura dell'igiene, la pulizia degli spazi vitali nei quali gli animali vivono. Queste attività aiutano quindi lo svilupparsi delle capacità cognitive e relazionali dei bambini. Ogni scuola nel bosco può avere differenti specie di animali a seconda dello spazio a loro disposizione. Si possono tenere anche soltanto delle galline in un pollaio e lasciarle, quando è necessario, al pascolo. La gallina è un'animale molto mansueto e ragionevolmente avvicinabile, produce uova che i bambini, a loro volta, conoscono e apprezzano. Le galline restituiscono al bambino un prodotto utile incentivando la felicità e l'attenzione alla cura dell'animale e del suo prodotto.

Una volta descritti i principali luoghi abitati della scuola in natura, si può passare a illustrare le varie attività che vengono proposte in queste realtà educative. Le attività più ricorrenti sono il cerchio di benvenuto, il momento di ringraziamento, poesie e filastrocche e il cerchio di saluto.

Da questa analisi è emerso l'uso spropositato di materiali naturali. Questo perché hanno la potenzialità di essere continuamente re-interpretati dalla fantasia dei bambini. I materiali sono reperibili in natura, quali foglie, legnetti, sassi ma anche materiali di lunga durata ed ecosostenibili come in legno, ferro, lana ecc. Si cerca sempre di non utilizzare giochi preconfezionati di plastica perché tendono a limitare la fantasia e la creatività degli educandi. Per il materiale didattico vengono utilizzati fogli di carta riciclata, colori naturali, utensili in legno, riposti in determinati scaffali. Questa suddivisione aiuta a mantenere un certo ordine all'interno dell'ambiente scolastico e spetta proprio ad ogni bambino riporre ciò che si è usato nell'apposito spazio. Riguardo i materiali si cerca sempre di dare nuova vita ad oggetti di uso comune o comunque si favorisce sempre il riciclo. Ad esempio in alcune scuole vengono organizzate delle vere e proprie raccolte di materiale di scarto (pentole e utensili usurati, scarti di stoffa, carta e cartone provenienti perlopiù dalle industrie dove lavorano i genitori).

Per concludere il contatto diretto è importante, fondamentale ed è per questo che dobbiamo iniziare di nuovo a godere della natura, della terra e dell'acqua, del paesaggio e di tutto quello che ci circonda. La terra è come una madre che ci sostiene, ci nutre, ci dà stabilità e pienezza.

2.2.3 L'uso dei media in ambito didattico

Da quanto emerso nei capitoli precedenti è del tutto intuito che l'uso dei media in ambito didattico nei servizi educativi 06 OE è pari a zero o comunque una percentuale molto bassa. Il setting outdoor

riporta risultati ormai del tutto evidente ma che è bene non trascurare. L'opportunità di passare del tempo all'aperto, soprattutto in spazi verdi, consente una serie ragguardevole di benefici psicofisici. Si riscontrano evidenze positive quali il calo di stress, miglioramenti nell'apprendimento e nel comportamento, nella socializzazione, nella creatività e la tendenza a mantenere nel tempo buoni livelli di autocontrollo e di rispetto nei confronti della natura. Tali effetti positivi sono dovuti principalmente al piacere riguardo il senso dell'esplorazione, dell'avventura, della dimensione "apertura al possibile"⁴⁶, aspetti poco presenti nell'uso dei media.

Negli ultimi anni non possiamo però negare che lo sviluppo tecnologico, velocissimo e pervasivo, ha introdotto continui cambiamenti nei modi di apprendere, relazionarsi, fare esperienza di adulti e bambini. Oggi le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono disponibili in formato mobile e sono sempre più presenti nella quotidianità di adulti e bambini. I social media stanno incrementando il flusso degli scambi interpersonali che portano a nuove dinamiche di gruppo; le piattaforme web stanno modificando i modi, i tempi e i luoghi del lavoro. Tali mutamenti hanno creato, soprattutto nei genitori e negli educatori/insegnanti, diffidenza e preoccupazione, pur nella consapevolezza che l'educazione non può rimanere estranea a questi temi. Durante il periodo di lockdown, le tecnologie digitali hanno consentito di non interrompere relazioni, legami educativi e processi di apprendimento evitando un distaccamento sociale. Inoltre individuare tempi, strategie e contenuti ha richiesto a insegnanti, genitori, bambini, su versanti differenti, impegno e disponibilità. È stato un cambiamento difficile ma comunque necessario per interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Ad esempio la LEAD⁴⁷ ha cercato di costruire un progetto orientato al futuro, basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale. Questa esperienza ha sicuramente aperto nuove possibilità di dialogo con i genitori e i bambini, ma non vanno abbandonate le buone pratiche relazionali che si costruiscono in presenza.

In ambito educativo l'uso dei media, prima e dopo la pandemia, viene utilizzato maggiormente nella relazione educatore-genitore rispetto a quella educatore-bambino. Questo perché vi sono molti effetti collaterali al riguardo. Ad esempio, tra zero e due anni, il cervello dei bambini triplica le sue dimensioni. È stato dimostrato che la stimolazione su un cervello in sviluppo, generata dalla

⁴⁶ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

⁴⁷ *Ivi* p. 8

sovraesposizione alla tecnologia (cellulari, internet, iPad, TV), può essere associata a deficit delle funzioni esecutive e dell'attenzione, a ritardi cognitivi, apprendimento compromesso, aumento dell'impulsività e diminuzione della capacità di autoregolarsi, che può tradursi in scatti d'ira. Ecco, quindi, che la prevenzione, nei prossimi anni, sarà lo strumento fondamentale per evitare che la generazione dei nativi digitali si trovi intrappolata in una serie di patologie derivanti da un uso smodato e sregolato delle strumentazioni tecnologiche. Al riguardo, Alberto Pellai⁴⁸, psicoterapeuta dell'età evolutiva, sconsiglia l'utilizzo del cellulare e tablet prima dei quattordici anni e precisa che i genitori e figli devono stare insieme in quel territorio virtuale. Questo perché al di sotto di quell'età il cervello umano non è organizzato. Come sostengono anche altri medici e psicologi, i bambini non hanno gli strumenti cognitivi per gestire le tecnologie ed è proprio dalla mancanza di esperienza nella realtà che si crea un blocco della loro crescita.

Andando più nel dettaglio, l'uso dei media nei servizi 06 si limita perlopiù ad uno scambio di informazioni con le famiglie, a comunicazioni tra scuola-genitori che avvengono molto spesso tramite app apposite oppure piattaforme messaggistiche comuni, Telegram e Whatsapp. Gli educatori hanno la missione di garantire comunque una comunicazione diretta e in presenza in quanto resta sempre la più efficace da attuare.

Detto ciò, alcuni servizi educativi OE hanno introdotto nei loro progetti educativi l'uso consapevole, critico e funzionale dei media⁴⁹. Ad esempio fotocamere e videocamere digitali, media più semplici e inclusivi, sia per i maestri che per i bambini. Essi permettono un'integrazione reale dell'ambiente esterno con la sua documentazione iconica, fotografica o filmica, riferita a particolari eventi scelti dai bambini per interesse o curiosità. Il rischio reale quindi delle tecnologie digitali sta in una mancata istruzione cioè alla mera capacità di saperli usare agendo su schermi e tastiere e non alla consapevolezza di come e quando utilizzarli per raggiungere particolari scopi.

Una ricerca⁵⁰ rivela che nella fascia d'età 3-5 anni, il 66% dei bambini è più abile nei giochi al computer, il 47% nella navigazione con lo smartphone e soltanto il 14% sa allacciarsi le scarpe o il 23% nuotare senza aiuto. La scuola dell'infanzia e la famiglia devono approcciarsi ad una "saggezza digitale" verso i bambini, ovvero indirizzarli verso un utilizzo critico e responsabile dei media, così

⁴⁸ <https://www.avvenire.it/famiglia/pagine/smartphone-sfida-ai-genitori-vietateli-ai-minori-di-14-anni>

⁴⁹ Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Editore Carocci, Città di Castello (PG), 2021, p. 161

⁵⁰ AVG, 2014, svolta nel Regno Unito, Francia, Germania, Spagna, Repubblica Ceca, USA, Nuova Zelanda, Australia, Canada, Brasile. <https://now.agv.com/digital-abilities-overtake-key-development-milestones-fot-todays-connected-children>

come suggeriscono le stesse indicazioni nazionali: “saper utilizzare con dimestichezza e spirito creativo le tecnologie della società dell’informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione”⁵¹.

Per concludere, i media se utilizzati correttamente offrono diversi vantaggi didattici quali l’interattività come possibilità di coinvolgere la partecipazione del bambino, la multimedialità come integrazione dei linguaggi, la struttura cross-mediale come integrazione tra strumenti diversi e infine la riflessività come momento di elaborazione e trasformazione successive del dato raccolto. La sensibilità educativa del maestro deve quindi suggerire percorsi gradualmente, inclusivi e adeguati all’uso di strumenti digitali.

2.3 L’educatore e il suo ruolo

Nella scuola del bosco, le figure educative devono aver sviluppato e acquisito capacità, competenze e requisiti di tutti gli insegnanti del settore d’infanzia e inoltre devono padroneggiare competenze specifiche riguardo l’ambiente, la cura e la sostenibilità della natura. Ad esempio, devono saper riconoscere piante e fiori velenosi e no, avere buone capacità di orientamento, conoscere la fauna del territorio e così via. Per svolgere bene il suo ruolo, l’educatore deve essere animato da un profondo amore e rispetto per la natura e provare piacere nello stare all’aperto così da poter trasmettere tali valori ai bambini stessi. Questo perché tutto il progetto educativo si focalizza sui bisogni e i desideri dei fanciulli nel tentativo di poterli accompagnare alla vita adulta.

Chi educa deve saper sostenere la percezione empatica del bambino nei confronti della natura e incentivare lo sviluppo delle loro capacità intellettive e fisiche. L’educatore inoltre deve avere atteggiamenti adeguati affinché il bambino possa ritrovare in lui una buona figura di riferimento, tale da poter essere imitata. Il maestro deve avere tempo e dare affetto⁵², incoraggiare comportamenti sociali ed empatici fra i bambini, essere disposto a comunicare in ogni circostanza con parole di incoraggiamento al fine che ogni bambino possa superare da solo ogni sorta di ostacolo. Importante è anche riporre fiducia in loro e saper rispettare i giochi ideati dagli educandi.

Tra le varie qualità dell’educatore è fondamentale l’aspetto della flessibilità in quanto esso permette una totale accoglienza delle attività che verranno proposte e attuate all’interno della giornata. Questo

⁵¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, 2012, pp. 8-9

⁵² Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, cit., p. 64

perché nell'educazione in natura non ci sono programmi e piani dettagliati da seguire: tutto è lasciato ai desideri dei bambini. L'adulto deve essere in grado di prendere in mano ogni tipo di situazione ed essere capace di trattarla con la cura necessaria. In questo tipo di fare scuola non si possono prendere decisioni a lungo termine ma progressive, in base ai diversi settori, quali il gruppo dei bambini, condizioni atmosferiche, luogo da scoprire, feste da preparare e all'avvenire delle stagioni.

Il clima educativo che respirano i bambini, le esperienze che vivono, i legami che costruiscono nell'infanzia sono rilevanti perché contribuiscono in modo fattivo al loro futuro modo di essere giovani e poi adulti. La scuola nel bosco ha a cuore questa filosofia tanto che ogni singolo educatore cerca sempre di creare un ambiente dove ci si ascolta, si riflette e si prova emozioni sane. Infatti, l'educazione emotiva aiuta il bambino a non essere auto-referenziale⁵³, gli ricorda che è collegato in modo indissolubile con chi lo circonda e che ognuno di noi è prezioso e insostituibile.

Infine l'educatore, oltre che a sostenere la relazione con il bambino, deve essere in grado di avere e mantenere una buona relazione con i vari genitori e con l'intero gruppo docente. La relazione con le famiglie è fondamentale perché da un lato permette di seguire meglio lo sviluppo del bambino e suggerire, se necessario, alcuni miglioramenti e dall'altro può essere utile per stimolare nel genitore maggior interesse e coinvolgimento nei confronti della natura. Essere educatori responsabili del compito che affidatoci trasmette al bambino buoni potenziali per la vita adulta.

Delle ricerche fatte sul campo, mettono in evidenza che quando gli insegnanti della scuola dell'infanzia nel bosco raccontano del loro lavoro, esprimono molta soddisfazione rispetto a quelli della scuola tradizionale. Questo perché credono fortemente di svolgere un compito sensato e utile sia per i bambini che per la società. Vivono il loro incarico con molto meno stress, tensione e meno confusione. Le possibilità offerte dal bosco stimolano anche negli adulti lo spirito di scoperta e questo garantisce una maggiore serenità lavorativa. Non solo, gli educatori traggono beneficio anche dalla suddivisione in gruppi ristretti perché essi permettono un'interazione più concreta, attiva e significativa con i bambini.

2.3.1 Il coordinamento pedagogico di rete

Nel ruolo dell'educatore rientra anche l'aspetto della formazione continua attraverso la partecipazione a corsi di aggiornamento o pedagogici del settore. Ed è per questo che negli ultimi anni si parla molto

⁵³ Manes E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Editore Tlon, Città di Castello (PG) 2018, p. 86

più frequentemente di coordinamento di rete. A riguardo, le linee pedagogiche del sistema integrato 06⁵⁴ definiscono il coordinamento pedagogico come un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori pedagogici dei servizi educativi e delle scuole per l'infanzia esistenti sul territorio (enti statali, comunali, privati e paritari). Esso costituisce un elemento indispensabile della governance locale dei servizi in quanto svolge un ruolo fondamentale per l'orientamento pedagogico grazie al confronto che avviene tra le scuole. Le Regioni e gli Enti Locali assumono compiti ben precisi che definiscono a loro volta l'istituzione di tale organismo. Ad esempio le Regioni promuovono con gli Enti di Formazione interventi formativi per i coordinatori pedagogici al fine di garantire linee e strategie comuni di intervento. Invece i Comuni hanno la responsabilità di attivare il coordinamento pedagogico territoriale al quale sono chiamati a partecipare tutti i coordinatori delle strutture educative pubbliche e private presenti sul territorio.

Il coordinamento territoriale⁵⁵ è quindi un progetto culturale che promuove la trasferibilità e la socializzazione delle esperienze dando voce ai protagonisti della scuola. In questo modo emergeranno dal basso nuove visioni di scuola condivise e metodi didattici di una comunità educante.

Nei servizi educativi in natura, come quelli tradizionali, deve essere quindi presente il coordinatore pedagogico. Come si legge nelle Linee Pedagogiche e negli Orientamenti Nazionali il coordinatore è una figura professionale che cura il funzionamento dell'equipe educativa coinvolgendo tutti i servizi 06, indipendentemente dalle tipologie degli enti gestori. In più all'interno del servizio in cui lavora deve promuovere un atteggiamento sempre nuovo verso il progresso e l'evoluzione pedagogica. Il coordinatore ha il compito di partecipare, insieme ai colleghi, a corsi di aggiornamento e di formazione. Chi educa infatti è chiamato a formarsi per tutto l'arco della vita al fine di migliorare il proprio livello di qualificazione e le competenze professionali.

Inoltre il coordinatore svolge la funzione di indirizzo e sostegno professionale individuale e di gruppo. È suo compito proporre riunioni periodiche di gruppo e suggerire attuali strumenti utili per le pratiche didattiche, organizzare al meglio gli spazi e i tempi scolastici, facilitare l'interazione con i genitori, fare in modo che le competenze personali maturino e individuare le esigenze formative emergenti. Il coordinatore ha l'importante compito di concorrere alla diffusione della cultura dei servizi dell'infanzia nel territorio quindi favorire egli stesso incontri di confronto e formazione con l'intera comunità territoriale.

⁵⁴ Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, punto 5 parte VI

⁵⁵ <https://www.zeroseiup.eu/una-scelta-di-qualita-il-coordinamento-pedagogico-territoriale/>

Per concludere, essere coordinatore e svolgere tali funzioni richiede una forte capacità di mediazione e di negoziazione, mirata a valorizzare le differenze come risorse per l'intero sistema educativo, curare i collegamenti e le connessioni fra gli enti attivando percorsi e progetti trasversali e infine garantire il ruolo di controllo della qualità dei singoli servizi nell'ambito della progettazione territoriale.

3. L'indagine

3.1 All'origine della ricerca: un nuovo modo di fare scuola

La presente ricerca ha l'obiettivo di individuare i cambiamenti metodologici nell'educazione OE in periodo pandemico, valutare quindi come i servizi hanno reagito di fronte alle restrizioni nazionali impartite per contrastare l'emergenza da Covid-19. Lo scopo è quello di cogliere somiglianze e differenze nella percezione del cambiamento in merito a dimensioni per lo più tecniche, quali gli strumenti tecnologici adottati e la frequenza d'utilizzo. Tale ricerca vuole confrontare il pre e post pandemia in ambito didattico visto che nei servizi educativi all'aria aperta la LEAD non ha creato ingenti difficoltà organizzative.

Personalmente, ho voluto intraprendere questo percorso di ricerca perché fin dall'inizio degli studi universitari mi ha colpito il metodo educativo all'aria aperta. Credo fortemente nelle potenzialità dell'Outdoor Education e penso possa rappresentare la scuola del futuro, ormai prossimo.

Oggi la scuola è quel contesto educativo chiamato a creare e ricostruire il tessuto sociale e a rinnovare il piano culturale, sapendo che davanti agli occhi del maestro c'è il futuro della nostra società. In questo periodo storico la scuola sta affrontando nuove questioni e problematiche che derivano dal cambiamento di fenomeni socio-economico-culturali causati dalla pandemia e deve quindi riprendere il suo senso di comunità e il suo ruolo di riferimento per la comunità intera. Ciò implica, per chi insegna, interrogarsi e ricercare modalità e strumenti adeguati nella consapevolezza di operare con soggetti che stanno crescendo, in un contesto fluido e dinamico. Non solo, anche i genitori sono chiamati a interrogarsi sul bene maggiore per i loro figli, imparare a scegliere tra varie offerte formative così da aiutarli nella crescita. I tempi cambiano ma l'impegno resta sempre quello di rendere i bambini cittadini attivi. Il contesto educativo deve aiutare il bambino a vivere assieme, in una dimensione comunitaria, cosa non naturale e facile in questo periodo. La convivenza non fiorisce in modo spontaneo: i bambini di oggi hanno sempre più difficoltà nel trovare una propria collocazione nel mondo. Stiamo andando incontro all'infelicità dell'uomo, causata da un mancato senso di sicurezza, responsabilità e autodeterminazione. La mia riflessione vuole dar voce quindi ai disagi dei più piccoli perché hanno bisogno di essere ascoltati e successivamente aiutati. La scuola, con i propri

strumenti per agire, ha il compito di rappresentare per ogni bambino un luogo sociale che lo contiene, che lo accoglie in tutte le sue dimensioni, aiutandolo a trovare un equilibrio di crescita. Un contesto capace di offrire strumenti e mezzi per conoscersi, per fare ordine dentro di sé e a riconoscere il fuori da sé. Parole come accoglienza e comunità vanno realizzate, tradotte in atti educativi, in forme organizzative coerenti invece che metterle in bella mostra nei documenti di riforma. Oggi la vita sociale, la costruzione sociale del sapere richiedono di essere organizzate ed accompagnate perché molto impegnative. In questo caso, la scuola nel bosco diviene una pratica di vita e come tale si impara – e dunque si insegna – i valori sociali grazie ad esperienze concrete dove ogni bambino ha la possibilità di provare e riprovare, sbagliare e correggersi.

Dopo la pandemia, abbiamo assistito ad un ritorno di massa in natura, in luoghi verdi, dove respirare a pieni polmoni, cogliendone subito i benefici. Questo nuovo atteggiamento ha scosso l'animo di noi educatori, dei genitori e dei bambini stessi. È evidente che per i servizi OE la ripresa post restrizioni è stata più semplice, più in linea con le nuove disposizioni di fare scuola. In questo periodo, il metodo educativo all'aria aperta ha dato prova della sua efficacia ed efficienza che perdura nel tempo.

3.2 Il disegno di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di analizzare e verificare quali sono le possibili e migliori soluzioni ai problemi educativi emersi con la pandemia. In particolare, si è indagato sull'uso della tecnologia e i cambiamenti derivati dall'introduzione della LEAD in ambito educativo. Le nuove disposizioni non sono state in linea con i servizi OE visto che quest'ultimi hanno sempre preferito non introdurre l'uso dei media come metodo didattico. Riavvicinare il bambino alla natura in un certo senso significa allontanarlo "dagli schermi" perché molto spesso i bambini fin da piccoli sono molto esposti a video o giochi su tablet o smartphone. Le tecnologie digitali sono parte integrante della vita di bambini, rappresentano strumenti di comunicazione, relazione e apprendimento. In quanto tali, soddisfano bisogni fondamentali, offrono opportunità di crescita e partecipazione e possono assicurare il godimento dei loro diritti se usati in maniera corretta. La crisi determinata dalla pandemia da Covid-19 ne ha ampliato l'uso ed ha abbassato ulteriormente la fascia d'età di chi accede alle tecnologie digitali. Ed è per questo che gli enti di educazione nel bosco preferiscono evitare l'uso della tecnologia lasciando il bambino libero di sperimentarsi all'aria aperta, molto spesso con

materiali naturali e di recupero. L'obiettivo della ricerca è stato dunque quello di indagare su come le tecnologie hanno modificato o riorganizzato il servizio educativo OE.

Inoltre, è stato necessario formulare la domanda di ricerca in modo da definire tutto il progetto. L'ipotesi è stata la seguente: "L'uso della tecnologia in ambito didattico nei servizi OE ha subito cambiamenti con la venuta della pandemia?". Una domanda che rispecchia l'abuso delle tecnologie avvenuto durante il periodo di lockdown verificatosi nel nostro Paese. Questo ha portato scompiglio nel sistema educativo 06 visto che quasi nessuno era pronto ad affrontare una situazione simile.

La ricerca è svolta in prima persona con l'aiuto dei social network e dei siti internet grazie ai quali sono riuscita a rintracciare i servizi educativi 06 all'aria aperta della regione Marche. La navigazione in rete mi ha permesso poi di mettermi in contatto con i coordinatori degli enti così da sottoporre loro il questionario. Purtroppo non essendoci un elenco regionale dei servizi OE attivi sul territorio, la ricerca ha incontrato degli ostacoli. Ad esempio, non ho potuto contattare, qualora ce ne fossero, tutte quelle strutture che non hanno una pagina social o un sito web. Non solo, alcuni enti hanno deciso di non partecipare perché non favorevoli a rilasciare informazioni riguardo il proprio servizio. Nonostante ciò, hanno aderito alla ricerca sette enti educativi all'aria aperta operanti nella regione Marche.

Per la raccolta dati ho optato per lo strumento suggerito da "Moduli Google", un sistema semplice ma ben strutturato per la stesura e la rielaborazione di un questionario. Al fine dell'indagine è stato individuato uno strumento semi-strutturato, in grado di indagare aspetti qualitativi e quantitativi utili per la ricerca. Il campione selezionato è di tipo non probabilistico in quanto sono coinvolti i servizi educativi precedentemente contattati. Lo strumento costruito è composto da 33 domande chiuse e 2 aperte. Le risposte chiuse sono fornite tramite scelta multipla o Scala Likert.

Il questionario è strutturato in cinque sezioni:

- presentazione;
- sezione anagrafica;
- conoscenze pedagogiche dell'approccio metodologico sull'Outdoor Education;
- utilizzo delle tecnologie pre pandemia;
- utilizzo delle tecnologie post pandemia

La diffusione del questionario è effettuata tramite link autogenerato dal sistema Google con accesso diretto alle domande e successivamente, avute tutte le risposte, ho proceduto con la raccolta dati.

3.3 Raccolta dei risultati

Il campionamento è risultato piuttosto vario rispetto all'età dei coordinatori partecipanti, al titolo di studi e alla loro anzianità di servizio. Riguardo al genere abbiamo avuto sette femmine e un maschio, per la maggior parte di età compresa fra i 41 e 50 anni di età. Si è presentato soltanto un caso appartenente alla fascia 51-60 e un caso di 31-40. Questo ha comportato un'elevata anzianità di servizio dei partecipanti con ben dieci anni e più di esperienza nel settore educativo. Nel campionamento è emersa un'inaspettata varietà dei titoli di studio dove soltanto un caso è in possesso di una laurea in pedagogia come educatore professionale, altri due casi una laurea in psicologia e un diploma psicopedagogico. Due partecipanti hanno effettuato corsi di specializzazione in Outdoor Education, pedagogia della terra e un corso di formazione per l'animazione di attività ludiche e ricreative per l'infanzia. I restanti due non hanno presentano titoli di studio idonei. Concludendo con la sezione conoscitiva, è emerso come nessun servizio educativo è di tipo pubblico, tre sono enti privati, altri tre si identificano come associazioni e uno soltanto come gruppo informale.

Passando alla sezione successiva del questionario, sono inserite le domande relative alle conoscenze pedagogiche dell'approccio metodologico sull'Outdoor Education. Ho trovato tutti concordi, con la votazione quattro su scala likert, nell'importanza di alternare lo "stare fuori" allo "stare dentro", nel considerare l'ambiente esterno come ambiente didattico a tutti gli effetti e nell'affermare il valore della relazione fra bambino-bambino nell'approccio outdoor. Anche riguardo le domande inerenti all'educazione all'aria aperta e lo sviluppo dei diversi sensi (vista, udito, gusto, olfatto e tatto) e alle esperienze sensoriali che aiutano conoscenza e memoria, tutti i partecipanti al questionario hanno dato una valutazione con valore quattro (molto importante). Tra gli enti ho riscontrato invece una leggera discordanza tra "abbastanza" e "molto" della scala Likert riguardo le domande relative all'importanza della relazione adulto-bambino nell'approccio outdoor, nella relazione costante con l'ambiente naturale e su quanto le attività pratiche di gruppo in contesto outdoor favoriscono l'apprendimento.

Per quanto riguardano le ultime due sezioni del questionario, inerenti all'uso della tecnologia pre e post pandemia, ho trovato necessario fare una raccolta dati confrontando le risposte delle due aree di indagine. Questo è stato possibile grazie all'utilizzo di Excel per la creazione di valori percentuali e grafici annessi.

Partendo dalla domanda 1.1, nel periodo pre pandemia il 57,1% ha affermato che la tecnologia è poco considerata come parte integrante delle attività educative e il 49,2% addirittura per nulla. Nel post pandemia invece si è verificato un lieve discostamento visto che il 14,3% ha dichiarato che la tecnologia è abbastanza valutata come parte integrante delle attività didattiche.

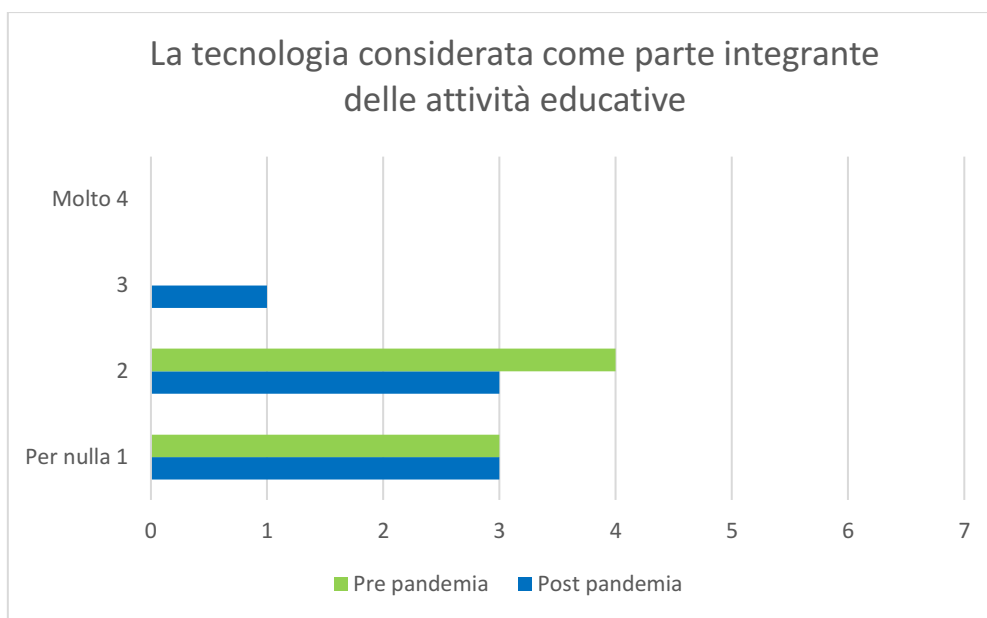


Grafico 1 “La tecnologia considerata come parte integrante delle attività educative”

Passando alla domanda 1.2, nel pre pandemia c'è stata una netta preponderanza ad un uso della tecnologia in ambito didattico limitato a due o tre volte l'anno (71,4%), dato però in leggera diminuzione nel post pandemia (42,8), dove si è verificato un utilizzo maggiore riguardo i casi di frequenza mensile e settimanale. Questo perché, durante il lockdown, i supporti digitali sono stati gli unici strumenti che hanno permesso di aver un contatto diretto, seppur virtuale, con i bambini e le loro famiglie. Gli educatori hanno quindi re-inventato il modo di “fare scuola” nel periodo di pandemia e questo ha determinato un lieve cambiamento nell'insegnamento. Nessun ente ha dichiarato di aver avuto e di non avere tutt'ora una cadenza giornaliera di utilizzo delle tecnologie per le attività didattiche. La proposta governativa riguardo quindi l'uso dei supporti multimediali si è confermata distante, anche in emergenza sanitaria, dalla filosofia di educazione all'aperto.

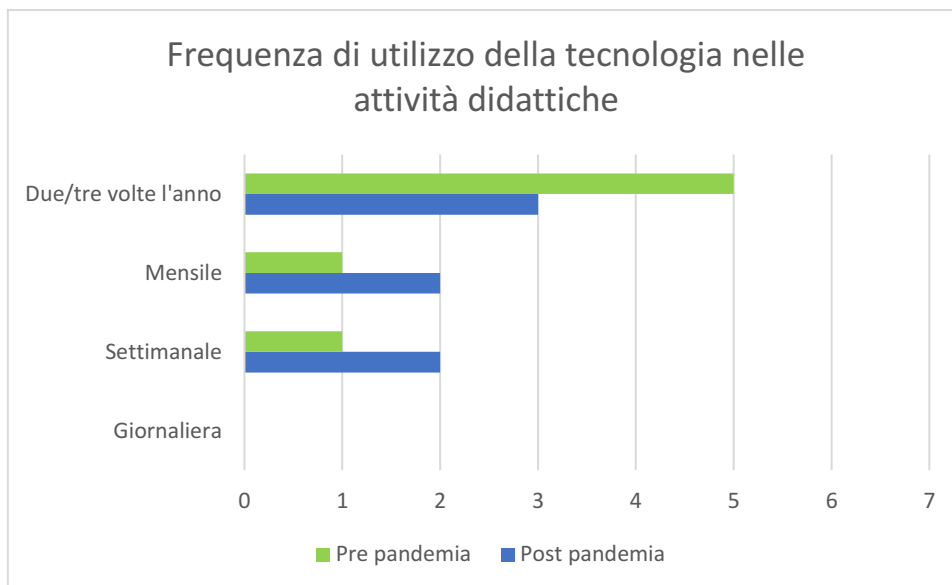


Grafico 2 “Frequenza di utilizzo della tecnologia nelle attività didattiche”

Riguardo la domanda 1.3 inerente agli strumenti tecnologici utilizzati per le attività didattiche è emerso un notevole uso del computer (71,4%) sia nei casi di pre che post pandemia. Si è verificato anche il far uso di videoproiettori, tablet e smartphone. Inaspettato è stato l’utilizzo della macchina fotografica per le attività didattiche, uno strumento il più delle volte sottovalutato e raramente adoperato. Inoltre, grazie alle risposte ricevute, è stato possibile dedurre che nessun ente ha usufruito di una Lim per supportare l’apprendimento.

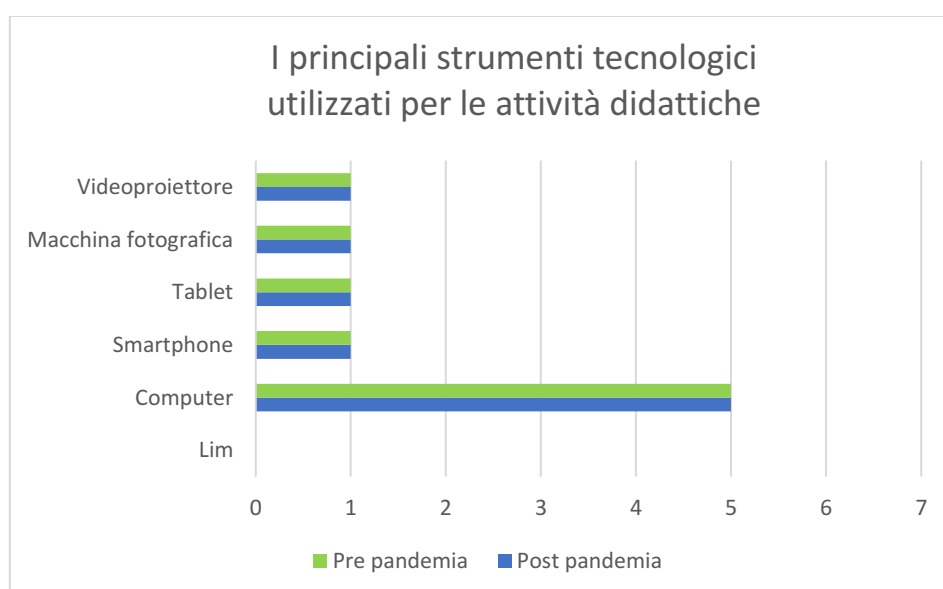


Grafico 3 “I principali strumenti tecnologici utilizzati per le attività didattiche”

Passando alla relazione scuola – famiglia, domanda 2.1, è emerso come si è passati nel post pandemia a un netto utilizzo (100%) di risorse digitali da parte degli enti per comunicare con le famiglie. Soltanto un caso nel pre pandemia non ha utilizzato nessun canale digitale. Questo ha evidenziato come la venuta dello stato di emergenza non ha portato a una completa rivisitazione dell’uso dei media per mantenere una relazione a distanza con le famiglie. Anche prima del lockdown si è reso necessario creare un canale comunicativo indiretto con la famiglia. Riguardo la domanda 2.2, inerente alla tipologia dei canali comunicativi, l’85,7% ha utilizzato e utilizza tutt’ora WhatsApp come principale supporto digitale per la messaggistica educatore-genitore. Inoltre è bene precisare che nessun ente ha utilizzato canali formali quali chiamate, e-mail o Telegram. Piuttosto, per le comunicazioni, sono stati molto più utilizzati i social network come Facebook e Instagram.

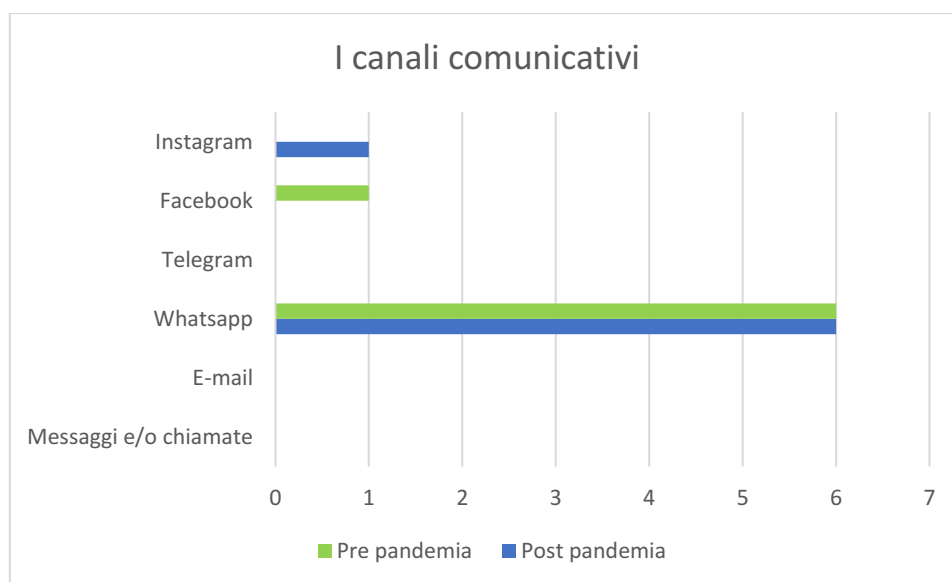


Grafico 4 “I canali comunicativi”

Nella domanda 2.3 è stato importante indagare l’efficacia di tali canali comunicativi proprio per evidenziare l’utilizzo effettuato. Nel pre pandemia è emerso che il 14,3%, un caso, ha dichiarato come i canali non sono stati per nulla efficaci per le comunicazioni con la famiglia, dato migliorato leggermente nel post pandemia. Comunque sia nei servizi educativi tale utilizzo di supporti digitali è restato poco efficace (28,6%). Si è dedotto come il più delle volte l’uso dei media come canale comunicativo non ha portato gli effetti desiderati. Infatti l’educatore, nel suo operato, ha prediletto

sempre una forma diretta di contatto con gli adulti perché questo riduce i rischi e i pericoli che si possono creare dietro una conversazione telematica.

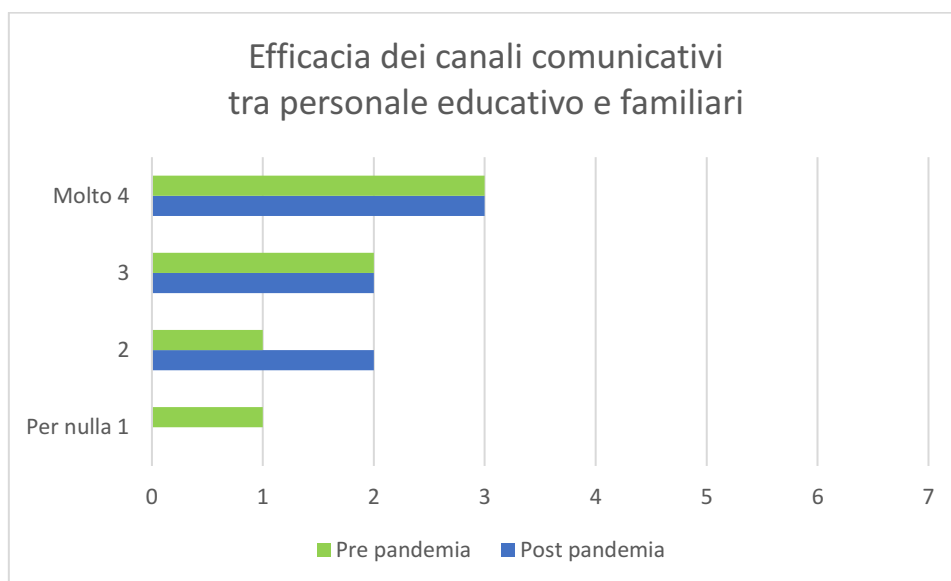


Grafico 5 “Efficacia dei canali comunicativi tra personale educativo e familiari”

Inoltre, si è notato nella domanda 2.4, con un po di stupore, che anche prima della pandemia il 71,4% dei servizi educativi coinvolti nell’indagine hanno organizzato incontri virtuali con i familiari e che nel post pandemia soltanto il 14,3% non ha mai organizzato incontri online con le famiglie. Con tali risposte è emerso come l’uso delle tecnologie per comunicare con i genitori è stato presente anche prima del boom mediatico del 2020. Spiegazione del fatto che il mondo digitale, seppur in maniera ridotta, è stato già sperimentato dai servizi educativi per accorciare le distanze fra educatori e genitori. Nonostante ciò, nella domanda 3.1 è emerso che nel periodo pre pandemia c’è stata scarsa occasione di formarsi sull’utilizzo di tecnologie. Infatti il 71,4% dei coordinatori partecipanti hanno dichiarato di non aver mai partecipato a corsi di aggiornamento su tale tematica. Invece nel post pandemia c’è stato un leggero aumento tanto che il 42,9% del personale ha partecipato ad almeno un corso di aggiornamento sull’utilizzo delle tecnologie in ambito didattico.

Invece per quanto riguarda l’organizzazione da parte dei servizi di incontri e/o eventi per sensibilizzare gli adulti sulla tecnologia ad uso educativo, nel post pandemia vi è stato un incremento: il 42,9% dei servizi hanno organizzato incontri su tale tematica rispetto al solo 28,6% nel pre

pandemia. Questi dati emersi dalla domanda 3.2 ha confermato un maggior interesse da parte dei genitori di informarsi e formarsi su come la tecnologia influisce sulla crescita dei bambini.

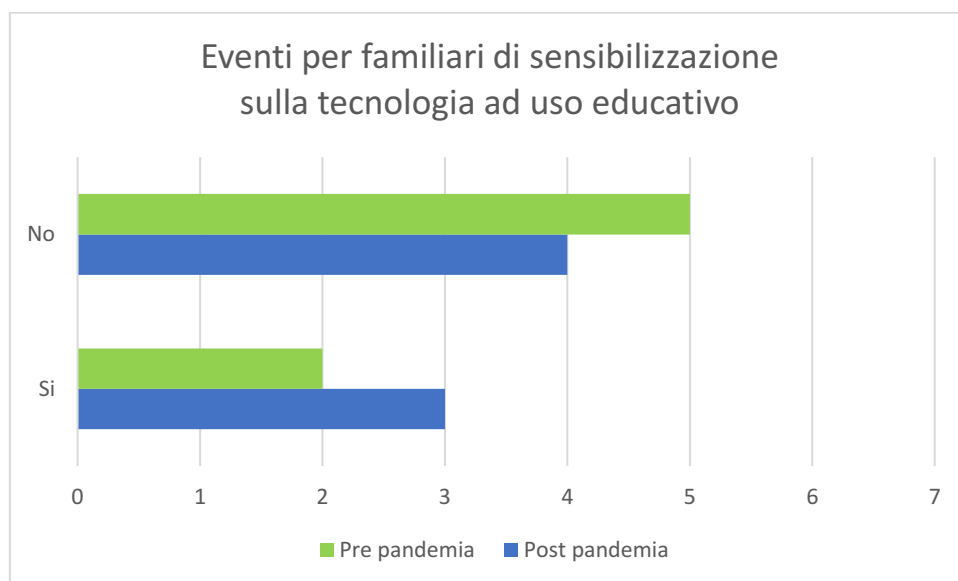


Grafico 6 “Eventi per familiari di sensibilizzazione sulla tecnologia ad uso educativo”

Con l’ultima domanda, la 3.3, si è analizzato il possesso di una pagina social per la sponsorizzazione del proprio servizio educativo. Nel pre pandemia tutti gli enti hanno avuto una pagina social ma soltanto uno ha dichiarato la poca utilità, i restanti sei invece hanno affermato di aver molto utilizzato la propria pagina social. Durante il periodo pandemico un ente ha espresso di aver aperto una nuova pagina social e un altro di aver creato un gruppo privato su Facebook così da condividere con le famiglie delle attività da fare in casa, in modo da continuare il servizio di proposte educative e mantenere i bambini a contatto fra loro durante il periodo pandemico.

3.4 Analisi dei risultati

La prima tematica investigata, riferita ai dati anagrafici dei coordinatori partecipanti, ha dimostrato come ancora oggi per quanto riguarda i servizi educativi all’aria aperta per l’insegnamento non è richiesto un percorso accademico specifico visto che il più delle volte si trattano di enti privati. Infatti, molto spesso è possibile trovare educatori in natura che si sono formati solo con la partecipazione a

dei corsi online. Ad esempio l'associazione "L'Asilo nel Bosco"⁵⁶ ha organizzato in tutta Italia corsi di formazione in modo da diffondere il loro approccio educativo e le loro conoscenze ma anche per continuare ad arricchirsi delle tante esperienze che stanno prendendo piede. Oppure corsi di aggiornamento del centro studi formazione e ricerca "Zeroseiplanet"⁵⁷ che sempre più ha proposto percorsi di specializzazione in Outdoor Education e tematiche inerenti alla scuola in natura. E se ne possono trovare tanti altri in rete. Molto spesso si trattano di corsi a pagamento dove la partecipazione non è vincolata. Questo è evidente però che è ben diverso dal possedere una laurea in educazione e/o in pedagogia. Purtroppo ci siamo lasciati travolgere dall'entusiasmo della novità che ci siamo dimenticati della formazione e dell'esperienze che ci deve essere alle spalle per essere educatore o insegnante, un po' come tutti i mestieri d'altronde.

Nonostante ciò, all'interno dei servizi educativi in natura è possibile trovare comunque figure qualificate con molti anni di esperienza e questo, a mio avviso, conferisce al servizio stesso maggior qualità e professionalità educativa. Purtroppo per insegnare non è sufficiente l'amore per i bambini e per la natura, è necessario molto altro.

La seconda tematica investigata ha indagato il sapere conoscitivo dell'apprendimento metodologico OE. In questa sezione si è avuta conferma dell'importanza dei pilastri dell'OE. Dalle risposte sono emerse tutte le potenzialità del metodo⁵⁸ che confermano il valore di tale filosofia educativa. Lo stare all'aria aperta non ha escluso l'elemento strutturale dello "stare dentro". Infatti si è confermata l'importanza di alternare questi due luoghi lasciando molto spesso al bambino la possibilità di scegliere. Anche l'importanza della relazione bambino-bambino e adulto-bambino è confermata perché è proprio da questi due rapporti che si vengono a creare le condizioni favorevoli di una comunità, elemento imprescindibile dell'OE. Infine c'è stato un riscontro positivo anche per la scoperta dell'ambiente naturale che stimola l'utilizzo dei diversi sensi e che tali esperienze sensoriali aiutano conoscenza e memoria.

Passando alla terza e alla quarta tematica, riguardante l'utilizzo delle tecnologie pre e post pandemia, sono emersi dati inaspettati con i quali è possibile dare una risposta chiara alla domanda di ricerca: l'abuso di tecnologie verificatosi durante la pandemia non ha apportato sostanziali cambiamenti nei servizi educativi all'aria aperta. Questo perché, come dimostrato dalla ricerca svolta, l'Outdoor

⁵⁶ <https://www.asilonelbosco.com/wp/prossimi-corsi/>

⁵⁷ <https://www.zeroseiplanet.it/corsi-di-formazione-e-aggiornamento/>

⁵⁸ *Ivi* p. 30

Education non incentiva l'uso delle tecnologie in ambito didattico. Nei servizi 06 si è favorito il contatto diretto con la natura e i suoi elementi naturali, la relazione con i coetanei e con l'educatore. Le giornate sono mosse dal desiderio dei piccoli, elemento che si è discostato totalmente dall'uso dei media quando si è immersi in uno spazio verde incantevole. Dalle risposte ricevute, è emerso come non c'è stata una cadenza prefissata per strutturare attività digitali. I legami educativi a distanza, ad esempio, non hanno portato a grandi soddisfazioni proprio perché i bambini in natura sono abituati a viverli grazie ad un contatto fisico reciproco, fatto di gesti vitali come può essere un abbraccio o una corsa insieme su una distesa di prato verde. Alcuni servizi hanno proposto attività virtuali solo nel periodo circoscritto all'emergenza sanitaria con la finalità di vedersi di nuovo seppur dietro ad uno schermo. Nel momento in cui si è ritornati alla normalità, gli strumenti tecnologici per la didattica sono stati di nuovo abbandonati. Gli unici elementi che hanno mantenuto la loro funzionalità nel post pandemia sono stati l'uso dei social per la sponsorizzazione del proprio ente e un canale di messaggistica telematico. Quest'ultimi hanno coinvolto però educatori e genitori e non i bambini stessi. Da questa ultima analisi, è possibile quindi affermare che in ambito didattico l'uso della tecnologia non ha portato a cambiamenti strutturali nel metodo educativo all'aria aperta. Con l'Outdoor Education e il suo operato anche in periodi di distanziamento sociale ha confermato l'importanza di creare contesti neutri dove i bambini hanno la libertà di sperimentarsi e viverli rispettando i tempi di ciascuno, ascoltandosi l'un l'altro senza pregiudizi, dove crescere insieme con amore fraterno.

3.5 Conclusioni

La ricerca svolta ha stimolato una riflessione critica sull'esperienza dei Legami Educativi a Distanza nei servizi educativi all'aria aperta. È bene precisare che la didattica non può prescindere dalle caratteristiche psicologiche, fisiologiche e, più specificatamente, dalle peculiarità cognitive, affettive e relazionali dei destinatari dell'insegnamento. Infatti, la pandemia ha colpito in modo trasversale l'intera comunità ed è stato importante riconoscere quanto l'appartenenza generazionale è rilevante. Nonostante i risultati della ricerca, l'esperienza della didattica online ha lasciato in eredità una notevole testimonianza, che ha interessato settori della ricerca educativa diversi e interconnessi. La sperimentazione della LEAD ha permesso una riconfigurazione dell'offerta formativa e didattica, in

ottica inclusiva ed innovativa che però ha interessato in minima parte i servizi educativi 06 all'aria aperta.

Nella presente ricerca, a causa delle tempistiche ristrette, si è optato per un campione di convenienza, formato da enti educativi OE della regione Marche. Questa scelta ha comportato un consapevole limite ovvero la mancanza di validità esterna. Ad esempio, indagare i servizi in natura italiani, di aree geografiche diverse, con un campione molto più ampio avrebbe sicuramente permesso di ottenere risultati maggiormente rappresentativi. Nonostante ciò, la tematica in questione, il confronto tra pre e post pandemia sull'utilizzo delle tecnologie in ambito didattico, è risultata essere di estrema attualità. È importante indagare sugli effetti della pandemia, in modo da valutare aspetti positivi e negativi e da analizzare le difficoltà riscontrate. Questo favorirebbe uno sviluppo educativo in linea con i valori della società odierna e soprattutto sfaterebbe il mito che portare i bambini all'asilo nel bosco è una moda del momento.

L'attualità della tematica scelta ha comportato una bibliografia molto scarna a cui fare riferimento visto che ad oggi, in rete, non sono ancora disponibili ricerche simili svolte in servizi OE ma al tempo stesso ciò ha facilitato l'interpretazione dei risultati ottenuti.

Tali limiti riscontrati, non hanno precluso la possibilità di partecipare in modo significativo alla riflessione e ricerca sulla tematica delle tecnologie in ambito didattico, e questo spero possa contribuire a future analisi da parte degli organi istituzionali, prendendo in considerazione i servizi educativi 06 all'aria aperta. Durante il lockdown la tecnologia è utilizzata su una scala mai vista in precedenza nell'istruzione e formazione e questo ha portato a nuove prospettive di indagine. Infatti, il confronto di differenze e somiglianze tra i due periodi scelti ha posto in evidenza nuovi interrogati ed ipotesi:

- come hanno interagito i bambini negli incontri online?
- lo schermo ha permesso comunque ai bambini di incontrarsi?
- cosa è restato nel bambino dell'esperienza digitale?
- quali sono le motivazioni che hanno portato gli educatori e gli insegnanti a sentirsi impreparati di fronte alla LEAD?
- qual è stata la differenza tra servizi in natura e la scuola dell'infanzia pubblica?
- quali strumenti informatici e tecnologici sono più adatti per una didattica 06?
- come la LEAD può favorire la didattica tradizionale in presenza? Essa può essere valutata come didattica futura?

Cogliere i cambiamenti avvenuti in questi ultimi anni non è sicuramente facile ma è di fondamentale importanza ripartire da ciò che abbiamo vissuto per donare e ridonare ai bambini un'infanzia felice, rendendoli protagonisti della loro stessa crescita affinché avvenga in maniera libera.

Concludo con l'augurio che queste nuove informazioni, reperite dai risultati raccolti e analizzati, possano spingere alla ricerca di un nuovo modo di fare scuola, di credere nell'evoluzione educativa capace di cogliere e far emergere le caratteristiche, i talenti e le abilità di ogni bambino.

Epilogo

L'intero lavoro di tesi ha cercato di mettere in luce i nuovi servizi educativi 06 all'aria aperta, scuole emergenti sul nostro territorio italiano. Con la venuta dello stato di emergenza da Covid-19 il mondo educativo ha subito ingenti danni in quanto si è potuta toccare con mano l'instabilità del nostro sistema d'istruzione. Ci siamo dimostrati impreparati di fronte alla LEAD e a tutto ciò che ha riguardato l'uso di strumenti digitali per supportare l'insegnamento a distanza. I servizi 06 molto spesso sono rimasti alle estremità in quanto i coordinatori hanno trovato difficoltà nel mantenere un legame relazione con i bambini collegati da casa, dietro ad uno schermo di piccole o medie dimensioni. Il bambino così piccolo si esprime con la gestualità, con la vicinanza fisica all'altro, esso è prima di tutto corpo e poi mente. Grazie a questa esperienza di lockdown abbiamo capito che nuove vie sono possibili e che esse sono già percorse da diversi enti che hanno trovato nell'educazione all'aria aperta potenzialità molto rilevanti. Trascorrere le giornate in natura rinsalda il legame affettivo relazione tra adulto-bambino e bambino-bambino, aiuta il sistema immunitario a rinforzarsi e il rischio di contagio di virus e batteri si riduce drasticamente. Inoltre la natura incoraggia uno sviluppo completo del bambino grazie alle molteplici esperienze sensoriali dove vengono interessati tutti e cinque i sensi. Tali concetti sono sostenuti da buone tesi riportate in tutto il lavoro di ricerca svolto. E non solo, quanto scritto vuole dimostrare alle istituzioni che un nuovo modo di fare scuola è possibile, è salutare per il bambino stesso e per l'educatore, rincuora il genitore che si sente accompagnato nel cammino di crescita del proprio figlio, riscoprendo lui stesso i benefici dello stare all'aria aperta.

Concludendo, riconosco in prima persona che i sacrifici per giungere questi risultati sono innumerevoli, che prima di cambiare l'Istituzione scolastica è bene ripartire da noi stessi, uomini e donne, padri e madri di famiglia, insegnanti e educatori perché siamo chiamati, ogni giorno, a crescere i bambini secondo la legge dell'amore, della libertà e della co-responsabilità. Il futuro sarà un posto migliore se la nostra ricerca non si esaurisce con testi scritti ma con i fatti, vivendo la quotidianità con un valore aggiunto: respirare "aria pulita". Intesa quest'ultima come aria di cambiamento, innovazione ed evoluzione capace di rendere il sogno educativo all'aria aperta realtà.

*“Il viaggio verso un Asilo nel Bosco può cominciare
in qualsiasi luogo, città, campagna o paese,
perché è un seme che, se piantato dentro di noi e innaffiato con cura,
crescerà trovando da solo la strada per la luce e terra per le radici.
La responsabilità di far esistere questo seme donandogli la vita è nostra”*

Sabina Bello

Bibliografia

AUTORI VARI, *Scuola a indirizzo pedagogico steineriano. Inizi della pedagogia di Rudolf Steiner in Italia*, Editore Arcobaleno, Milano 2018

BALDACCI M., *Trattato di pedagogia generale*, Ed. Carocci, 2012

BERTOLONI P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1988

BERTOLINI S., *Esplorare, scoprire, osservare, giocare, emozionare e pensare... senza fretta*, Rivista Infanzia, n° 11, 2011

BORTOLOTTI A. *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Editore Guerini Scientifica, Borgoricco (PD), 2020

CANEVARO A., *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, Editore La Nuova Italia, 1999

CARPI L., *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Editore Erickson, 2018

CECILIANI A., *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e suggestioni per itinerari educativi nella fascia tre-sei anni*, Ed. Junior-Spaggiari, Parma, 2015

CHISTOLINI S., *La pedagogia secondo Rudolf Steiner, l'humanitas e il movimento delle scuole Waldorf*, Franco Angeli, Firenze 2014

CHISTOLINI S., *Pedagogia della natura. Pensiero e azione dell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor education*, Editore Franco Angeli, Firenze 2016

DE ROSSI M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Editore Carocci, Città di Castello (PG), 2018

DONALDSON G.W. & DONALDSON L.E., *Outdoor Education: a definition*, Tyler Public Schools , USA, 1958

DURASTANTI F., DE SANTIS C., OREFICE G., PAOLINI S., RIZZUTO M., *Agrinidi, agriasili e asili nel bosco: nuovi percorsi educativi nella natura*, Terra Nuova Edizioni, Città di Castello (PG) 2016

FARNE' R., BORTOLOTTI A., TERRUSI M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Editore Carocci, Città di Castello (PG), 2021

GUERRA M., *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Editore Franco Angeli, 2016

HAMMERMAN D.R. & HAMMERMAN W.M., *Teaching in the Outdoors*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1964

MAI P., *La gioia di educare, Pedagogia della bruschetta*, Editore Tlon, Città di Castello (PG) 2019

MANES E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Editore Tlon, Città di Castello (PG), 2018

MINER, J.L. & BOLDT J., *Outward Bound USA: Learning Through Experience in Adventure*, Based Education, New York: William Marrow and Company, 1981

MONTESSORI M., *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*, Editore FeFè, 2013

PRIEST S., *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*, Journal of Environmental Education, 1986

SCHENETTI M., SALVATERRA I., ROSSINI B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Editore Erickson, Lavis (TN) 2016

SCHWARZER A., *Giocare tra gli alberi. Attività nel bosco con le corde secondo la pedagogia della natura*, Editore Il Leone Verde, 2013

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

STEINER R., *L'educazione dei figli*, Editrice Oscar Mondadori, Cles (TN) 2018

VEEVERS N., ALLISON P. (2011), *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*, Sense, Rotterdam

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

ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Editore EMI, 2015

Sitografia

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515256.pdf>

<https://fuoridallascuola.org/friluftsliv-ovvero-come-sentirsi-a-casa-nel-selvatico/>

<https://it.heinrich-pestalozzi.de/biografia/yverdon>

<https://now.agv.com/digital-abilities-overtake-key-development-milestones-fot-todays-connected-children>

<https://sibbm.zanichelli.it/italiano/2020/08/23/catastrofe-sociale-covid-19/>

<https://www.avvenire.it/famiglia/pagine/smartphone-sfida-ai-genitori-vietateli-ai-minori-di-14-anni>

<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>

<https://www.fondazionevillaghigi.it/>

<https://www.formazioneoutdoor.it/la-storia/>

<http://www.friluftsframjandet.se/in-english/>

<http://www.giardinodeicedri.it/asilo-nido-steineriano/>

<https://www.kurthahn.org/>

https://www.indicazioninazionali.it/documenti_indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_a_primo_ciclo.pdf

<http://www.mcmillannurseryschool.co.uk>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017

<https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

<https://www.moreincommon.com/media/ag3bd5i0/more-in-common-the-new-normal-italy-it.pdf>

<https://www.orizzontescuola.it/la-sospensione-delle-attivita-didattica-in-presenza-allinfanzia-i-lead-la-dad-il-piano-ddi-nella-scuola-dellinfanzia-un-modello-da-scaricare/>

https://www.repubblica.it/salute/2022/02/23/news/covid_giovani_anziani_impatto_psicologico_vita-335338104/

<https://www.rudolfsteiner.it/>

<https://www.scuolasteiner.ch/la-nostra-pedagogia/nido-infanzia/>

<https://www.waldkindergarten.de/>

<https://www.zeroseiup.eu/una-scelta-di-qualita-il-coordinamento-pedagogico-territoriale/>