



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in
Scienze della Formazione Primaria

Anno Accademico 2024/2025

***OUTDOOR EDUCATION* E DIMENSIONE DEL RISCHIO: IL
RUOLO DELL'ADULTO NELLE PRATICHE EDUCATIVE
ALL'ARIA APERTA**

Relatrice: Prof.ssa Tiziana Altiero

Laureanda: Elisa Calzetti

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO I – L’<i>OUTDOOR EDUCATION</i>	7
1.1 <i>Outdoor Education</i>: significato, caratteristiche e approcci principali	7
1.2 Origini, principi ed evoluzione dell’educazione all’aria aperta	16
1.3 Perché fare <i>Outdoor Education</i> oggi?	22
1.4 Esempi di <i>Outdoor Education</i> nell’Italia contemporanea	31
CAPITOLO II – IL RISCHIO	41
2.1 Il valore del rischio nella società dell’iperprotezione	41
2.2 Definizioni, caratteristiche e ragioni del rischio	47
CAPITOLO III – L’ADULTO NELLE PRATICHE EDUCATIVE OUTDOOR	57
3.1 L’adulto nell’<i>Outdoor Education</i>: ruolo, caratteristiche e competenze	58
3.2 La formazione dei professionisti dell’educazione outdoor	72
3.3 La gestione del rischio nelle pratiche educative all’aria aperta	87
CONCLUSIONI	107
BIBLIOGRAFIA	121
SITOGRAFIA	121
ALLEGATI	123
ALLEGATO 1 – RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO	125

INTRODUZIONE

“Se niente importa, non c’è niente da salvare.”¹

Questa riflessione racchiude a pieno il senso più profondo dell’elaborato conclusivo del mio percorso di studi, nato da un sincero interesse per l’ambiente naturale, il mondo animale, la loro tutela e il rapporto che l’essere umano intrattiene con ciò che lo circonda.

La passione e il desiderio di approfondire le mie conoscenze rispetto a queste tematiche si sono progressivamente intrecciati con la consapevolezza che la crisi ambientale rappresenti la più grande sfida per la nostra generazione: essa è il logico e preannunciato risultato dei comportamenti reiterati di generazioni poco informate o disinteressate, di un uso indiscriminato delle risorse terrestri, tutt’altro che inesauribili e, innanzitutto, di una visione e gestione antropocentrica del mondo e di chi lo abita, che ha ridotto gli ambienti naturali e tutti gli altri esseri viventi a solo oggetto di uso, dominio e sfruttamento². Le immagini dei disastri ambientali, le conseguenze del cambiamento del clima, la perdita di biodiversità e la sofferenza silenziosa degli animali sono sotto gli occhi di tutti coloro che scelgono di non voltarsi dall’altra parte: nessuno può sentirsi estraneo di fronte a questa situazione. Ognuno di noi è parte del problema, ed anche della possibile soluzione; pertanto, ciascuno è chiamato a fare la propria parte. È evidente la necessità di un’azione immediata, di un ripensamento collettivo del modo di abitare la Terra e di un’educazione che supporti i giovani nel realizzare che un’alternativa agli attuali comportamenti disfunzionali è possibile, necessaria e urgente, e che loro possono essere il motore di questa transizione³.

Il mio percorso di studi presso il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Modena e Reggio Emilia mi ha messa quindi di fronte a quesiti molto importanti: quale può essere il ruolo dei docenti nel contrasto a questo declino? In che modo possiamo costruire percorsi efficaci per sostenere la consapevolezza ambientale e civica delle bambine e dei bambini che ci vengono affidati? Come possiamo aiutarli ad avere un ruolo attivo, appassionato e critico all’interno della società in cui viviamo,

¹ J.S. Foer, *Se niente importa. Perché mangiamo gli animali*, Parma, Ugo Guanda Editori, 2010

² Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall’aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

³ Cfr. *Ibidem*

insegnare ad amare ogni forma vivente e rendere visibile l'interconnessione dei nostri rapporti, in modo da realizzare un cambiamento positivo che sia duraturo e definitivo? Non esiste un manuale da seguire, una formula esatta da applicare e che possa condurre ad un successo assicurato, ma tra le varie proposte, ritengo importante sottolineare il rilievo, certamente non casuale, che diversi autori attribuiscono alla dimensione emotiva, all'amore verso la natura, al sistema valoriale di ogni individuo: gli stessi aspetti ripresi dalla citazione con cui ho deciso di aprire questa analisi. Alessandro Bortolotti, ricercatore ed esperto di attività educative all'aria aperta, riprendendo il pensiero dell'educatore statunitense David Orr, afferma che "non si combatte a lungo per *salvare* ciò per cui non si prova alcun *sentimento*"⁴, ed anche Michela Schenetti, ricercatrice, docente universitaria ed esperta di educazione ambientale e alla sostenibilità, sottolinea il pensiero di Gösta Frohm, ideatore della prima *Skogsmuller School* (scuola nel bosco): "*if you can help children to love nature, they will take care of nature, because you cherish things you love*"⁵. È inevitabile fare riferimento anche al "*sentimento di natura*" di Maria Montessori, fatto di cura, responsabilità e interesse verso il mondo che ci accoglie: le attività nell'ambiente esterno sono finalizzate a sostenere questo sentimento, e quindi la comprensione del delicato legame che unisce ogni cosa sul nostro pianeta⁶. Il loro richiamo alla passione, al sentimento, all'affezione verso la natura, che porta ad azioni di cura ed anche alla lotta per la sua salvaguardia, ritengo dunque che debba essere il punto di partenza per la strutturazione di qualsiasi percorso di crescita individuale, prima ancora che di formazione specifica.

Ma come possiamo fare a insegnare l'amore per gli ambienti naturali, per ogni forma di vita, a studenti, a bambini, che trascorrono la quasi totalità delle ore delle proprie giornate negli spazi chiusi delle loro scuole e case? Come possiamo mostrare la bellezza, la ricchezza, il valore del mondo che ci circonda a chi ha sempre meno occasioni di vederlo con i propri occhi e sentirlo sulla propria pelle? Come possiamo restituire ai bambini il loro diritto di essere tali, e quindi di correre, sporcarsi, sbagliare? Come possiamo educare alla cura della Terra in una società, e in una scuola, che offre più schermi e immagini virtuali che esperienze reali? Tra le possibili soluzioni percorribili, ritengo particolarmente significativa e chiara la visione di Michela Schenetti, sostenitrice del pensiero per cui per creare consapevolezza rispetto a queste

⁴ A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019, p.137

⁵ M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015, p. 31

⁶ Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

tematiche così complesse e urgenti, per coltivare l'interesse, il rispetto e l'amore verso il mondo che ci ospita, per sostenere atteggiamenti sostenibili, gli insegnanti debbano innanzitutto impegnarsi in tre azioni fondamentali. Essi devono:

- permettere ai bambini di avere contatti diretti con gli ambienti esterni, naturali, così da rispondere al loro *bisogno di natura*;
- promuovere una significativa conoscenza del mondo, così come anche dei rischi a cui lo stiamo esponendo;
- dare la possibilità ai bambini di fare la propria parte per migliorare la Terra che ci ospita, in una prospettiva di una nuova cura e responsabilità verso l'ambiente⁷.

La ricercatrice evidenzia quindi che non è possibile portare avanti percorsi di educazione ambientale, percorsi in grado di risvegliare la coscienza comune, se non attraverso un'educazione che avviene *nell'ambiente*, un'educazione che si fonda sulla relazione diretta, quotidiana e costante del bambino con la natura e che restituisce al bambino, inteso come soggetto competente e capace, il ruolo di protagonista del processo di costruzione della propria conoscenza⁸. È questa consapevolezza, assieme al riconoscimento del valore intrinseco degli ambienti naturali, del bisogno naturale che caratterizza l'uomo, e dell'interconnessione tra tutti gli esseri viventi, che deve innanzitutto muovere e orientare l'azione educativa di chi si appresta a formare generazioni di bambine e bambini: esperienze continuative e frequenti a diretto contatto con la natura, soprattutto durante la prima infanzia, sono il requisito fondamentale per lo sviluppo di una coscienza ambientale e di un sentimento di cura e rispetto verso l'ambiente naturale e tutti coloro che lo abitano. Ed è in questo contesto che *l'Outdoor Education* si pone come nostro alleato.

La scelta di approfondire il tema *dell'Outdoor Education*, e in particolar modo il valore, l'influenza e le modalità in cui è gestita e vissuta la dimensione del rischio dai professionisti delle pratiche educative nei contesti scarsamente antropizzati, è più chiaramente maturata durante l'esperienza di tirocinio diretto a progetto avvenuta durante il quarto anno del mio percorso accademico: tale esperienza ha rappresentato un'importante occasione di crescita e riflessione, che mi ha permesso di interrogarmi su chi siano i professionisti dell'educazione outdoor e su come essi riescano a gestire, orientare e valorizzare il rischio trasformandolo in

⁷ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall'aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

⁸ Cfr. M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

uno strumento educativo ricco di opportunità. Essa si è svolta in una scuola dell'infanzia comunale che pone come fondamento della propria identità il dialogo tra il dentro e il fuori, la relazione diretta, quotidiana, continuativa, significativa dei bambini con gli ambienti naturali che caratterizzano il territorio in cui la scuola è inserita⁹. Questa realtà educativa è collocata in un piccolo comune della provincia di Reggio Emilia, non molto distante dal luogo in cui sono cresciuta ma che fino a quel momento avevo completamente sottovalutato, e mi ha permesso di vivere la più arricchente esperienza del mio intero percorso formativo: attraverso i percorsi proposti dalla *Scuola in Golena*, uno dei più importanti esempi di *Outdoor Education* sul territorio italiano, ho imparato a guardare al mio territorio con uno sguardo nuovo, a riconoscere il valore educativo degli ambienti naturali, a considerarli realmente come contesti di apprendimento pregni di significato, benefici e opportunità e ho realmente compreso come poter realizzare un dialogo efficace tra il dentro e fuori e quanto questa comunicazione sia oggi, più che mai, indispensabile. Grazie a questa realtà, è cresciuto il desiderio di approfondire la conoscenza delle pratiche educative all'aria aperta, delle loro ricadute positive, delle ragioni fondanti, della loro storia, del profilo professionale richiesto agli educatori e dei possibili e presunti rischi a cui gli alunni possono essere esposti fuori dalle aule scolastiche e che spesso portano l'adulto a guardare a queste modalità di insegnamento con timore e diffidenza.

È sulla base dei presupposti sopra enunciati che ho dunque sviluppato questo elaborato conclusivo incentrato sull'*Outdoor Education*, un insieme variegato di pratiche educative e teorie, tutte caratterizzate dalla centrale importanza che viene attribuita all'ambiente esterno come primo luogo per la formazione della persona¹⁰, soprattutto durante le fasi dello sviluppo motorio, cognitivo, sociale ed emotivo, e i relativi collegamenti con la dimensione del rischio educativo, a cui negli ultimi decenni viene riconosciuta un'importanza sempre crescente. Questa ricerca, basata sull'analisi critica della letteratura di riferimento relativa alle tematiche affrontate, intende quindi innanzitutto illustrare la cornice teorica dell'*Outdoor Education*, le caratteristiche fondamentali di questo movimento, le sue origini, i riferimenti pedagogici che ne sostengono le pratiche, i benefici a cui porta ed anche l'evoluzione nel territorio italiano; in un secondo momento si darà risalto alla dimensione del rischio, elemento fisiologico dell'educazione, non solo all'aria aperta, ma che rispetto a quest'ultima viene ad assumere un ruolo centrale e che spesso ne determina o ne limita l'attuazione. Si cercherà, quindi, di definire

⁹ Cfr. M. Antonietti, *Intrecciare fili, osservare relazioni, attivare connessioni*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

¹⁰ Cfr. R. Farné e F. Agostini, *Necessità e scientificità dell'Outdoor education*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

cos'è realmente il rischio, quali siano le sue caratteristiche peculiari, il suo valore nell'odierna società dell'iperprotezione e perché esso sia un elemento imprescindibile dell'ambito educativo. Nell'ultimo capitolo dell'elaborato, anche sulla base di quanto analizzato nei precedenti capitoli e delle riflessioni emerse, si cercherà di definire chi siano i professionisti dell'educazione outdoor, quale ruolo svolga l'adulto nelle pratiche educative in natura, quali atteggiamenti e competenze caratterizzino questa figura e quale tipo di formazione è necessaria per sviluppare, nel tempo, un bagaglio di saperi e abilità così articolate; infine, si tenterà di capire come sia possibile per l'adulto gestire e implementare consapevolmente e responsabilmente la dimensione del rischio nelle esperienze educative in natura, e quali strumenti possano supportarlo in questo compito ambizioso. In sintesi, l'elaborato cercherà quindi di esplorare il profondo valore formativo delle esperienze a diretto contatto con gli ambienti naturali dei bambini di oggi, di chiarire l'importanza del rischio educativo, di illustrare chi siano i professionisti dell'educazione outdoor, e quindi di analizzare come la gestione consapevole del rischio da parte di un adulto competente possa essere un importante strumento a sostegno di ogni educatore e della crescita di ogni individuo.

CAPITOLO I – L'*OUTDOOR EDUCATION*

“Nel nostro tempo e nell'ambiente civile della nostra società, i bambini [...] vivono molto lontani dalla natura e hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne diretta esperienza, al contrario il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, di «vivere» la natura e non soltanto di conoscerla, studiandola o ammirandola. E non basta introdurre l'igiene infantile, l'educazione fisica, una maggiore esposizione dei bambini all'aria aperta, perché il fatto più importante risiede proprio nel liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina.”¹¹

In questo primo capitolo si andrà a definire nel dettaglio il significato di *Outdoor Education*, un termine ombrello che rimanda a un ricco insieme di pratiche educative. Verranno innanzitutto presentate le principali definizioni di *Outdoor Education*, elaborate dagli esperti italiani di questo tema, e le caratteristiche degli approcci principali, con maggiore focus sulle esperienze relative agli ambienti scolastici. Successivamente verranno presentati gli antesignani di queste pratiche, le origini e la storia dell'educazione all'aria aperta, così da delineare la sua evoluzione nel tempo e i principi che hanno mosso le prime azioni in questa direzione. Verrà poi dato particolare risalto alle ragioni che portano gli esperti di educazione a sostenere l'*Outdoor Education*, i bisogni a cui essa risponde e i benefici che apporta. Infine, si cercherà di presentare come si sta diffondendo l'*Outdoor Education* nel panorama nazionale e verranno approfondite due esperienze di particolare rilievo.

1.1 *Outdoor Education*: significato, caratteristiche e approcci principali

Prima di procedere con qualsiasi ulteriore analisi e approfondimento del campo di ricerca scelto, è bene andare a definire cosa esso effettivamente sia e come viene descritto dai più grandi esperti sul tema.

¹¹ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicata nelle case dei bambini*, Milano, Garzanti, 1909, p. 86, cit. in M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

L' *Outdoor Education* non è un' invenzione del Nord Europa o un fatto recente¹², come spesso siamo portati a credere, non significa semplicemente “stare fuori”, portare i bambini in giardino, non è una moda o l'ennesima scocciatura di cui gli insegnanti si devono far carico¹³: essa è pensare attivamente le nostre esistenze¹⁴, è un modo diverso di intendere e agire l'educazione, più rispettoso dei tempi d'apprendimento, del valore delle esperienze realmente vissute e che riconosce pari importanza agli ambienti interni ed esterni nella formazione dell'individuo¹⁵. Per capire cosa effettivamente sia, è necessario superare l'idea che le attività negli ambienti naturali, o anche solo al di fuori delle aule scolastiche, siano semplicemente uno sfogo motorio utile a riconquistare l'attenzione, a scaricare le tensioni e le fatiche generate dall'impegno richiesto dalle *vere attività didattiche*, ovvero quelle che tradizionalmente vengono svolte in aula¹⁶. Alla base di questa convinzione vi è spesso l'idea che gli spazi esterni siano poco importanti, delle fonti di distrazione, e quindi non siano adatti alle proposte e allo svolgimento di attività che supportano lo sviluppo cognitivo, motorio, sensoriale e l'acquisizione di vari apprendimenti, in modo intenzionale e consapevole¹⁷.

In primo luogo, è doveroso ricordare che esistono diversi modi attraverso cui l' *Outdoor Education* può essere intesa e descritta, a seconda dell'autore che prendiamo come riferimento, come si evidenzierà tra poco, ma anche a seconda dell'area geografica a cui ci avviciniamo: esistono denominazioni differenti di *Outdoor Education* nelle varie nazioni, e questo accade perché fare educazione *fuori* ha delle implicazioni non solo educative, ma anche culturali: nel Regno Unito si parla di *Outdoor Education* e di *Experiential Learning*, in Scandinavia di *Friluftsliv*, di vita serena all'aria aperta, in Repubblica Ceca di *Turistika*, ovvero di progetti in contesti naturali fortemente legati alla storia locale. È interessante osservare come nell'area mediterranea non esista ancora una definizione organica e originale di *Outdoor Education*¹⁸; ciò non significa che il contesto italiano (insieme ai suoi ricercatori, alle università e ai docenti)

¹² Cfr. M. Terrusi, *Letteratura per l'infanzia e narrazioni naturali*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹³ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹⁴ Cfr. M. Terrusi, *Letteratura per l'infanzia e narrazioni naturali*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁵ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹⁶ Cfr. M. Guerra, *Il Giardino di Agata*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁷ Cfr. *Ibidem*

¹⁸ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

non sia interessato e attivo rispetto a queste tematiche: il crescente impegno in quest'ottica, il desiderio di nuove proposte e di formazione specifica è infatti sempre più evidente.

Rispetto al panorama nazionale, Roberto Farné e Francesca Agostini, entrambi professori e ricercatori attivi nel contesto bolognese, particolarmente sensibile a queste tematiche e promotore di iniziative di grande valore, oggi parlano dell' *Outdoor Education* come della “modalità con cui a livello internazionale si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione”¹⁹, ed anche come di un progetto pedagogico che cambia radicalmente il modo odierno di intendere e fare educazione, e che quindi:

- non può essere imposto dall'alto e a priori, ma deve essere costruito in virtù delle caratteristiche territoriali, sociali, culturali ed educative specifiche dell'ambiente in cui si applica;
- denuncia l'attuale condizione dei bambini, costretti a trascorrere la quasi totalità delle loro vite rinchiusi tra le mura di case, scuole o palestre, costantemente seguiti dall'occhio vigile, e preoccupato, di un qualche professionista;
- rivela i danni che la società dell'iperprotezione causa allo sviluppo e alla formazione dei bambini, i quali sempre più spesso, in nome di una qualche regola da rispettare e dell'onnipresente esigenza di sicurezza, vengono privati di quelle occasioni necessarie per una crescita sana e positiva, sostituite invece da esperienze artificiali e preconfezionate²⁰.

Si tratta di una definizione ampia, ricca, che mette in discussione i modelli educativi tradizionali e, al tempo stesso, abbraccia una molteplicità di situazioni e contesti formativi. In particolar modo Farné sottolinea l'ampiezza della definizione da attribuire alle pratiche educative che si tengono all'aperto, poiché è proprio in quei luoghi posti al di fuori delle tradizionali aule scolastiche che è possibile attuare i cambiamenti educativi e sociali di cui la nostra epoca ha bisogno: secondo l'autore, l'ambiente esterno, in tutta la varietà di forme in cui può essere inteso e declinato, dalla piazza cittadina ai luoghi più insospettabili, può e deve diventare luogo di formazione; ciò diventa realizzabile se chi si occupa di educazione comprende i benefici di un'educazione attiva, naturale e rispettosa, è consapevole dei danni che la sua assenza arreca ai bambini, e soprattutto se l'adulto riconosce l'importanza, l'unicità e la piacevolezza dello stare

¹⁹ R. Farné e F. Agostini, *Necessità e scientificità dell'Outdoor education*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014, p. 10

²⁰ Cfr. R. Farné e F. Agostini, *Necessità e scientificità dell'Outdoor education*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

(e vivere) all'esterno²¹. Analogamente, anche Alessandro Bortolotti, riprendendo il pensiero di Higgins e Nicol, evidenzia il vasto respiro dell'*Outdoor Education*, affermando che “consiste fondamentalmente in una definizione-ombrello che comprende variegate proposte formative, accomunate però da alcune caratteristiche essenziali”²², ovvero l'importanza riconosciuta all'ambiente esterno e il metodo di lavoro attivo.

Bortolotti, però, ci dimostra come non sia sempre stato così, e come il termine *Outdoor Education* non abbia da sempre indicato un insieme di pratiche così esteso. Egli riprende le parole di George e Louise Donaldson, tra i primi ad interessarsi alla definizione di questo campo alla fine degli anni Cinquanta, i quali definiscono l'*Outdoor Education* come quelle attività che riguardano “ciò che si fa nei (*in*), sui (*about*) e per (*for*) i diversi contesti *outdoors*”²³. Bortolotti evidenzia come questa enunciazione sia ad oggi limitante, in quanto incentrata quasi esclusivamente sulla relazione con il territorio e priva di riferimenti alle metodologie da utilizzare, agli obiettivi da perseguire o ai contenuti da affrontare. Inoltre, Bortolotti sottolinea che l'*Outdoor Education* contemporanea non può più essere ridotta alle sole educazione ambientale e naturalistica, nonostante esse siano aspetti fondamentali: per definirla chiaramente è necessario considerare gli aspetti sociali, individuali, le metodologie e gli strumenti impiegati, i quali hanno come caratteristica fondante quella di permettere la costruzione attiva e personale della conoscenza, attraverso l'esperienza e la relazione diretta con il mondo che ci circonda, sia esso rappresentato da un giardino, un museo o un galleria d'arte²⁴. Il tratto comune delle pratiche di *Outdoor Education* non è quindi il luogo, ma il *metodo* utilizzato: è necessario un rapporto concreto, olistico, partecipato con l'ambiente esterno, un approccio esperienziale e un percorso che presenti attività coerenti con gli obiettivi che sono stati stabiliti; a questi elementi è possibile aggiungere l'impegno etico e sociale²⁵.

Già nel 1986 Simon Priest aveva evidenziato l'importanza del metodo: anche a causa dei limiti delle spiegazioni a lui contemporanee, egli cercò di fare chiarezza e presentò le sei caratteristiche fondamentali dell'*Outdoor Education*, utilizzate poi per la formulazione della sua definizione, ovvero:

²¹ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

²² A. Bortolotti, *Metodi “fuori soglia”*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014, p. 51

²³ A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019, p.76

²⁴ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

²⁵ Cfr. *Ibidem*

- “essere un metodo d’apprendimento;
- basarsi sull’esperienza;
- svolgersi principalmente all’aria aperta;
- richiedere l’uso globale di tutti i sensi;
- stimolare l’interdisciplinarietà;
- attivare relazioni sia con le persone, sia con ambienti naturali e/o urbani”²⁶.

Secondo Priest, l’*Outdoor Education* è quindi “un processo esperienziale basato sull’apprendimento attraverso il fare, che in primo luogo avviene mediante esposizione *out-of-door*”; il focus è proprio sulle metodologie impiegate, sulle relazioni che gli individui costruiscono con gli ambienti e le risorse che li circondano. Al fine di trasmettere il proprio messaggio in modo ancora più dettagliato e comprensibile, Priest rappresenta l’*Outdoor Education* come “un albero della conoscenza”²⁷, in cui troviamo radici, tronco, chioma (fig. 1).

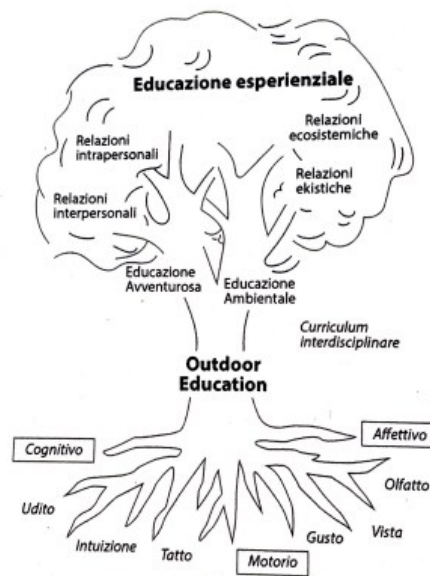


Figura 1 – Priest, *Albero della Outdoor Education*. Fonte: A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019, p. 78

Secondo questa metafora:

- l’individuo inizia a costruire il proprio sapere attraverso i sensi e le tre dimensioni fondamentali, ovvero quella cognitiva, emotiva e motoria²⁸: il nutrimento arriva alle radici

²⁶ A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019, p. 77

²⁷ *Ivi*, p. 78

²⁸ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

dell'albero attraverso le esperienze sensoriali, che vengono elaborate da un punto di vista cognitivo, affettivo e motorio²⁹. In questo modo Priest sottolinea come ogni persona apprende attraverso esperienze dirette che coinvolgono il corpo e i sensi, non solo la mente;

- il tronco, l'*Outdoor Education*, collega le radici ai due rami principali, ovvero le due tipologie fondamentali di apprendimento, costituite dall'educazione avventurosa e quella ambientale³⁰;
- nella chioma troviamo invece l'educazione esperienziale, che supervisiona l'intero processo³¹: attraverso le esperienze interdisciplinari l'individuo sviluppa relazioni significative con se stesso, gli altri, il mondo naturale e artificiale. È importante sottolineare il rilievo dato non solo agli ambienti naturali, ma anche a quelli che sono frutto dell'opera dell'uomo.³²

L'albero rappresenta quindi una potente metafora del pensiero di Priest, che ci supporta nella comprensione e interpretazione del pensiero dell'autore, e nella chiarificazione delle sue connessioni interne.

È dunque evidente che esistano diversi programmi riconducibili all'etichetta dell'*Outdoor Education*, e che essi portino a delineare specifici modelli didattici. Secondo Bortolotti è possibile distinguere tali programmi a seconda del luogo in cui vengono svolti, delle metodologie utilizzate e del contesto formativo che li accoglie³³. Tenendo come riferimento il setting educativo, è possibile distinguere i programmi che appartengono:

- al contesto formale, o scolastico, come il *Kindergarten* o le *Forest School*, le famose scuole nel bosco;
- al contesto non formale, o dell'extrascuola, come i gruppi scout;
- al contesto informale, o della normale quotidianità, come le esperienze di trekking o gli sport che prevedono un diretto contatto con la natura³⁴.

²⁹ Cfr. A. Bortolotti, *Metodi "fuori soglia"*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³⁰ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

³¹ Cfr. A. Bortolotti, *Metodi "fuori soglia"*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³² Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

³³ Cfr. A. Bortolotti *Metodi "fuori soglia"*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³⁴ Cfr. *Ibidem*

Secondo l'autore, indipendentemente dal contesto d'applicazione, è inoltre possibile distinguere tra:

- *Experiential Education*, ovvero educazione attraverso l'esperienza;
- *Adventure Education*, ovvero educazione avventurosa, esperienze che ricercano il brivido dell'avventura, dell'esplorazione anche in contesti poco antropizzati;
- *Environmental Education*, ovvero l'educazione ambientale, un aspetto comune a tutti i programmi di *Outdoor Education* che punta a sostenere la conoscenza, il rispetto e la cura degli ambienti naturali³⁵.

Volendo approfondire i principali programmi relativi alle attività educative all'aria aperta, dobbiamo dunque parlare di:

- *Outdoor Learning*, se vengono rivolti al settore formale;
- *Outdoor Adventure Education*, se invece vengono applicati nei contesti extrascolastici e non formali.³⁶

È bene sottolineare che questa suddivisione non è nella realtà così netta, bensì ricca di sfumature e di scambi reciproci.

La peculiarità dei percorsi di *Outdoor Adventure Education*, come lo scoutismo o l'*Outward Bound* di Kurt Hahn, risiede nel confronto dell'individuo con il rischio, nelle diverse accezioni con cui può essere inteso, e nell'impegno messo per affrontarlo: condizioni possibili solo in ambienti naturali, e per questo imprevedibili. Fondamentale risulta la capacità, anche dell'adulto che accompagna i bambini e i ragazzi in queste attività, di ponderare l'imprevedibilità dei contesti naturali, in modo da non incorrere in pericoli eccessivi che produrrebbero effetti negativi nel percorso di crescita, e dunque anche la questione relativa alla percezione, sempre soggettiva, dei rischi che ci circondano. L'*Outdoor Adventure Education* risulta particolarmente importante nella società contemporanea, caratterizzata sempre di più da atteggiamenti di iperprotezione ed evitamento di qualsiasi situazione che potrebbe risultare rischiosa per i bambini. Questo approccio ci insegna invece come il rischio possa diventare uno strumento educativo a vantaggio di chi insegna, ma soprattutto di chi apprende, che impara ad affrontare le proprie paure, a prendere decisioni, ad andare oltre la propria comfort zone, a

³⁵ Cfr. A. Bortolotti *Metodi "fuori soglia"*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³⁶ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

cooperare con i compagni. In questo modo si realizza uno sviluppo significativo di innumerevoli capacità e si pongono le basi per una buona percezione di sé, incrementando anche atteggiamenti di cura e rispetto verso il mondo che ci ospita³⁷.

Quando si parla di *Outdoor Learning* si fa invece riferimento a quel vasto insieme di percorsi didattici che vengono sviluppati nelle scuole da parte di esperti o docenti, e che quindi prevedono un collegamento con il curriculum delle diverse discipline affrontate da bambini e ragazzi, ma che vengono svolti al di fuori delle aule scolastiche. È bene sottolineare che non si tratta di momenti di svago, ma di veri e propri percorsi di apprendimento, con obiettivi, metodologie, strumenti e modalità di valutazione chiari ed espliciti, che sfruttano le risorse offerte dal territorio in cui le scuole hanno sede, e che quindi risultano essere particolarmente motivanti e adatti a sviluppare apprendimenti trasversali. L'*Outdoor Learning* non intende sostituirsi alla scuola tradizionale dimostrando l'assoluta superiorità dell'educazione fuori: il suo obiettivo è integrare le due esperienze, realizzare un dialogo efficace e continuo tra ciò che è indoor e ciò che è outdoor, e trarre i benefici di questa comunicazione. Come il programma presentato precedentemente, anche questo tipo di educazione cerca di rispondere ai nuovi bisogni sociali e ambientali che caratterizzano la nostra epoca. Esso sostiene bambini e ragazzi nella conoscenza e nello sviluppo di atteggiamenti responsabili verso il mondo circostante, sempre più vittima dello sfruttamento umano³⁸, aiuta a riconnettere le persone con il proprio territorio e con il proprio mondo interiore, e potrebbe essere una delle soluzioni da adottare in risposta al problema di educazione di cui parla l'educatore statunitense David Orr. Secondo l'autore, tale crisi sarebbe causata dall'insensatezza degli insegnamenti trasmessi, e l'*Outdoor Learning*, con le sue metodologie e i suoi valori, aiuterebbe a ritrovare quel fondamentale legame, anche emotivo, tra l'essere umano e la natura³⁹. L'*Outdoor Learning* può presentarsi sotto forme differenti, anche a seconda del sistema educativo in cui viene applicato; le forme principali sono quelle:

- dei percorsi relativi alla cultura del territorio, come nei Paesi scandinavi, in cui la cultura del *Friluftsliv* influenza profondamente le pratiche quotidiane e scolastiche;
- delle discipline autonome o curriculari. Talvolta, come in Australia, l'*Outdoor Learning* diventa una vera materia scolastica;

³⁷ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

³⁸ Cfr. *Ibidem*

³⁹ Cfr. *Ibidem*

- dei collegamenti diretti con il curriculum scolastico formale. In questi casi, come avviene in Scozia, l'*Outdoor Learning* viene usato per arricchire gli insegnamenti, renderli più concreti e motivanti⁴⁰.

Indipendentemente dalle forme in cui è possibile incontrarlo, l'*Outdoor Learning*, come affermato da Waite, si articola lungo la dimensione psicologica, socio-culturale e pedagogica, offrendoci numerosi benefici, tra cui:

- dare la possibilità ai docenti di scegliere fra diverse modalità didattiche, e quindi, di stimolare differenti processi di elaborazione cognitiva. Esso sostiene soprattutto l'esplorazione e la costruzione attiva della conoscenza da parte dello studente, vero protagonista del proprio apprendimento;
- permette di capire come ogni comportamento sia definito storicamente e culturalmente, come l'apprendimento non sia mai neutro e richieda quindi di ripensare, di definire chiaramente e in modo collettivo i propri e altrui comportamenti;
- consente un modello pedagogico in cui le relazioni tra sapere, adulti e bambini acquisiscono un nuovo significato in funzione del luogo, che diventa base viva e arricchente di ogni interazione; questo modello non nega comunque la presenza di cornici culturali e normative più ampie.⁴¹

L'*Outdoor Learning* è quindi una metodologia didattica che stimola la coesione sociale, sostiene lo sviluppo fisico e psicologico, favorisce il benessere di adulti e bambini, così come la partecipazione, la valorizzazione degli interessi individuali, lo sviluppo linguistico e del pensiero scientifico⁴².

Al termine di questa analisi delle definizioni, delle caratteristiche e degli approcci principali dell'*Outdoor Education* che sono stati passati in rassegna, è inevitabile riconoscere che ci si trovi davanti a un campo di studio molto ampio e in continua evoluzione. La pluralità di interpretazioni date e i diversi modelli adottati sono la testimonianza della ricchezza, e della complessità, di questo progetto pedagogico, che può presentarsi in diverse forme, contesti, modalità, può essere applicato in tutte le realtà che ne sentono il bisogno e ne riconoscono il potenziale, e può rispondere a molti dei problemi che caratterizzano la nostra epoca.

⁴⁰ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

⁴¹ Cfr. *Ibidem*

⁴² Cfr. *Ibidem*

1.2 Origini, principi ed evoluzione dell'educazione all'aria aperta

L'*Outdoor Education*, così come è stata definita nel paragrafo precedente, nasce in ambito anglosassone e in risposta all'allontanamento delle comunità umane dagli ambienti naturali, per sopperire dunque alla mancanza, e talvolta all'assenza, di natura che caratterizza la vita dell'uomo moderno: questa condizione è causata dalle rivoluzioni che hanno colpito il mondo industriale, il modo di vivere e abitare le città, i mezzi di comunicazione e quindi il rapporto dell'essere umano con il pianeta Terra; questo progetto educativo è la reazione del nostro sistema sociale ed educativo alla presa di consapevolezza del troppo tempo trascorso dai bambini e dai ragazzi in spazi chiusi, siano essi quelli delle proprie case o delle nostre scuole⁴³.

Le pratiche educative realizzate all'esterno delle aule scolastiche, basate sul contatto diretto con il mondo circostante e che vedono il bambino come protagonista del proprio apprendimento, non sono però una scoperta della nostra epoca: nella storia dell'educazione sono diversi gli autori che hanno sottolineato l'importanza dell'esperienza diretta, corporea, del movimento, della centralità del bambino nel processo di costruzione della propria conoscenza e del suo dialogo con gli ambienti naturali⁴⁴. Il riconoscimento dell'importanza dell'educazione outdoor è un'affermazione antica, presente nell'Illuminismo, nel Rinascimento, nell'Umanesimo e, addirittura, nel mondo degli antichi greci e romani⁴⁵: è da diversi secoli che i precursori e i padri fondatori del pensiero pedagogico moderno sottolineano il valore delle esperienze educative all'aperto, intese come strumenti in grado di garantire lo sviluppo armonico e globale della persona, sia dal punto di vista fisico sia da quello cognitivo⁴⁶.

Una delle prime e più significative affermazioni circa la centralità del rapporto tra bambino e mondo reale nel processo di costruzione del sapere arriva proprio da Comenio, figura chiave per la nascita della didattica moderna. Egli, oltre a porre come immagine d'apertura del suo *Orbis sensualium pictus* la potente ed evocativa immagine di un discente che guarda il mondo assieme al proprio maestro, ci descrive il metodo dell'*autopsia* (o visione diretta), dell'esplorare la realtà con il proprio corpo e tutti i sensi, a partire dalla vista, per poi elaborare

⁴³ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

⁴⁴ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁴⁵ Cfr. M. D'Ascenzo, *Quando l'Outdoor education non si chiamava così*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁴⁶ Cfr. *Ibidem*

ciò di cui si è fatto esperienza con il linguaggio e costruire attivamente la propria conoscenza, in un dialogo costante tra ambiente interno ed esterno⁴⁷.



Figura 2 - *Orbis sensualium pictus* di Comenio. Fonte: R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2014, p. 17

Comenio consiglia quindi di mettere da parte tesi e libri, anche se di importanti autori, e pure le eccessive spiegazioni degli insegnanti, che dovrebbero limitarsi al proprio ruolo di facilitatori, poiché i bambini devono crescere e imparare conoscendo in prima persona, impegnandosi e muovendosi liberamente⁴⁸.

Tra gli antesignani dell'*Outdoor Education* è impossibile non citare John Locke e Jean-Jacques Rousseau, paladini della libertà, della lotta alle disuguaglianze e al sapere tradizionale. Locke sostiene che ogni conoscenza derivi dalle esperienze sensibili e che la realtà debba essere esplorata attraverso le modalità del metodo scientifico; inoltre, egli afferma chiaramente il potere dell'educazione di orientare una persona verso il bene o verso il male, e di conseguenza l'enorme responsabilità degli educatori: essi devono evitare l'iperprotezione e spronare i giovani ad essere autonomi, a vivere senza eccessi e ad assumere un ruolo attivo e critico fin

⁴⁷ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁴⁸ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

dall'infanzia, sfruttando i benefici dell'attività motoria e della vita all'aria aperta, che diventa una presenza irrinunciabile⁴⁹.

Rousseau evidenzia nuovamente il valore che i sensi rivestono per l'essere umano, naturalmente buono, affermando che la prima ragione che ci caratterizza, e che costituisce la base dell'intelletto, è proprio quella sensitiva. L'esperienza diretta non può dunque in alcun modo essere sostituita da lezioni teoriche e conoscenze astratte, se non a discapito della crescita di chi ne viene privato; per queste ragioni, il corpo deve essere mantenuto in salute e l'ambiente esterno si caratterizza come luogo primo della formazione dei giovani⁵⁰. Il filosofo svizzero definisce chiaramente anche le metodologie da impiegare, che si fondano sull'educazione naturale, quindi autentica e rispettosa del singolo, sull'educazione negativa, cioè che stimola la curiosità e la partecipazione, e sulla centralità del discente, sul piacere dell'apprendere, nonché sulla creazione di un pensiero realmente critico e sull'insegnamento di un metodo⁵¹.

L'eredità di Rousseau viene accolta e sviluppata da Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel: il primo, come il filosofo svizzero, ritiene che l'educazione debba salvaguardare l'innocenza e l'innata bontà del bambino, tenendolo innanzitutto al riparo dalle influenze negative della società; egli esalta notevolmente la natura, ricca di valori, che diventa l'ambiente perfetto per la crescita e l'educazione naturale del bambino- seme, il quale può realizzarsi solo se supportato da un ambiente adeguato, armonioso, ricco d'amore e incoraggiante⁵². Pestalozzi non definisce con particolare rigore le metodologie da utilizzare, e anzi consiglia di rispettare i tempi e i processi voluti dalla natura, che quindi diventa base sicura per gli apprendimenti e per il contesto in cui il bambino può fare le proprie esperienze concrete e dirette, trovare risposte ai propri quesiti e stimolare l'intuizione⁵³.

Fröbel, allievo di Pestalozzi, mette in luce con maggior rigore didattico e organizzativo, rispetto al proprio maestro, come l'ambiente esterno, naturale, giochi un ruolo fondamentale nello sviluppo dei più piccoli. È al pedagogo tedesco che dobbiamo infatti l'ideazione del *Kindergarten*, il primo moderno modello di istituzione scolastica che pone la natura a proprio

⁴⁹ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

⁵⁰ Cfr. M. D'Ascenzo, *Quando l'Outdoor education non si chiamava così*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁵¹ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

⁵² Cfr. *Ibidem*

⁵³ Cfr. *Ibidem*

fondamento⁵⁴, in un equilibrio armonico tra ordine e creatività, libertà e organizzazione. Anche se attraverso metodologie più definite rispetto a Pestalozzi, lo stesso Fröbel riconosce come gli ambienti debbano essere innanzitutto attenti e sensibili ai tempi di sviluppo e agli interessi del singolo. Le potenzialità e le risorse dei contesti naturali vanno però incrementate dalle attente azioni di specialisti, che devono avere la cura e la capacità di organizzare esperienze dirette e ludiche adeguate a consentire a ogni bambino di raggiungere i propri obiettivi; fondamentale, per lo sviluppo globale della persona, è la dimensione del gioco, del fare e il senso di meraviglia⁵⁵. Gli ambienti esterni del *Kindergarten* e del territorio in cui esso è collocato vengono valorizzati nella loro dimensione avventurosa ed anche attraverso modalità più strutturate e didattiche. Fröbel sottolinea l'importanza di far camminare, arrampicare, esplorare il bambino, di sostenere le sue inclinazioni e curiosità, e struttura i giardini scolastici in modo tale che gli alunni possano muoversi liberamente e, anche autonomamente, possano prendersi cura di piante e piccoli animali, osservando gli esiti del proprio agito⁵⁶.

A partire dalla fine dell'Ottocento si diffonde in tutta Europa il rivoluzionario movimento per l'attivismo pedagogico, che critica profondamente la scuola tradizionale, e dunque anche quella contemporanea. Essa aveva iniziato a svilupparsi in modo più strutturato nel XVIII secolo grazie ai sovrani illuminati, ed aveva ben presto assunto le caratteristiche di un'educazione passiva, nozionistica, direttiva, religiosa, limitata alle aule scolastiche e volta al mantenimento dell'ordine e dell'obbedienza. L'attivismo pedagogico, tra i cui sostenitori possiamo citare John Dewey, Maria Montessori, Claparède e Adolphe Ferrière, propone invece un'idea di formazione alternativa, che libera i corpi e le menti degli studenti, riconosce i loro bisogni, il loro essere protagonisti del processo educativo e il valore dell'esperienza diretta, soprattutto al di fuori dell'aula⁵⁷. Dewey, in particolare, rappresenta il principale riferimento quando si parla di "*learning by doing*": secondo l'autore, l'individuo, inteso come unità di mente e corpo, può apprendere solo attraverso il rapporto diretto con la realtà, attraverso la pratica; l'educazione dovrebbe quindi configurarsi come ricostruzione delle esperienze che il soggetto ha vissuto e deve continuare a vivere. La scuola, pertanto, dovrebbe ricondurre i propri alunni alle esperienze primarie del vedere, sentire, toccare ed esplorare, senza sostituirle con

⁵⁴ Cfr. M. D'Ascenzo, *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁵⁵ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

⁵⁶ Cfr. M. D'Ascenzo, *Quando l'Outdoor education non si chiamava così*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁵⁷ Cfr. *Ibidem*

esperienze mediate. È proprio in quest'ottica che le esperienze all'aperto assumono un ruolo fondamentale⁵⁸. Anche Montessori evidenzia il legame profondo che unisce il bambino agli ambienti naturali, e il valore educativo imprescindibile di quest'ultimi. La pedagoga parla proprio del *bisogno di natura* che i bambini, ma anche i ragazzi, hanno; natura che in primis deve essere vissuta in modo attento, serio, libero, attraverso il superamento dell'isolamento urbano e di inutili paure, e solo successivamente studiata, attraverso esperienze che mettano in movimento chi apprende e siano rispettose degli interessi individuali, per un beneficio reale e globale della mente e del corpo. Montessori sottolinea anche il delicato compito degli educatori nel guidare i bambini che vengono loro affidati verso la scoperta dei valori della natura e il recupero di un rapporto con essa che possa essere realmente positivo: si tratta di un ruolo estremamente complesso, soprattutto in una società che ci ha indotti a passare sempre meno tempo all'esterno e ad accettare un rapporto distorto⁵⁹.

È doveroso ricordare anche le “scuole all'aperto”, movimento diffusosi in Europa a partire dalla fine dell'Ottocento, e affermatosi nei primi decenni del XX secolo, che mette a proprio fondamento l'ambiente esterno, inteso in senso naturale e culturale. Queste scuole speciali, chiamate in modi differenti a seconda delle nazioni di riferimento, erano state inizialmente create da medici e politici per combattere alcune malattie particolarmente diffuse nelle fasce più povere delle popolazioni, che vivevano in condizioni precarie, e migliorare lo stato di salute e le opportunità di chi ne veniva più duramente colpito. Esse prevedevano, oltre a frequenti controlli medici e a una regolare istruzione (che almeno inizialmente non differiva così tanto da quella tradizionale nei metodi e nei contenuti), una particolare attenzione all'alimentazione e al tempo trascorso all'aria aperta, soprattutto al sole. Furono le esigenze sanitarie prima, e il successo riscontrato poi, a portare i docenti a ricercare un incremento delle esperienze outdoor, che cominciarono a includere attività di coltivazione e allevamento, attività disciplinari condotte negli spazi esterni e anche uscite sul territorio, per conoscerne risorse e peculiarità⁶⁰.

Le scuole all'aperto mostrarono a tutti i benefici fisici e psicologici riscontrati dai propri studenti e insegnanti, e resero evidente che era possibile, oltre che auspicabile, realizzare un

⁵⁸ Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

⁵⁹ Cfr. *Ibidem*

⁶⁰ Cfr. M. D'Ascenzo, *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

nuovo modo di fare scuola e intendere l'educazione, finalmente come relazione dinamica, dialogica e piacevole tra dentro e fuori. Furono soprattutto Dupertuis e Ferrière, sottolineando il legame e i principi comuni tra scuole nuove e scuole all'aperto, a sostenere l'estensione di pratiche di questo tipo a tutti i bambini e ragazzi, che avrebbero potuto trarre solo benefici dal superamento del modello carcerario di scuole che erano abituati a vivere e dall'incontro con la natura⁶¹. Nonostante il riconoscimento del loro valore da parte di importanti autori, i risultati positivi e incoraggianti e l'impegno di molti docenti, le scuole all'aperto rimasero delle scuole speciali, destinate a specifiche fasce di popolazione. Prevalse, ed è ancora così oggi, una concezione tradizionale, chiusa, direttiva, di fare scuola e formazione.

Altri pensatori ed educatori più recenti, comunque fondamentali per la nascita e lo sviluppo dell'*Outdoor Education*, sono:

- Margaret McMillan, il cui obiettivo di rafforzare i servizi educativi per i bambini più piccoli e migliorare le condizioni di vita dei soggetti fragili, spesso figli della classe operaia, la porta, assieme alla sorella Rachel, a creare una *Nursery School* con caratteristiche rivoluzionarie rispetto a quelle a loro contemporanee; essa prevede un contatto frequente e continuativo con gli ambienti esterni, un'attenzione particolare alla salute e al benessere degli utenti, alla cura e alla semplicità degli ambienti, così come l'attivo coinvolgimento delle famiglie. Il tutto è finalizzato a sostenere esperienze che permettano la centralità e l'autonomia del bambino, le sue esperienze dirette all'aria aperta e quindi la risposta ai bisogni fondamentali⁶²;
- Gösta Frohm, noto esponente del movimento *Friluftsförämmandet* che sostiene le pratiche educative e la quotidianità vissute all'aria aperta a diretto contatto con la natura. Egli ha fondato un modello pedagogico originale che viene ancora oggi portato avanti nei servizi educativi *I Ur Och Skur* (con la pioggia o con il sole), i quali promuovono l'idea che adulti e bambini possano stare e imparare all'esterno anche con condizioni atmosferiche che spesso vengono ritenute poco favorevoli. Le esperienze scolastiche vengono vissute quasi totalmente negli ambienti naturali esterni, che insegnano molto, anche ad affrontare le difficoltà, e privilegiano un apprendimento di tipo esperienziale e ricco di collegamenti con le tradizioni popolari. Particolarmente caro è l'elfo dei boschi *Skogsmulle*, al centro di molti

⁶¹ Cfr. M. D'Ascenzo, *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁶² Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

racconti ed esperienze. L'impegno e l'esempio di Frohm porteranno alla nascita delle scuole nel bosco⁶³;

- Kurt Hahn, da molti considerato come il fondatore dell'*Outdoor Education*. Nel tentativo di combattere contro gli eccessi individualistici degli uomini comuni, dei loro governatori e delle malattie (che riguardano la salute corporea e psichica, l'intraprendenza, l'autocontrollo, l'empatia e l'impegno individuale) a cui essi portano, s'impegna in diversi progetti che puntano a un'educazione che dovrebbe sostenere e ricercare la democrazia, l'impegno e il benessere comune; essi si basano su esperienze dirette che stimolano riflessioni, la partecipazione e stati interiori positivi e i cui punti cardine sono il senso dell'avventura e l'impegno sociale. Dal suo impegno nasceranno importanti *Community Schools* e l'*Outward Bound*, un programma educativo che permette a bambini e ragazzi di crescere, imparare a conoscere e rispettare se stessi, gli altri e gli ambienti naturali, diventare responsabili, sicuri e collaborare attraverso esperienze avventurose e immersive in natura: si tratta di attività sfidanti da un punto di vista sia fisico sia emotivo, seguite da fondamentali fasi di riflessione e rielaborazione di quanto vissuto⁶⁴;

In conclusione, sebbene l'*Outdoor Education* possa essere definita tale soltanto in tempi relativamente recenti, non rappresenta una rottura rispetto al passato, quanto piuttosto l'evoluzione di una lunga riflessione dell'ambito pedagogico. Le sue radici sono costituite dalle riflessioni di alcuni dei più importanti e rivoluzionari filosofi ed educatori della storia, le cui parole da secoli ci ricordano quanto le esperienze dirette, il contatto con la natura e la centralità dei discenti siano degli elementi insostituibili per la strutturazione di percorsi educativi efficaci, rispettosi e sostenibili, oggi ancora di più.

1.3 Perché fare *Outdoor Education* oggi?

Come evidenziato nel paragrafo precedente, le pratiche educative all'aria aperta non sono una scoperta recente: nella storia dell'educazione sono diversi gli autori che hanno sottolineato l'importanza dell'esperienza diretta, corporea, del movimento, della centralità del bambino nel processo di costruzione della propria conoscenza e del suo dialogo con gli ambienti naturali. Tuttavia, oggi l'*Outdoor Education* assume i contorni di una pedagogia ecologica, che riconosce il legame profondo e delicato tra uomo e ambiente e ci ricorda quanto l'educazione

⁶³ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

⁶⁴ Cfr. *Ibidem*

sia un processo complesso e influenzato dal contesto di vita; essa diventa un'antipedagogia, un'educazione che prende le distanze dal modello tradizionale, dai suoi strumenti e dalle sue strutture, tutt'altro che naturali e anzi fonte di vincoli imposti in nome dell'efficienza e della produttività, per porre di nuovo a fondamento della crescita delle nuove generazioni il riconoscimento e la risposta ai loro bisogni reali: l'ambiente esterno⁶⁵.

Seguendo il pensiero di Farné, Bortolotti e Terrusi, sono almeno cinque gli elementi che dovrebbero rendere evidente a tutti il valore educativo e culturale dell'*Outdoor Education*, il perché è così importante portare avanti questo modo di fare educazione nella società contemporanea, ovvero:

- il ruolo dell'ambiente, che da sfondo diventa attore del processo educativo al pari di adulti e bambini. Per tale ragione, esso non può che essere inclusivo, e andare a comprendere tutti quegli spazi, sia naturali che culturali, che possono sostenere la crescita e gli apprendimenti;
- l'attivismo rivoluzionario di psicologi, pedagogisti e ricercatori del secolo scorso, che hanno spostato il focus dell'educazione dall'azione del docente a quella del discente, evidenziando come alla base di un apprendimento significativo non possano mancare la motivazione, la curiosità, il gioco, l'azione diretta e l'esplorazione del mondo circostante, ambiente privilegiato per una crescita sana e ricca;
- il sostegno alla salute e al benessere globale della persona, che non possono non avvenire (anche) negli spazi naturali. I dati diffusi dalle principali organizzazioni sanitarie internazionali e dai ricercatori più accreditati evidenziano da tempo i rischi connessi alla vita sedentaria, soprattutto per i più giovani, e di come queste abitudini siano sostenute dalla società in cui viviamo. La scuola non può dunque più ignorare il bisogno dei bambini di stare all'aperto e muoversi, deve agire attivamente per la loro salute mentale e fisica;
- il sostegno e la promozione di un'educazione alla consapevolezza ambientale, di stili di vita sostenibili e di azioni rispettose, responsabili e di cura verso gli ambienti naturali e dei loro abitanti. Bambini e ragazzi devono innanzitutto conoscere il mondo in cui vivono, le dinamiche che lo caratterizzano, le interconnessioni presenti, e questa conoscenza deve anche passare attraverso l'esperienza diretta;
- la dimensione culturale, relativa quindi alle esperienze e ai prodotti dell'azione umana che alimentano la cultura outdoor illustrando il legame tra uomo e natura⁶⁶.

⁶⁵ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁶⁶ Cfr. *Ibidem*

A motivare la diffusione, il valore e l'urgenza delle pratiche educative all'aria aperta, è anche, e forse soprattutto, la condizione che caratterizza l'attuale esperienza di una notevole parte di bambine e bambini. Le loro vite sono segnate da una eccessiva strutturazione e da una rigida gestione da parte dei loro adulti di riferimento, sono sempre più confinate in ambienti chiusi, controllati e apparentemente sicuri, che non permettono autonomia decisionale, d'azione, e nemmeno il movimento necessario e il contatto diretto con la realtà di cui i più piccoli hanno bisogno⁶⁷; viviamo nella società dell'iperprotezione, in cui i genitori, talvolta anche i docenti, si sostituiscono ai bambini per evitare che questi possano incontrare una qualsiasi difficoltà, sperimentare sensazioni negative, fallimenti o incappare in qualche minimo rischio fisico⁶⁸. L'*helicopter parenting*, la sorveglianza assillante, l'ansia costante, così come la mancanza di esperienze concrete, non mediate da tecnologie o adulti, ma che prevedono il coinvolgimento di tutto il corpo e la mente dei bambini (e che quindi contemplano l'errore, il rischio, la necessità di provare e riprovare), portano a una serie di ripercussioni problematiche, soprattutto riguardo alla dimensione dell'autonomia, dell'autostima e dello spirito d'iniziativa⁶⁹, al benessere fisico e psicologico, alla capacità di compiere scelte consapevoli e responsabili⁷⁰, nonché rispetto all'ambito sociale e psicomotorio⁷¹.

L'*Outdoor Education* ci ricorda quotidianamente quanto l'esterno e la relazione che il bambino instaura con esso rivestano un ruolo fondamentale nella strutturazione di un'infanzia qualitativamente significativa. I bambini ci mostrano costantemente la loro biofilia, definita dal biologo statunitense Wilson come l'innata propensione per la natura, i suoi elementi e abitanti, per la bellezza e il benessere che genera, nonostante i nostri tentativi di allontanarli da essa e nascondere questa ricca dimensione⁷². Si tratta di un profondo bisogno umano, determinato e determinante per la nostra evoluzione, che nel momento in cui non viene soddisfatto, può portare al *Nature Deficit Disorder* di cui parla Richard Louv, ovvero un insieme di difficoltà che si manifestano nei bambini, soprattutto nei contesti scolastici, sotto forma di deficit di attenzione, iperattività, problemi comportamentali, emotivi e relazionali: esso non è ancora

⁶⁷ Cfr. R. Farné e F. Agostini, *Necessità e scientificità dell'Outdoor education*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁶⁸ Cfr. L. Lucchi, *La salute del bambino fra ansie e prevenzione*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁶⁹ Cfr. *Ibidem*

⁷⁰ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁷¹ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A.

Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁷² Cfr. *Ibidem*

descritto come una patologia, ma è certamente una condizione, generata da uno squilibrio nel rapporto tra il bambino e tutti gli ambienti esterni, che può avere seri rischi per la crescita⁷³.

Come docenti, per definire la struttura dell'azione educativa, quindi le metodologie da prediligere, i messaggi che intendiamo trasmettere e i valori che desideriamo incarnare e promuovere, non possiamo quindi non riflettere sui bisogni dei bambini di oggi, specialmente rispetto a quelli che vengono sempre più spesso insoddisfatti. Essi vivono e crescono in una società nettamente diversa da quella che ha caratterizzato l'infanzia delle precedenti generazioni, una società che con i suoi ritmi e richieste ha modificato il modo di comunicare, imparare, giocare, vivere la quotidianità ed anche le aspettative rispetto ai più giovani. È sempre più evidente che le nuove generazioni conducano una vita (e modalità di gioco) più sedentaria e meno spontanea, vivano in ambienti dove la natura è sempre meno visibile e percepibile; al tempo stesso i modelli culturali incoraggiano proprio quegli stili di vita riconosciuti dagli esperti come dannosi e alimentano paure e diffidenze negli adulti rispetto agli spazi naturali, sicuramente meno controllabili. Il movimento dei bambini, le loro esperienze di gioco all'aperto, i tempi e le attività autodefinite, e quindi anche la possibilità di stimolare creatività, autonomia e sicurezza, sono stati ridotti ai minimi termini. Il nostro compito, oggi, è dunque anche quello di compensare ciò che in questa infanzia è carente, proponendo esperienze in cui i bambini possano muoversi, esplorare, fare esperienze sensoriali dirette e sviluppare una relazione continuativa e autentica con l'ambiente esterno, soprattutto naturale⁷⁴.

I bambini contemporanei, a causa dei cambiamenti rispetto agli stili di vita, di lavoro, di gestione familiare ed anche del modo in cui percepiamo il mondo intorno a noi, hanno quindi un crescente bisogno di natura, di costruire un rapporto significativo e profondo con gli ambienti outdoor per vivere esperienze libere, irripetibili e originali⁷⁵. Hanno bisogno di giocare, di impegnarsi in attività ludiche che li mettano in moto fisicamente ed emotivamente, di esperienze concrete che permettano loro di conoscere il mondo guardandolo con i propri occhi e di apprendere, anche i rischi, attraverso il proprio corpo⁷⁶; hanno bisogno di adulti che si fidino nuovamente delle loro competenze e li mettano di nuovo al centro del processo

⁷³ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁷⁴ Cfr. A. Ceciliani, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁷⁵ Cfr. I. Salvaterra, *Immergersi nella natura*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

⁷⁶ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

educativo, che propongano esperienze, invece di sottrarle, e che sappiano riconoscere e sfruttare con coraggio le risorse e gli spunti offerti dai propri territori.

Nonostante ognuno di noi sappia quanto siano importanti le esperienze in natura, quanti ricordi delle nostre infanzie siano collocati proprio in quegli ambienti che i bambini di oggi conoscono così poco, trascorriamo sempre meno tempo, libero o strutturato, ludico o didattico che sia, negli ambienti esterni. Alla luce di queste considerazioni, dei limiti delle esperienze indoor e dei danni che il loro uso esclusivo e totalizzante può causare, e per promuovere una maggiore fiducia e consapevolezza in coloro che guardano a queste pratiche con qualche timore rispetto alla loro efficacia, è doveroso illustrare i benefici che le esperienze outdoor possono offrire, i quali riguardano la globalità della persona, dalla dimensione fisica e psicologica, alla dimensione sociale ed emotiva, fino al benessere generale degli attori che ne vengono coinvolti.

Rispetto ai benefici fisici, le esperienze educative all'aria aperta:

- stimolano, attraverso l'esposizione alla luce solare, la sintesi della vitamina D nel nostro corpo, fondamentale per il buon funzionamento del sistema immunitario, per la buona salute delle ossa, per la riduzione delle infiammazioni e per i processi di guarigione⁷⁷;
- migliorano la qualità del sonno e della memoria⁷⁸;
- riducono la possibilità di diffusione di malattie infettive: è bene ricordare che le infezioni sono causate da virus, non da ambienti freddi, e che anzi essi circolano più facilmente in ambienti chiusi e affollati⁷⁹;
- accrescono positivamente la forma fisica, e quindi la tendenza a uno stile di vita sano⁸⁰;
- contribuiscono a mantenere bassi i livelli di grasso corporeo e a ridurre i fattori di rischio per la salute, soprattutto cardiovascolare e metabolica, ma anche di malattie cronico-degenerative⁸¹;
- potenziano le abilità fisiche, la forza e l'equilibrio⁸²;

⁷⁷ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁷⁸ Cfr. *Ibidem*

⁷⁹ Cfr. L. Lucchi, *La salute del bambino fra ansie e prevenzione*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁸⁰ Cfr. *Ibidem*

⁸¹ Cfr. *Ibidem*

⁸² Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

- contribuiscono a ridurre l'insorgenza della miopia, grazie alla minore esposizione a luci artificiali⁸³;

Rispetto ai benefici psicofisici, le pratiche outdoor:

- aiutano a ridurre stress, rabbia e aggressività⁸⁴ e portano beneficio all'apprendimento e al comportamento, anche in soggetti con disturbi del neurosviluppo⁸⁵;
- migliorano le capacità di socializzazione, sostengono la creatività, allenano l'autocontrollo e i comportamenti rispettosi degli ambienti esterni, anche per tempi prolungati⁸⁶;
- attenuano la percezione della fatica, favoriscono il benessere emotivo e la sensazione di tranquillità, soprattutto se le attività avvengono in spazi dominati dal colore verde⁸⁷;
- contribuiscono, se svolte con regolarità, a diminuire il rischio di insorgenza di disturbi psicopatologici in età adulta⁸⁸;
- aumentano i livelli di energia e il senso di piacere, e alleviano stanchezza e preoccupazioni⁸⁹;
- rafforzano l'autostima⁹⁰, il senso di sicurezza, autoefficacia e la consapevolezza di sé nelle proprie capacità⁹¹;
- sostengono lo sviluppo psicomotorio, cognitivo, sociale ed emozionale⁹², grazie appunto alla qualità delle interazioni con il proprio contesto di crescita;

⁸³ Cfr. M. Guerra, *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golen. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

⁸⁴ Cfr. *Ibidem*

⁸⁵ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁸⁶ Cfr. *Ibidem*

⁸⁷ Cfr. F. Agostini e M. Minelli, *Nature-Based Therapy: quanto l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁸⁸ Cfr. *Ibidem*

⁸⁹ Cfr. *Ibidem*

⁹⁰ Cfr. *Ibidem*

⁹¹ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁹² Cfr. F. Agostini, F. Crudeli e F. Monti, *Bambini all'aperto: una ricerca*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

- riducono quelle modalità di pensiero, spesso associate alla depressione, ossessive, inconcludenti e incentrate sugli eventi negativi o passati, che non sono utili a trovare alcuna soluzione⁹³;
- permettono di basare gli apprendimenti sulla bellezza, sullo stupore e sulla curiosità generati dai contesti esterni⁹⁴;
- richiedono al bambino notevoli sforzi di concentrazione e riflessione, anche per tempi prolungati, stimolando la sua dimensione cognitiva⁹⁵;

Rispetto ai benefici educativi, sociali ed emotivi, le attività all'esterno:

- offrono ambienti ricchi di stimoli, possibilità ed anche rischi, che i bambini devono con il tempo imparare a riconoscere, valutare, affrontare, e che massimizzano le possibilità d'azione attraverso cui il soggetto può conoscere il mondo reale⁹⁶;
- favoriscono l'interdisciplinarietà e il *problem solving*⁹⁷;
- portano sensazioni positive, legate al senso di libertà, alla spensieratezza e, quindi, aiutano l'instaurarsi di relazioni positive⁹⁸;
- valorizzano le esperienze senso-motorie, che diventano la base per gli apprendimenti del bambino, ed esaltano al massimo l'espressione, innanzitutto motoria, del soggetto, non limitato dai tradizionali vicoli degli ambienti indoor⁹⁹;
- permettono al bambino di familiarizzare con la dimensione, inevitabile, del rischio, di diventare consapevole delle proprie potenzialità e limiti, di come calibrare la propria azione, e di distinguere rischio e pericolo¹⁰⁰;

⁹³ Cfr. F. Agostini e M. Minelli, *Nature-Based Therapy: quanto l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁹⁴ Cfr. A. Ceciliani, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

⁹⁵ Cfr. *Ibidem*

⁹⁶ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

⁹⁷ Cfr. *Ibidem*

⁹⁸ Cfr. *Ibidem*

⁹⁹ Cfr. A. Ceciliani, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁰⁰ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

- cambiano le modalità di relazione tra adulti e bambini: esse diventano più fluide e naturali¹⁰¹;
- aiutano la coesione dei gruppi¹⁰², quindi i legami tra pari ma anche con i propri insegnanti¹⁰³;
- rendono possibile una quantità maggiore di movimento, soprattutto spontaneo, che aiuta ad affinare la motricità fine e grossolana¹⁰⁴;
- stimolano la conoscenza diretta del mondo e del proprio territorio¹⁰⁵;
- rappresentano il contesto migliore per l'arricchimento del linguaggio¹⁰⁶;
- sostengono la cooperazione, il rispetto reciproco, lo sviluppo di una comunicazione efficace e di legami di amicizia¹⁰⁷;
- rendono i giochi più interattivi e dinamici¹⁰⁸, e valorizzano il gioco in tutte le sue forme¹⁰⁹;
- permettono l'immersione nel contesto di apprendimento, quindi la distensione dei tempi di lavoro, l'esercizio, sensazioni di felicità ed anche lo sviluppo di atteggiamenti responsabili e sensibili alle tematiche ambientali¹¹⁰;
- permettono di mettere in comunicazione diretta corpo, mente ed emotività; è soprattutto quest'ultima, rispetto al ruolo che ha negli ambienti chiusi, ad emergere con chiarezza¹¹¹;
- consentono un approccio all'educazione ambientale e alla sostenibilità realmente significativi¹¹², fondati sulla costruzione di una relazione reale con il mondo naturale e

¹⁰¹ Cfr. M. Schenetti, *Il progetto "La scuola nel bosco"*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹⁰² Cfr. F. Agostini e M. Minelli, *Nature-Based Therapy: quanto l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹⁰³ Cfr. L. Lucchi, *La salute del bambino fra ansie e prevenzione*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁰⁴ Cfr. *Ibidem*

¹⁰⁵ Cfr. *Ibidem*

¹⁰⁶ Cfr. M. Schenetti, *Il progetto "La scuola nel bosco"*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹⁰⁷ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹⁰⁸ Cfr. A. Cecilian, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁰⁹ M. Guerra, *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

¹¹⁰ Cfr. I. Salvaterra, *Immergersi nella natura*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹¹¹ Cfr. A. Cecilian, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹¹² Cfr. *Ibidem*

l'apprendimento di stili di vita rispettosi. Si tratta, come affermato da Fien, di un'educazione nell'ambiente, sull'ambiente e per l'ambiente¹¹³;

- influenzano lo sviluppo delle *Life Skills*¹¹⁴;
- dimostrano di essere particolarmente apprezzate¹¹⁵ e di potenziare l'amore per l'apprendimento¹¹⁶;

Quelli appena illustrati sono solo alcuni dei risvolti positivi derivanti dall'implementazione delle pratiche di *Outdoor Education*: è bene sapere quindi che essi riguardano tutti gli attori del processo educativo (a partire da studenti, educatori e genitori), gli adulti, i bambini in età prescolare¹¹⁷ e scolare, i ragazzi con bisogni educativi speciali o disabilità¹¹⁸, e che fanno riferimento a dimensioni differenti. È importante esserne consapevoli e darne comunicazione, così da consolidare l'alleanza educativa, rendere chiare le ragioni del proprio agire, offrire chiarimenti, possibilità di approfondimento, e realizzare così interazioni ed esperienze efficaci¹¹⁹. Per trasformare molti di questi benefici da potenziali a reali, non è sufficiente passare del tempo negli spazi esterni, ma sono necessari obiettivi realistici e ben definiti, percorsi di lavoro adeguatamente strutturati e il sostegno del contesto di riferimento degli studenti¹²⁰, oltre a un rapporto con l'ambiente (o gli ambienti) esterno che sia caratterizzato da significato, valore, costanza e frequenza.

È fondamentale che quantomeno le realtà scolastiche offrano a tutti i bambini, e specialmente a coloro che si trovano ad essere particolarmente limitati dal proprio contesto sociale e familiare di provenienza, l'opportunità di vivere esperienze educative in contesti outdoor: per alcuni di loro, quelle occasioni potrebbero essere le uniche di contatto diretto e significativo con i differenti ambienti di apprendimento e di vita, e diventano dunque

¹¹³ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹¹⁴ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹¹⁵ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

¹¹⁶ M. Guerra, *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golen. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

¹¹⁷ Cfr. F. Agostini, F. Crudeli e F. Monti, *Bambini all'aperto: una ricerca*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹¹⁸ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹¹⁹ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹²⁰ Cfr. A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

irrinunciabili per il percorso di crescita. Sulla base di queste riflessioni, e con l'intento di generarne di nuove, si riportano di seguito "I diritti naturali di Bambini e Bambine" di Gianfranco Zavalloni, manifesto dei bisogni autentici dell'infanzia di oggi e del valore della natura (fig. 3).

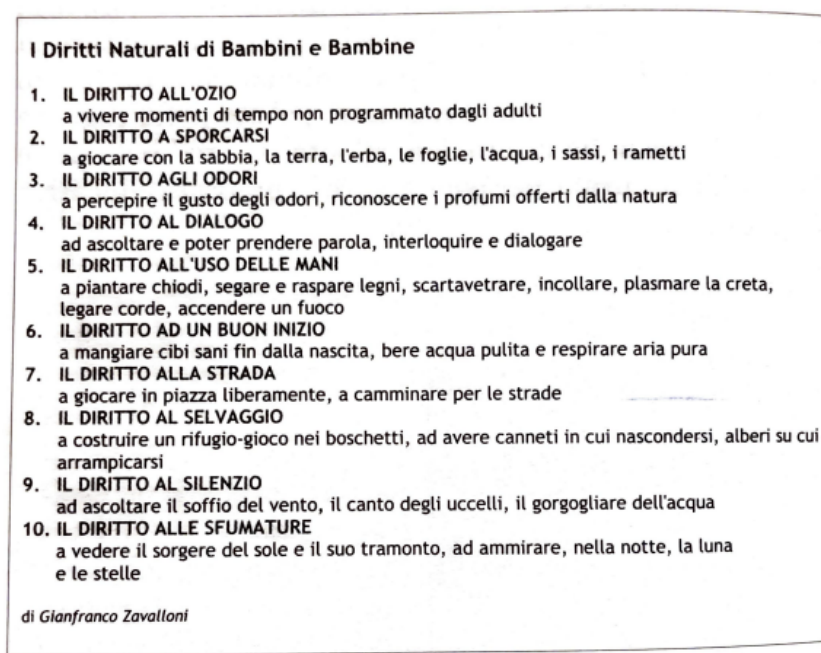


Figura 3 - *I diritti naturali di Bambini e Bambine* di Gianfranco Zavalloni. Fonte: M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall'aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015, p. 256

1.4 Esempi di *Outdoor Education* nell'Italia contemporanea

Nel nostro Paese, l'interesse per le pratiche di educazione all'aperto, i relativi benefici, le potenzialità formative, le metodologie e i significati implicati, si è sviluppato più tardi rispetto a quanto è avvenuto in altre nazioni¹²¹. Alcune di esse, soprattutto nell'Europa settentrionale, possono vantare una lunga tradizione in tal senso, un forte legame con l'ambiente esterno, parte viva della cultura e del sentire comune, sicuramente più valorizzato, ed anche un portfolio di esperienze formali numericamente più significativo¹²², nonostante le condizioni climatiche apparentemente avverse e limitanti, soprattutto se confrontate a quelle italiane. Come

¹²¹ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹²² Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

evidenziato in precedenza, esistono diverse sfumature di *Outdoor Education*, differenti modi di intendere e realizzare questo insieme variegato di pratiche, e altrettante denominazioni con cui farvi riferimento, ma è innegabile la mancanza di una tradizione pedagogica così forte nei Paesi mediterranei, Italia compresa¹²³.

Tuttavia, la situazione sta progressivamente cambiando e, anche nel nostro contesto nazionale è possibile assistere a un incremento della curiosità, del desiderio di formazione e ricerca rispetto alle dimensioni e ai valori dell'*Outdoor Education*, sia nel mondo universitario, che nelle realtà scolastiche e prescolastiche¹²⁴, come dimostrato dalla sempre più estesa richiesta di formazione sul tema, sia all'interno dei percorsi di abilitazione sia rispetto all'aggiornamento di chi già lavora in ambito educativo¹²⁵. È doveroso ricordare che comunque queste pratiche non incontrano ovunque la stessa apertura, e che è complesso superare timori e resistenze dovuti a un insieme di legittime variabili. Un momento particolarmente significativo, nel nostro Paese, per la definizione di questo ambito e per la valorizzazione degli spazi esterni come fondamentali luoghi di apprendimento per la crescita di bambini e ragazzi, è stato il convegno *Outdoor Education, l'educazione si-cura all'aperto*, che si è tenuto per la prima volta a Bologna nel 2013, grazie alla collaborazione del Comune, di alcuni dipartimenti dell'Università della città emiliana, al lavoro svolto da Alessandro Bortolotti e della rivista *Infanzia*¹²⁶. Questo convegno, che continua a tenersi con cadenza annuale e ad approfondire di volta in volta aspetti differenti dell'educazione all'aperto, ha il merito di essere tra i primi e più importanti eventi in Italia ad avere promosso significative riflessioni sul tema dell'*Outdoor Education*, favorendo l'incremento di attenzione e consapevolezza.

Oggi è dunque possibile trovare anche nel nostro Paese diverse esperienze formali di *Outdoor Education*: nonostante si tratti di realtà limitate nella loro diffusione (comunque in crescita notevole rispetto ai decenni passati) non è più così raro incontrare scuole e asili nel bosco, oppure in golena, realtà scolastiche che mettono a fondamento del proprio agire educativo la relazione quotidiana, prolungata, diretta e di valore dei bambini con gli ambienti esterni, soprattutto naturali, che diventano i primi contesti di apprendimento e attori attivi del

¹²³ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

¹²⁴ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹²⁵ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹²⁶ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

processo formativo¹²⁷. Aspetto ancora più interessante è che anche le scuole (nidi, scuole dell'infanzia e scuole primarie) con una organizzazione tradizionale comincino a riconoscere un significato rinnovato all'ambiente outdoor e al tempo trascorso in esso¹²⁸. Si sta progressivamente affermando l'idea che lo stare all'aperto non sia un elemento accessorio del percorso educativo, bensì una componente essenziale per il benessere e l'apprendimento delle nuove generazioni, che mette a disposizione stimoli, risorse e modalità di confronto con il reale che permettono un reale protagonismo di chi apprende; questo nuovo sentimento è anche accompagnato dalla consapevolezza della necessità di formazione specifica, atteggiamenti educativi differenti e aperti al cambiamento. Il sistema educativo che si rivolge alla fascia prescolare si è mostrato particolarmente ricettivo e sensibile a queste tematiche e all'implementazione di pratiche di *Outdoor Education*, ma anche nelle scuole primarie è riscontrabile un'attenzione crescente, come dimostrato dall'istituzione di una rete nazionale di scuole all'aperto¹²⁹.

La diffusione degli ideali e delle metodologie alla base dell'*Outdoor Education* è un processo lungo e non immediato, che richiede tempo e pazienza, perché è così che funziona l'educazione. Per raggiungere il benessere comune sono necessarie competenze adeguate, obiettivi chiari, la volontà di impegnarsi in qualcosa di nuovo e complesso e la capacità di agire con continuità e coerenza nel tempo; ed è proprio questo che hanno iniziato a fare diverse realtà educative guidate da docenti ed educatori desiderosi di formarsi, di portare avanti un nuovo modo di intendere l'educazione, di realizzare percorsi fondati proprio sul rapporto dei bambini con gli ambienti esterni e sul desiderio di rispondere al bisogno di ricostruire un legame con la natura, mostrando poi a tutti, attraverso un'attenta documentazione, i risultati del proprio agire¹³⁰. Ognuna di queste realtà ha le proprie peculiarità rispetto agli ambienti, ai tempi di lavoro o alle metodologie da privilegiare, ma è comunque accomunata dalla volontà di offrire opportunità educative nei contesti esterni, così da consentire un'immersione piena e autentica nel contesto d'apprendimento, un'esperienza di crescita non mediata da terzi e in grado di stimolare a pieno mente e corpo.

Merita di essere approfondita la questione relativa alle *Forest School*, le scuole nel bosco: esse possono essere definite come esempi concreti e audaci di *Outdoor Learning*, di

¹²⁷ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *I bisogni educativi naturali*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹²⁸ Cfr. *Ibidem*

¹²⁹ Cfr. *Ibidem*

¹³⁰ Cfr. *Ibidem*

scuole che portano avanti la propria azione formativa in ambienti naturali ricchi di stimoli ed elementi imprevedibili, come boschi o parchi, che permettono quindi di rispondere al meglio ai bisogni educativi dell'infanzia, di ristrutturare le relazioni tra docenti e alunni e di rendere questi ultimi reali protagonisti del proprio percorsi di crescita¹³¹. Si tratta di servizi educativi in cui non ci si limita a trascorrere parte della giornata fuori, ma che si basano proprio sul contatto diretto e quotidiano con la natura, che valorizzano l'esplorazione e l'iniziativa personale, tanto che spesso non dispongono nemmeno di un edificio scolastico tradizionalmente inteso. Le *Forest School* sono particolarmente diffuse in Nord Europa, (contesto in cui sono nate, dopo la Seconda Guerra Mondiale) merito anche del *Friluftsliv* e del *Friluftsfremjandet*, culture che valorizzano la libertà, il vivere e fare esperienze all'esterno, la cura dei propri territori, il rispetto per la natura e i valori che questa richiama¹³². È bene anche ricordare che le scuole dell'infanzia nel bosco possono presentarsi nella loro forma classica oppure in quella integrata: la prima, più diffusa in Germania, prevede che i bambini vivano le giornate scolastiche (composte dalla sola mattina) esclusivamente in boschi o ambienti naturali facilmente raggiungibili, non essendo previsti edifici scolastici, mentre la seconda, molto presente in Danimarca, prevede esperienze quotidiane in ambienti naturali, seguite però da altre attività in ambienti indoor durante la fascia oraria pomeridiana.

Le *Forest Schools*, dai paesi scandinavi, si sono progressivamente diffuse in tutta Europa, a partire da Germania, Regno Unito e Svizzera, arrivando quindi anche in Italia; la pedagogia che ne è alla base ha portato all'apertura di diversi servizi educativi per la prima infanzia e alla realizzazione di progetti educativi, come:

- l'asilo nel bosco "*Albero Drago*", a Pomino, in provincia di Firenze; si tratta di una scuola dell'infanzia attiva tutto l'anno, finanziata e gestita da un gruppo di genitori, alcuni dei quali svolgono anche il ruolo di educatori;
- la scuola dell'infanzia "*Il Bosco Verde*" e l'asilo nido "*Betlem*", entrambi situati in provincia di Varese e anch'essi gestiti da un'associazione che riunisce famiglie, docenti e volontari;
- la scuola nel bosco di Trento, che propone agli studenti delle scuole dell'infanzia e scuole primarie del territorio esperienze di *Outdoor Education* nei mesi estivi, invernali ed anche durante il periodo pasquale;

¹³¹ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

¹³² Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

- l'asilo residenziale fondato ad Ostia Antica nel 2014, che ha suscitato una notevole attenzione mediatica;
- i percorsi sostenuti dal comitato “Noè”, sull'appennino reggiano;
- il lavoro svolto dall'associazione padovana “*Amica dei Boschi*”¹³³

In aggiunta a queste, è doveroso illustrare a dovere il progetto didattico, intitolato proprio *La scuola nel bosco*, portato avanti con alcuni bambini di scuola dell'infanzia a Bologna, grazie alla Fondazione Villa Ghigi, ai finanziamenti regionali e di alcuni centri per l'avvicinamento dei bambini alla questione della sostenibilità, al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, al Comune di Bologna ed anche ad associazioni culturali della città. Questa iniziativa è stata sviluppata a partire dalla constatazione degli attuali bisogni dei bambini che abitano la nostra società, sempre più disabituati a intrattenere una relazione ricca, spontanea e quotidiana con gli spazi naturali, che nel migliore dei casi sono relegati ai periodi di vacanza, ma non prevedono certo un rapporto costante¹³⁴. D'ispirazione per il progetto sono state le esperienze di asilo nel bosco diffuse in tutto il Nord Europa, e in particolar modo quelle tedesche, così come il passato della città di Bologna, che ha contribuito in modo determinante alla diffusione delle scuole all'aperto, grande esempio di didattica a diretto contatto con gli ambienti esterni. L'obiettivo dell'iniziativa bolognese è dunque restituire ai bambini il ruolo di protagonisti del proprio percorso di crescita, la possibilità di vivere esperienze immersive e concrete in natura e di creare le condizioni per esplorare insieme, in modo intenzionali, quegli ambienti che negli ultimi decenni abbiamo abbandonato, sostenendo la riscoperta del bosco, del gioco spontaneo, del movimento e della creatività. Il progetto si è svolto a Bologna, a Casalecchio (un comune vicino) e nel Parco dell'Abbazia, è stato preceduto da alcuni incontri pubblici, finalizzati soprattutto ad illustrare alle famiglie e alla comunità le ragioni di quanto si sarebbe realizzato e ad affrontare eventuali perplessità, e ha previsto un corso di formazione (con attività preparatorie, in itinere e di rielaborazione) rivolto alle realtà scolastiche, agli educatori ambientali e all'Università che hanno preso parte alle esperienze. Il tutto ha permesso a oltre cento bambini e venticinque insegnanti, più le altre figure coinvolte, di vivere per sei settimane esperienze irripetibili nei boschi del territorio, con risultati e conquiste, sia rispetto agli apprendimenti che alle modalità di relazione con l'ambiente e tra le figure coinvolte,

¹³³ Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹³⁴ Cfr. M. Schenetti, *Il progetto “La scuola nel bosco”*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

inaspettati e inestimabili¹³⁵. *La Scuola nel bosco* prevede infatti che i bambini trascorrono l'intera giornata scolastica, dal mattino presto fino al momento del rientro, al pomeriggio, e indipendentemente dalle condizioni atmosferiche, in un'immersione totale all'interno dell'area naturale scelta. Le attività iniziano con il cerchio del mattino, ovvero il momento di saluto tra i bambini, gli adulti, e il bosco circostante, proseguono con la scelta comune delle esperienze da vivere e i luoghi da visitare (non necessariamente la scelta è uguale per tutti) e continuano quindi con l'effettiva esplorazione del bosco da parte dei bambini, liberi di scegliere come impiegare il proprio tempo, nel rispetto delle regole condivise e dei tempi di apprendimento individuali; i giochi, le osservazioni e le avventure degli studenti sono intervallati da momenti più tranquilli, in cui poter fare merenda o pranzare tutti insieme, sempre coccolati dalla bellezza della natura in cui si è immersi. Durante il pomeriggio alcuni bambini dormono, altri leggono libri e altri ancora continuano l'osservazione e la raccolta di materiali naturali, fino a quando il gruppo inizia a prepararsi per tornare al punto di ritrovo, dove la giornata si conclude con un nuovo momento di saluto e ringraziamento¹³⁶. I lasciti di queste esperienze non sono rimasti confinati all'interno del bosco, ma continuano ad accompagnare i bambini, le loro famiglie¹³⁷ e gli insegnanti, che sono diventati portatori di un nuovo modo di guardare all'infanzia, alle notevoli competenze dei bambini, di un rinnovato modo di intendere l'educazione e le modalità di relazione che si instaurano con i più piccoli¹³⁸.

Un'ulteriore esperienza meritevole di approfondimento è quella della *Scuola in golena*, portata avanti dalla scuola dell'Infanzia comunale *Zanti* di Brescello (ex *Soliani Scutellari*), un piccolo comune della provincia di Reggio Emilia; la scuola è posta in un comune della pianura padana di piccole dimensioni, un territorio caratterizzato dalla presenza di numerosi spazi verdi, tra cui la golena del grande fiume Po, un ambiente naturale ricco di stimoli che apre la strada a infinite opportunità educative¹³⁹. *La Scuola in golena*, tratto distintivo di questa istituzione scolastica, che la porta ad essere spesso meta di delegazioni e punto di riferimento privilegiato per visite, scambi e percorsi di formazioni relativi all'*Outdoor Education*, non è una semplice

¹³⁵ Cfr. M. Schenetti, *Il progetto "La scuola nel bosco"*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹³⁶ Cfr. I. Salvaterra, *Immergersi nella natura*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹³⁷ Cfr. M. Schenetti, *Il progetto "La scuola nel bosco"*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹³⁸ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹³⁹ Cfr. Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in Golena – Golena*, https://www.scuolaingolena.it/it_it/golena-2/, consultato il 16/11/2025

attività integrativa volta ad ampliare l'offerta formativa dell'istituto, ma costituisce un percorso dall'inestimabile valore che dal 2012 dà fondamento all'identità pedagogica della scuola e ne orienta l'azione educativa¹⁴⁰. Il team educativo ha scelto di privilegiare l'ambiente goleno perché, oltre a caratterizzare da un punto di vista paesaggistico il territorio in cui la scuola è collocata e ad essere raggiungibile a piedi in pochi minuti, rappresenta un ambiente educativo a tutti gli effetti, che permette di riaffermare il diritto dei bambini di vivere esperienze significative all'esterno, di sostenere innumerevoli apprendimenti ed esperienze diversificate, di sviluppare un legame autentico e positivo con la natura e una sensibilità ecologica fondata sul riconoscimento delle profonde interconnessioni che uniscono tutti gli esseri viventi, favorendo al tempo stesso la creatività e la curiosità¹⁴¹. L'ambiente naturale non è solo lo sfondo di esperienze, ma attore attivo, con una propria voce, che, se gliene si dà la possibilità, può generare nuove importanti conoscenze e competenze e sostenere l'educatore verso una progettualità educativa più complessa, sensibile alla dimensione ecologica e ai bisogni del nostro tempo¹⁴². Il percorso che questa scuola dell'infanzia porta avanti da oltre un decennio, non senza alcune iniziali preoccupazioni e ritrosie da parte delle famiglie, prevede che tutti i bambini dell'istituto, durante l'intero corso dei tre anni di frequenza, costruiscano una *relazione immersiva, continuativa e costante*¹⁴³ con gli spazi naturali esterni, in un costante e significativo dialogo tra ciò che è e che avviene dentro e fuori¹⁴⁴. Per raggiungere questo ambizioso obiettivo, i bambini di tre, quattro e cinque anni, almeno un giorno a settimana, trascorrono una mattinata di esperienze nella golena adiacente alla scuola, adeguatamente attrezzati e con quasi ogni condizione atmosferica¹⁴⁵, per poi riprendere e continuare ad approfondire in aula, anche grazie al supporto di atelieristi e di una notevole strumentazione tecnologica, quanto emerso durante le esplorazioni all'esterno. Si tratta di una scelta ambiziosa, che comporta un'attenta pianificazione da parte del team educativo, la disponibilità di adeguate attrezzature, materiali e del giusto equipaggiamento, un'approfondita conoscenza dei bambini, delle loro competenze e potenzialità, oltre a solide competenze progettuali, didattiche e relazionali da parte dei

¹⁴⁰ Cfr. M. Antonietti, *Intrecciare fili, osservare relazioni, attivare connessioni*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

¹⁴¹ Cfr. Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in Golena – Golena*, https://www.scuolaingolena.it/it_it/golena-2/, consultato il 16/11/2025

¹⁴² Cfr. *Ibidem*

¹⁴³ M. Antonietti, *Intrecciare fili, osservare relazioni, attivare connessioni*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020, p. 14

¹⁴⁴ Cfr. M. Antonietti, *Intrecciare fili, osservare relazioni, attivare connessioni*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

¹⁴⁵ Cfr. Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in Golena – Golena*, https://www.scuolaingolena.it/it_it/golena-2/, consultato il 16/11/2025

docenti¹⁴⁶; molto utile è anche il supporto dato da alcuni volontari durante le fasi di raggiungimento delle zone golenali, che richiedono l'attraversamento di tratti stradali trafficati. La curiosità per le modalità, i benefici, i valori legati all'*Outdoor Education* si è sviluppata in seguito alla partecipazione a diverse iniziative di carattere europeo, in particolar modo grazie al progetto *Learning to Learn*, che ha permesso la conoscenza e il confronto con la Scuola del bosco di Main, in Germania: questa realtà così particolare e le riflessioni che essa ha mosso hanno reso evidente al team educativo come fosse realmente possibile sostenere una formazione significativa negli ambienti esterni, soprattutto naturali, e come questi potessero essere considerati degli ambienti di apprendimento ricchi di opportunità, al pari di quelli indoor¹⁴⁷. È doveroso evidenziare l'importanza riconosciuta da questa istituzione scolastica alla documentazione come strumento di conoscenza e comunicazione: i percorsi portati avanti con le sezioni, le loro ragioni e le riflessioni a cui portano, così come gli apprendimenti maturati e gli strumenti impiegati, vengono minuziosamente documentati dalle insegnanti e condivisi con genitori, famiglie, ospiti in formazione e con la comunità in cui la scuola è inserita. Questa diffusione, resa possibile dall'utilizzo di pannelli documentativi, posti all'interno delle sezioni e regolarmente aggiornati, dal sito web dell'istituto e dalle pubblicazioni realizzate dal team educativo, permette di rielaborare le esperienze, di ipotizzare ulteriori rilanci, sostenendo la costruzione condivisa del sapere, di rendere visibile a tutti quanto vissuto insieme e quanto ogni bambino abbia fatto tesoro delle esperienze vissute, di coinvolgere anche chi non era concretamente presente e di riflettere in modo più ampio sul progetto pedagogico che costituisce il fondamento della scuola¹⁴⁸.

Le esperienze qui illustrate sono solo una piccola parte di quanto offerto dal panorama nazionale, ma risultano essere particolarmente significative in quanto testimonianza concreta dell'incremento dell'interesse verso le pratiche di *Outdoor Education*, soprattutto nei territori a noi vicini, e delle opportunità che esse ci offrono: l'esperienza bolognese e quella reggiana ci dimostrano come la curiosità per le pratiche educative all'aria aperta si possa, con la giusta preparazione, disposizione e il sostegno adeguato, effettivamente tradurre in percorsi progettuali e identitari strutturati, efficaci, rispondenti ai bisogni contemporanei ed estremamente apprezzati, e come questi possano poi andare a modificare indelebilmente il

¹⁴⁶ Cfr. Azienda Servizi Bassa Reggiana, Scuola in Golena – Chi siamo, https://www.scuolaingolena.it/it_it/chi-siamo/, consultato il 16/11/2025

¹⁴⁷ Cfr. Azienda Servizi Bassa Reggiana, Scuola in Golena – Chi siamo, https://www.scuolaingolena.it/it_it/chi-siamo/, consultato il 17/11/2025

¹⁴⁸ Cfr. Azienda Servizi Bassa Reggiana, Scuola in Golena – Approccio progettuale e documentazione, https://www.scuolaingolena.it/it_it/documentazione/, consultato il 17/11/2025

modo di fare scuola, di guardare all'infanzia e di relazionarsi con le persone e gli ambienti che abbiamo sempre avuto intorno, ma che spesso non abbiamo saputo valorizzare in modo adeguato.

CAPITOLO II – IL RISCHIO

“Non si rischia da soli, né si rischia per paura, ma per opportunità e senso.”¹⁴⁹

All'interno di questo secondo capitolo verrà dato particolare risalto alla dimensione del rischio: si cercherà innanzitutto di comprenderne il valore all'interno della società contemporanea, anche definita dell'iperprotezione, di evidenziare le sfide con cui molti educatori si devono oggi interfacciare, di sfatare alcuni falsi miti, malsane convinzioni ed eccessivi timori relativi alle pratiche educative all'aria aperta, purtroppo tuttora radicati nella cultura occidentale e, soprattutto, nazionale. In questo modo, si cercherà di chiarire il reale stato delle cose e di mostrare le serie conseguenze provocate dall'eccessivo desiderio di controllo e dall'esasperato bisogno di sicurezza dell'adulto. Inoltre, si cercherà di definire questo costrutto così complesso, dinamico e sfaccettato, di evidenziare il ruolo della cultura, della società e della soggettività nella sua percezione e di chiarire i tratti peculiari che lo differenziano dal pericolo. Si sottolineerà l'importanza dell'impiego di un approccio soggettivo e contestualizzato al rischio e si cercherà di evidenziare il perché sia importante superare la connotazione negativa ad esso associata. Infine, si illustreranno i benefici che esso apporta, si sottolineerà il suo essere parte fisiologica e doverosa di ogni processo educativo e si cercherà di spiegarne il valore, quando adeguatamente gestito e valorizzato, nell'educazione delle bambine e dei bambini di oggi.

2.1 Il valore del rischio nella società dell'iperprotezione

Sono numerose le ragioni che, in maniera più o meno consapevole, spingono gli educatori ad eludere le esperienze di *Outdoor Education* nei percorsi educativi che progettano e realizzano. Chi si assume la responsabilità di proporre percorsi continuativi e costanti nei contesti esterni sa che, con ogni probabilità, almeno nello scenario nazionale, dovrà fare i conti con stili di vita familiari differenti, numerosi timori iniziali, disinformazione generale, scetticismo e mancanza di fiducia. Dovrà inoltre confrontarsi con bambini inibiti e abituati a contesti e modalità d'interazione iperprotettivi, con preoccupazioni e tensioni tra colleghi e con la necessità di

¹⁴⁹ F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022, p. 12

ripensare molti, se non tutti, i momenti e gli spazi della propria istituzione scolastica¹⁵⁰. Chi si occupa di servizi educativi per l'infanzia e intende offrire esperienze educative a diretto contatto con la natura, anche solo nel giardino scolastico, potrebbe doversi interfacciare con proposte assurde, come quella di rivestire i tronchi degli alberi con della gommapiuma, quella di rimuovere le radici sporgenti, i rami ritenuti troppo bassi o addirittura tutti gli alberi presenti nelle zone accessibili ai bambini, ed anche quella di utilizzare prati sintetici perché più sicuri e di più semplice gestione rispetto a quelli naturali¹⁵¹. Inoltre, sempre gli educatori, prima di ipotizzare una qualsiasi attività all'aperto, spesso devono anche assicurarsi che il tempo meteorologico sia perfettamente favorevole, e che quindi non ci sia troppo caldo o troppo freddo, non ci sia pioggia o vento, devono attentamente verificare che non ci sia fango a terra, non siano presenti sassi, erba incolta o non adeguatamente disinfestata, e dovrebbero sincerarsi che i propri alunni siano in condizioni di salute più che ottimali¹⁵²; in assenza di questi requisiti, molti ritengono che non vi siano i presupposti minimi per uscire. Un altro aspetto che non possiamo tralasciare quando si parla delle ragioni che limitano le pratiche di *Outdoor Education* è sicuramente anche la paura, da parte degli educatori, di incorrere in qualche conseguenza civile o penale nel caso di incidenti che possano comportare un danno ai bambini durante lo svolgimento delle esperienze¹⁵³. Quindi oggi ai bambini non è più permesso vivere esperienze significative al di fuori delle loro aule perché si pensa che siano incontenibili, che non sia possibile garantire il completo controllo (anche a causa del rapporto numerico ridotto tra adulti e bambini)¹⁵⁴, che ci siano maggiori probabilità che accadano incidenti o che si possano ammalare, perché le normative non sono favorevoli o perché uscire richiede tempo e comunque il fuori non sostenga l'attenzione, gli apprendimenti e l'instaurarsi di relazioni positive tra i più piccoli¹⁵⁵.

Tutte queste richieste, perplessità e questi timori, emblematici del momento storico che stiamo vivendo, oltre a riguardare la relazione del team educativo con le famiglie, con gli

¹⁵⁰ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹⁵¹ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo

¹⁵² Cfr. *Ibidem*

¹⁵³ Cfr. P. Sceusa, *Chi difende l'insegnante? Rischi, responsabilità e diritti*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁵⁴ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁵⁵ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

studenti, con i colleghi stessi¹⁵⁶, ruotano, o trovano il proprio fondamento, proprio nella dimensione del rischio: le famiglie e gli educatori sono intimoriti dalla possibilità che i bambini possano ammalarsi, sporcarsi o farsi male¹⁵⁷ e dalle conseguenze, talvolta anche legali, che questi eventi possono portare con sé¹⁵⁸. È infatti ancora oggi molto diffusa l'idea che la vita all'aria aperta, e soprattutto a diretto contatto con la natura (ancor di più se selvatica), esponga i bambini a rischi maggiori, per intensità e quantità, per la loro salute e sicurezza rispetto a quanto non accada nelle apparentemente sicure aule scolastiche e mura domestiche¹⁵⁹. La realtà è che:

- non è vero che i bambini che trascorrono più tempo nei contesti esterni hanno più possibilità di ammalarsi, bensì il contrario. Le malattie infettive sono causate da virus e, tra gli elementi che ne possono facilitare maggiormente la trasmissione, troviamo proprio gli ambienti molto affollati, come appunto le aule scolastiche; queste diventano particolarmente rischiose nei mesi invernali, ovvero quelli in cui i bambini passano al loro interno la maggior parte del tempo. È dunque bene che i bambini vivano esperienze all'esterno anche con basse temperature, ovviamente con il giusto equipaggiamento¹⁶⁰;
- spesso i timori degli educatori rispetto alle conseguenze che potrebbero colpirli in caso di incidente a un proprio alunno sono sproporzionati. Essi, nella maggioranza dei casi, possono evitare le conseguenze penali usando semplicemente il proprio buon senso (e potendo contare sulle diverse assicurazioni che coprono loro e i propri alunni), ed anche quelle disciplinari sono assai rare¹⁶¹. È la responsabilità civile a spaventare più comunemente gli adulti, e quindi il dover risarcire le famiglie danneggiate: questi timori sono parzialmente giustificati dall'attuale Codice civile che, al contrario di quanto solitamente avviene, in caso di incidente in ambito scolastico, richiede all'educatore, ritenuto a priori presunto colpevole, di dimostrare di non aver potuto evitare tale situazione spiacevole¹⁶². Al tempo

¹⁵⁶ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

¹⁵⁷ Cfr. *Ibidem*

¹⁵⁸ Cfr. P. Sceusa, *Chi difende l'insegnante? Rischi, responsabilità e diritti*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁵⁹ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁶⁰ Cfr. L. Lucchi, *La salute del bambino fra ansie e prevenzione*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁶¹ Cfr. P. Sceusa, *Chi difende l'insegnante? Rischi, responsabilità e diritti*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁶² Cfr. *Ibidem*

stesso, non va però dimenticata la responsabilità solidale, che assicura automaticamente a chi lavora in un'istituzione scolastica pubblica il sostegno dello Stato, così come del datore di lavoro per chi lavora in un'istituzione privata. Inoltre, la Legge speciale dell'11 luglio 1980 prevede che gli insegnanti di scuole pubbliche non possano essere citati in tribunale direttamente da chi ha subito il danno, e che questi facciano quindi causa direttamente allo Stato: sarà poi eventualmente quest'ultimo, in caso di colpa grave, a rivalersi sull'insegnante¹⁶³. In conclusione, la legge italiana tutela profondamente sia i minori che i docenti, e il rischio di essere puniti severamente o di dover pagare multe salate è più basso di quanto si creda, anche se è consigliato stipulare un'assicurazione. Infine, è bene ricordare che gli educatori, in quanto adulti impegnati in un ruolo così significativo, dovrebbero avere il coraggio di assumersi le proprie responsabilità e di restituire esperienze nel mondo reale ai propri studenti, anche se questo significa uscire dalla propria comfort zone¹⁶⁴;

- le attività all'aria aperta sostengono l'autonomia, la curiosità, il gioco spontaneo, gli apprendimenti formali, la comunicazione e l'instaurarsi di un clima relazionale positivo tra i bambini, grazie alle opportunità che il contesto esterno offre di rimmetterli al centro del percorso di crescita e costruzione del proprio bagaglio di conoscenze, abilità e competenze; questo richiede tempi più distesi, fiducia e l'accettazione di alcuni rischi, quindi elementi che se adeguatamente gestiti non risultano in contrasto con le normative vigenti¹⁶⁵.

Nella maggior parte delle situazioni prima presentate non sono i bambini ad essere a rischio o a disagio, ma è proprio l'adulto a vivere questa profonda insicurezza, a causa della perdita dell'illusione di controllo che gli spazi indoor danno¹⁶⁶: la natura non è di per sé più pericolosa di un'aula, di una camera o di una piazza, ma è l'ossessione del controllo¹⁶⁷, l'incapacità di accettare che nelle proprie esistenze ci possano essere zone di incertezza¹⁶⁸ a convincerci del contrario. È quindi lecito chiedersi se sia effettivamente la paura rispetto ai possibili rischi insiti

¹⁶³ Cfr. P. Sceusa, *Chi difende l'insegnante? Rischi, responsabilità e diritti*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁶⁴ Cfr. *Ibidem*

¹⁶⁵ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

¹⁶⁶ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁶⁷ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

¹⁶⁸ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

negli ambienti esterni a renderci protettivi, o la comodità di quelli interni e l'eccesso di protezione del nostro tempo a creare questa paura¹⁶⁹.

L'essere umano, secondo il giurista Paolo Sceusa, ha una natura paracadutista, una tendenza innata ad essere prudente, che se utilizzata in modo equilibrato apporta beneficio, ma può risultare molto dannosa quando impiegata in modo eccessivo; l'iperprotezione porta paura, immobilismo e deresponsabilizzazione. La società occidentale odierna, e a partire da almeno trent'anni, ha sviluppato una tendenza esagerata a proteggere bambini e ragazzi, anche se solo in apparenza e spesso non focalizzandosi sui reali e conclamati pericoli del nostro tempo, mostrando quindi come questo atteggiamento non sia il frutto di un reale interesse di tutela verso i più deboli, bensì la combinazione di disinformazione, del desiderio di trovare a tutti i costi un responsabile e del bisogno di non imbattersi in situazioni spiacevoli¹⁷⁰. In passato, e tutt'ora in società diverse da quella occidentale, il rischio era ed è una dimensione abituale, quotidiana, anche per i più piccoli: i bambini dei paesi più sviluppati, ricchi, in cui sono più alti i livelli di benessere e sicurezza, vengono invece percepiti e trattati come più vulnerabili, e quindi allontanati a priori, protetti da tutte le difficoltà che potrebbero incontrare nei loro cammini, e quindi privati di fondamentali occasioni di crescita¹⁷¹. L'exasperazione della protezione dell'infanzia da ogni forma di pericolo è iniziata almeno negli anni Ottanta e, attraverso l'azione congiunta delle famiglie, delle istituzioni educative e degli enti pubblici, ha progressivamente reso impensabili attività che fino a qualche decennio fa erano assolutamente normali, all'ordine del giorno e indimenticabili, svuotando le esperienze formative e rendendo il processo educativo generale drammaticamente asettico¹⁷². La società dell'iperprotezione, dei genitori spazzaneve e della *bubble wrap generation*¹⁷³, e quindi l'espropriazione di fondamentali esperienze della vita dei bambini e il loro assoluto allontanamento dalla dimensione del rischio hanno però delle conseguenze molto serie, tra cui:

¹⁶⁹ Cfr. P. Sceusa, *Chi difende l'insegnante? Rischi, responsabilità e diritti*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁷⁰ Cfr. *Ibidem*

¹⁷¹ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 28, n.68, 2024

¹⁷² Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁷³ M. Capalbo, *Lo spirito della natura nell'esperienza di orme nel parco*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

- rendere i bambini ansiosi, insicuri, passivi, immaturi, poco autonomi e con scarsa stima in se stessi, così come anche meno sani, resilienti e creativi¹⁷⁴, quindi incapaci di affrontare da soli le difficoltà che la vita pone loro inevitabilmente davanti¹⁷⁵ e destinati a dipendere dagli altri, ad avere paura del mondo che li circonda e a non saper fare una scelta quando serve¹⁷⁶. Si sottolinea che il contesto del gioco, anche rischioso, è invece quello migliore e più sicuro per sviluppare competenze che saranno fondamentali lungo tutto il corso della vita¹⁷⁷ e per conoscere se stessi, le proprie potenzialità e limiti¹⁷⁸;
- aumentare il rischio di sviluppare depressione, bassa soddisfazione rispetto al proprio percorso di vita, narcisismo ed anche difficoltà di adattamento nei contesti lavorativi¹⁷⁹;
- inficiare lo sviluppo di competenze fisiche, cognitive ed emotive¹⁸⁰. I bambini vengono privati di occasioni di crescita imprescindibili, che permetterebbero un coinvolgimento totale di corpo, mente ed emotività, e che costituirebbero un patrimonio indelebile e inestimabile¹⁸¹;
- avere ripercussioni importanti anche in età adulta; il *Risk Deficit Disorder* di cui parlano Eager e Little è infatti l'inclinazione dannosa e sempre più marcata a voler eliminare tutti i rischi che è possibile individuare all'interno di una comunità e le relative problematiche. Chi fa esperienza del rischio sin da piccolo è in grado di riconoscerlo, comprenderne l'entità e quando affrontarlo¹⁸²; in caso contrario le difficoltà saranno certamente più evidenti, tant'è che l'incapacità di far fronte ai rischi rientra anche nei *Nature Deficit Disorders* definiti da Louv¹⁸³;

¹⁷⁴ Cfr. F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁷⁵ Cfr. L. Lucchi, *La salute del bambino fra ansie e prevenzione*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁷⁶ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁷⁷ Cfr. *Ibidem*

¹⁷⁸ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 28, n.68, 2024

¹⁷⁹ Cfr. *Ibidem*

¹⁸⁰ Cfr. F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸¹ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸² Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 28, n.68, 2024

¹⁸³ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

- rovinare profondamente il modo di intendere la scuola e la società: togliere ai bambini la possibilità di mettersi alla prova, di fare esperienze significative, di essere parte attiva e visibile di una comunità è un danno per tutti. Le città si svuotano, i parchi e i giardini perdono le loro caratteristiche sfidanti e stimolanti, la scuola non comunica più con il mondo reale: tutto perde di senso e significato¹⁸⁴.

Il termine “sicuro” non è quindi più sinonimo di buona educazione, bensì se mai del contrario¹⁸⁵, ed emerge con sempre maggiore chiarezza il bisogno di trovare un nuovo equilibrio tra il prendersi cura dei più piccoli e il loro diritto di fare esperienze significative, di valore, nel modo reale, e che possono richiedere anche il confronto con qualche rischio, ma sempre in nome di una ragione più alta¹⁸⁶. Ma che cos’è quindi il rischio? E che significato assume nelle pratiche educative contemporanee?

2.2 Definizioni, caratteristiche e ragioni del rischio

Le origini di questo termine sono anch’esse incerte: potrebbe derivare dal greco *rizikon*, “sorte”, oppure da *rysis*, “salvezza”, o forse dall’arabo *riziq*, termine che indicava un tributo da pagare in natura¹⁸⁷. Viene spesso confuso con termini quali pericolo, danno, paura, nei casi migliori anche opportunità¹⁸⁸, ma è qualcosa di diverso e molto più complesso: esso viene definito da Federici come “la probabilità che sia raggiunto il livello potenziale di danno nelle condizioni di impiego o esposizione”¹⁸⁹, e in ambito tecnico-burocratico come “la probabilità che un evento dannoso si verifichi, per la gravità del danno possibile”¹⁹⁰. Il rischio, ancor di più in ambito educativo, è una dimensione ricca e articolata, che pur intrecciando diversi rapporti con

¹⁸⁴ Cfr. F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸⁵ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccaluzzo, *Sicuramente a rischio in un’insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸⁶ Cfr. R. Farné, *Rischiando s’impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸⁷ Cfr. P. Mai, *Dove nulla può accadere, nulla accade*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸⁸ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁸⁹ A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019, p. 152

¹⁹⁰ S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022, p. 96

quella del pericolo, non può e non deve essere sovrapposta ad essa¹⁹¹: il primo, è qualcosa che, se adeguatamente valutato e gestito, può essere corso ed è auspicabile farlo¹⁹², è un'eventuale esposizione al pericolo¹⁹³, mentre quest'ultimo, quando individuato, è qualcosa che deve essere evitato¹⁹⁴, in quanto proprietà potenzialmente dannosa¹⁹⁵. Questi due concetti non sono distinguibili a priori, in modo netto o definitivo, poiché ciò che può rendere rischiosa o pericolosa una situazione non è definibile esclusivamente attraverso elementi oggettivi e misurabili. Sono invece anche e soprattutto quelli soggettivi, personali, incredibilmente variabili a seconda dell'individuo, delle sue competenze, esperienze pregresse e disposizioni, dei supporti che vengono offerti, del contesto, del momento e dell'intersezione di questi innumerevoli fattori a definire cosa è rischioso per un bambino e cosa diventa pericoloso per un altro¹⁹⁶. Il rischio e la sicurezza non sono elementi quantificabili, ma sono l'espressione di una relazione dinamica tra gli individui e i contesti che vivono; emblematico è il paradosso per cui più siamo esposti a una situazione di rischio, più la conosciamo, minori sono le probabilità di incidente¹⁹⁷. Un approccio tecnicistico al rischio, al contrario di uno soggettivo, sarà dunque sempre limitato, incapace di dialogare con il mondo reale e di sostenere la crescita delle persone¹⁹⁸.

Fondamentale, per questa definizione, è anche il ruolo della cultura, e quindi del luogo e del momento storico in cui ci si trova a vivere, che inevitabilmente concorrono a produrre declinazioni profondamente differenti di questo concetto: la definizione di rischio non può che rispecchiare i valori, le paure e le priorità che una determinata comunità assume come propri

¹⁹¹ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁹² Cfr. *Ibidem*

¹⁹³ Cfr. S. Knight, *Risk and adventure in early years outdoor play. Learning from Forest Schools*, Sage, London, 2011, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁹⁴ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁹⁵ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

¹⁹⁶ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

¹⁹⁷ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

¹⁹⁸ Cfr. *Ibidem*

riferimenti basilari¹⁹⁹. È importante chiarire fin da subito quanto il rischio, che non è un qualcosa di esclusivamente fisico, ma anche cognitivo ed emotivo²⁰⁰, sia una dimensione profondamente soggettiva e socioculturale. Diversi sono i traguardi dei nostri percorsi, gli strumenti su cui possiamo contare ed anche le modalità di valutare e gestire questa dimensione; il soggetto, inserito in un determinato contesto materiale e valoriale, è al centro di questo processo conoscitivo, di crescita e d'azione, e su di lui ricadono le responsabilità e le conseguenze delle decisioni che si intraprendono²⁰¹. Spesso finiamo per ritenere rischioso qualcosa non per le sue caratteristiche intrinseche, ma solo perché non è approvato dalla comunità in cui ci troviamo, e quindi richiederebbe di assumersi la responsabilità di compiere una scelta divisiva rispetto al sentire della maggioranza: sempre più di frequente non è la gravità di evento e delle sue conseguenze a determinarne la valutazione, bensì la possibilità che in caso di incidenti, anche minimi, qualcuno debba farsene carico e scontrarsi con il giudizio inflessibile di chi abbiamo attorno rispetto alla nostra capacità di compiere scelte adeguate, nei percorsi educativi e in generale. Queste sono le conseguenze di una società iperprotettiva, in cui si è persa la solidarietà tra adulti, dove la competizione e il giudizio dominano sulla comprensione e sulla fiducia reciproca²⁰².

Rischiare indica avere una possibilità di scelta di fronte a sé, piccola o grande che sia, e implica quindi libertà e assunzione di responsabilità da parte di colui che è chiamato a scegliere²⁰³. Il rischio è infatti una sensazione, il risultato di una complessa valutazione personale e comunitaria che combina elementi cognitivi, emotivi e sociali e si fonda in primis sulla fiducia che il soggetto ripone nelle proprie e altrui capacità. Il soggetto che sceglie di rischiare (o di non farlo) compie questa scelta sulla base della consapevolezza che ha rispetto ai propri limiti e potenzialità, ma anche sulla base delle proprie credenze circa la capacità della propria comunità di riferimento di supportarlo e di tutelarlo in caso di insuccesso²⁰⁴. Il rischio

¹⁹⁹ Cfr. F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁰⁰ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccaluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁰¹ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁰² Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁰³ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁰⁴ Cfr. *Ibidem*

ha origine nel momento in cui creiamo un legame con le cose, le persone, con i nostri limiti e proviamo ad andare oltre²⁰⁵.

Riassumendo, possiamo definire il rischio come una dimensione articolata, priva di confini netti, non oggettiva ma profondamente reale, che esiste innanzitutto dentro di noi, che serve per dar voce all'indeterminatezza delle nostre vite e che dà voce ai valori e alle relazioni che una certa comunità fa propri nella gestione dell'ignoto²⁰⁶; il rischio presenta quindi tre elementi identificativi:

- l'essere una sensazione determinata dagli intricati intrecci di conoscenze, emozioni e istinto;
- l'essere un elemento reale delle nostre esistenze, che non può essere definito in modo astratto ma solo nella concretezza delle differenti situazioni che gli individui si trovano a vivere;
- l'implicare una scelta, una presa di posizione e d'azione da parte del soggetto protagonista che si trova ad interfacciarsi con una situazione complessa²⁰⁷.

Il rischio è quindi un'attitudine propria dell'essere umano e del suo esistere, necessariamente incerto, precario e ricco di contraddizioni²⁰⁸. Esso è qualcosa di inevitabile, che esiste perché siamo esseri limitati, che non possono conoscere e dominare tutti gli elementi che potrebbero avere una qualche influenza sul proprio personale e collettivo percorso di vita²⁰⁹; non possiamo quindi contare su assolute certezze nel cammino che compiamo per autorealizzarci²¹⁰.

In ambito educativo, al rischio è solitamente associata una visione riduttiva e una connotazione negativa, che rimanda al pericolo, alla paura, al danno, alla trasgressione, a delle mancanze, quasi mai alle opportunità che esso rende possibili²¹¹; in epoche passate, ma non troppo lontane da noi, le comunità umane erano più propense ad assumersi rischi, poiché

²⁰⁵ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁰⁶ Cfr. J. Tansey, T. O'Riordant, *Cultural theory and risk: a review*, Health, Risk and society, Vol. 1, No. 1, in S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁰⁷ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁰⁸ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 28, n.68, 2024

²⁰⁹ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²¹⁰ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 28, n.68, 2024

²¹¹ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

abituata ad esistenze povere di certezze. Oggi invece preferiamo rinunciare a ogni possibile rischio, mettere in atto tutte le strategie di prevenzione che sono nelle nostre possibilità per rimuovere anche la più piccola incertezza e scendere nell'*integralismo della prevenzione*²¹², anche a costo di perdere le potenzialità che questa dimensione porta con sé²¹³ pur di difendere la nostra comfort zone, di evitare qualsiasi situazione spiacevole e perché non possiamo accettare che in un mondo dove scienza e tecnica regnano sovrane vi possano essere degli elementi che esulino dagli strumenti e dalle tecniche di controllo²¹⁴. Il rischio invece può ancora e deve nuovamente iniziare ad essere visto anche in modo positivo nel contesto educativo, come un valore da conoscere e far incontrare, vivere agli adulti e ai bambini, adeguatamente supportati, e che può, se adeguatamente progettato, diventare fondamento del proprio fare educazione²¹⁵.

È importante chiarire a tutti quanto la dimensione del rischio rappresenti un elemento fisiologico dell'educazione, non patologico²¹⁶; mestieri come quello dell'insegnante, dell'educatore, ed anche quello del genitore, sono inevitabilmente collegati al rischio: essi sostengono il bambino nel suo percorso di vita e sviluppo, facilitano l'incontro con il mondo e questo non permette di assicurare che non accadano incidenti (che comunque, nonostante i tentativi di allestire spazi a prova di rischio, accadono più negli ambienti esterni che interni)²¹⁷. Ciò presuppone che chi lavora in questo ambito debba interrogarsi su di essa e confrontarsi apertamente per definire la propria posizione e quella delle proprie proposte rispetto ai significati, ai valori e alle prospettive che intende trasmettere e sostenere assieme al resto del team educativo²¹⁸. Nessuna esperienza educativa può collocarsi al di fuori del rischio, nessun team può eliminarlo completamente, ma assieme è possibile gestirlo e trarne beneficio²¹⁹.

²¹² Cfr. R. Farné, *Rischiando s' impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²¹³ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 28, n.68, 2024

²¹⁴ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²¹⁵ Cfr. A. Ferrari, *Scuola in golena: il rischio educativo come elemento identitario e progettuale*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²¹⁶ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

²¹⁷ Cfr. C. D'Alessandro, *Bambini e città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²¹⁸ Cfr. F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²¹⁹ Cfr. R. Farné, *Rischiando s' impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

Russell afferma che il modello del rischio zero, tanto bramato dalla società attuale, è qualcosa di assolutamente e fortunatamente irrealizzabile, in quanto l'eliminazione del rischio dai percorsi di crescita dei bambini è un fatto estremamente antipedagogico²²⁰. Egli affronta il rischio attraverso il *the common sense view* e il *the uncommon sense view*, e utilizza la prima espressione per indicare quanto il rischio sia parte integrante e necessaria delle nostre vite, e quindi per ricordare il dovere degli insegnanti nell'aiutare i propri alunni a riconoscere e confrontarsi, in modo attivo e consapevole, con le differenti tipologie di rischio e pericolo; attraverso la seconda prospettiva Russell sottolinea come i bambini, naturalmente e con giochi rischiosi e privi di senso a un occhio esterno (ma che in realtà rispondono a un bisogno viscerale), si mettano alla prova per conoscere i propri limiti e provare a superarli, per crescere, conoscere se stessi, affermarsi, diventare più autonomi e competenti²²¹.

Il rischio è quindi una parte fondamentale degli apprendimenti e dello sviluppo di ognuno di noi²²²; è ciò che ci spinge a confrontarci anche con ciò che non possiamo prevedere e che ci porta ad accettare possibili fallimenti. Per poterci smuovere così nel profondo, esso deve avere una ragione, una motivazione altrettanto radicata, chiara e significativa. Il rischio, inteso in senso fisico, cognitivo ed emotivo, è parte fondamentale della vita di ognuno di noi, ed è alla base di conquiste e progressi che riguardano conoscenze, abilità e competenze²²³.

È doveroso sottolineare che gli educatori, per dare un valore educativo al rischio e comprenderne realmente il significato, devono inserirlo (assieme ai bambini) in un percorso progettuale intenzionale, adeguatamente pensato e gestito e, seguendo l'esempio e il pensiero di Galiasso, iniziare a vederlo come parte di gioco iniziatico: esso dà modo al bambino di sperimentare, di mettersi alla prova, di conoscere le proprie potenzialità e i propri limiti ma sempre senza superare la labile soglia dei rischi inutili²²⁴. Il rischio educativo non è quindi un folle salto nel vuoto, ma un'occasione comunque protetta in cui crescere e conoscere se stessi; nessun educatore intende mettere inutilmente in pericolo i propri studenti, l'intento è invece

²²⁰ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

²²¹ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²²² Cfr. *Ibidem*

²²³ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccaluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²²⁴ Cfr. A. Gigli, *L'Adventure Education nel lavoro socioeducativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

quello di proporre esperienze sfidanti, che prevedano consapevolmente qualche incertezza. Le attività di insegnamento e apprendimento dovrebbero inserirsi in una sorta di zona di sviluppo prossimale vygotskijana tra rischio e sicurezza, in cui il rischio potrebbe ricoprire il ruolo di agente attivatore: questa soglia è un luogo di sfida e protezione al tempo stesso, che si interpone tra la zona sicura (prevedibile e cognitivamente comoda, ma che non permette di crescere) e la zona di rischio (sfidante, estremamente coinvolgente dal punto di vista mentale ed emotivo e che richiede autocontrollo, strategie di coping e creatività)²²⁵. La zona di rischio è profondamente destabilizzante per chi la vive, ma sono proprio le sue peculiarità, e ancor di più quelle della zona di confine, che permettono di apprendere, evolvere e trasformare quelle che prima erano zone di rischio in nuove zone sicure; il rischio è dunque ciò che spinge il soggetto oltre i propri limiti e gli permette di capire chi realmente sia²²⁶.

I benefici che l'implementazione della dimensione del rischio nelle pratiche educative odierne offre, pur essendo soggettivi e non immediatamente percepibili, sono innumerevoli, diversificati e profondamente significativi; esserne consapevoli e renderli espliciti è fondamentale per chiarirne il valore, superare le incertezze e favorirne l'integrazione intenzionale e sicura nei percorsi formativi²²⁷. Tra questi, possiamo ricordare che il rischio:

- è fondamentale per sviluppare nuovi apprendimenti. Imparare qualcosa di nuovo, crescere, implica uscire dalla propria zona di comfort per entrare in contatto con l'ignoto: è bene che esso non sia mai totale, che non degeneri in una zona di panico, ma che rimanga in qualche modo confrontabile con le esperienze pregresse, che quindi ci offrono gli strumenti necessari per esplorare e conoscere²²⁸. Il *beneficial risk* di cui parla Cooke porta l'individuo ad andare oltre i propri luoghi conosciuti e ad ottenere riscontri positivi in termini di autostima, sapere e soddisfazione personale²²⁹;

²²⁵ Cfr. A. Gigli, *L'Adventure Education nel lavoro socioeducativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

²²⁶ Cfr. *Ibidem*

²²⁷ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²²⁸ Cfr. C. Mancini, R. Cataldo, *Formazione outdoor e apprendimento esperienziale: dalla zona di panico alla zona d'apprendimento*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²²⁹ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 28, n.68, 2024

- permette di sviluppare apprendimenti significativi e duraturi, esso è infatti ciò che ci sprona a metterci in discussione, a sbagliare, a superare il limite della nostra conoscenza e ad abbracciare l'universo del possibile²³⁰;
- aiuta a conoscersi in profondità, a diventare consapevoli dei propri reali limiti e potenzialità²³¹, quindi fiduciosi e autonomi. Attraverso le esperienze dirette di rischio impariamo a controllare il nostro corpo e la nostra mente in una grande varietà di situazioni²³²;
- ci porta a gestire situazioni delicate, il cui esito non è sempre certamente favorevole, ma che sono comunque fondamentali per lo sviluppo della personalità e del carattere²³³;
- insegna a prendersi la responsabilità delle proprie azioni, a prendere decisioni, anche immediate, e a sviluppare un atteggiamento empatico²³⁴. Il rischio porta i bambini e tutti gli adulti che si occupano della loro crescita a farsi carico di notevoli responsabilità, nel tentativo di coniugare sicurezza e pratiche educative realmente di valore²³⁵;
- offre svariati benefici rispetto allo sviluppo socio-emotivo, senso-motorio, cognitivo, ecologico, della salute e del benessere in generale²³⁶;
- permette di riconoscere altri rischi. Solo l'esposizione diretta e concreta a questa dimensione consente all'individuo di comprendere che ne esistono differenti tipologie, di distinguerla dal pericolo e di effettuare una scelta consapevole²³⁷. Assumersi rischi in contesti ludici è la base per affrontare sfide in ambiti emotivi, sociali, affettivi e cognitivi²³⁸. Si diventa così capaci di affrontare situazioni variegate, di elaborare le proprie strategie di

²³⁰ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 28, n.68, 2024

²³¹ Cfr. *Ibidem*

²³² Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

²³³ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

²³⁴ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

²³⁵ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccalluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²³⁶ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²³⁷ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²³⁸ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 28, n.68, 2024

risoluzione o superamento del rischio, di capire a che livello di rischio ci si sente a proprio agio e a rispettare quindi anche i limiti altrui²³⁹;

- rende possibili esperienze di inestimabile valore che permettono un dialogo autentico con il mondo, cura e amore, ed evidenziano la complessa rete di relazioni tra tutte le forme di vita e gli elementi di questo pianeta²⁴⁰. Si tratta di esperienze semplici e immediate, ma che grazie al coinvolgimento di mente, corpo ed emozioni²⁴¹, delle conoscenze, delle competenze e dell'essenza più profonda della persona²⁴², restano indimenticabili;
- risponde al bisogno di avventura, fondamentale per la crescita di ognuno di noi²⁴³. I bambini e i ragazzi avvertono l'esigenza di mettersi alla prova, ma se questo sentimento non è adeguatamente supportato e guidato anche dall'adulto, il rischio è che venga sperimentato in solitudine e in situazioni di superiore pericolosità²⁴⁴;
- stimola la mente, la risoluzione di situazioni problematiche, la ricerca di comportamenti alternativi e più efficaci²⁴⁵;
- ci aiuta a capire che siamo essere limitati e vulnerabili e che è normale sbagliare, che non è sempre possibile controllare tutto in modo razionale e che esistono delle zone di incertezza. Solo così possiamo capire cosa siamo in grado o meno di fare e come funziona la nostra esistenza²⁴⁶;
- serve a preparare i bambini e i ragazzi ai veri rischi della vita, ovvero quelli che incontreranno una volta lasciata la scuola. Il rischio in ambito formativo serve dunque a non snaturare l'educazione²⁴⁷ e la vita in generale.

In ultima analisi, il dovere dell'educazione, oggi più che mai, in una società che fatica a riconoscere che il vero pericolo sia rimanere chiusi dentro, invece che uscire e vivere il mondo

²³⁹ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁴⁰ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁴¹ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁴² Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁴³ Cfr. *Ibidem*

²⁴⁴ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

²⁴⁵ Cfr. *Ibidem*

²⁴⁶ Cfr. C. D'Alessandro, *Bambini e città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁴⁷ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

reale, non può essere quello di privare i bambini di esperienze fondamentali per la loro crescita, bensì consiste nell'offrire loro tali esperienze. Le nuove generazioni hanno infatti un profondo bisogno di esperienze autentiche nel mondo che le circonda e, quindi, di dinamiche inevitabilmente rischiose. Il compito degli educatori è dunque quello di proporre percorsi che prevedano zone di incertezza e occasioni di sfida, che siano in grado di coinvolgere globalmente gli alunni e che siano calibrate sui loro bisogni, interessi, limiti e potenzialità, per consentire loro di potersi sperimentare in modo progressivo e "sicuro"²⁴⁸. Il nostro obiettivo non può più essere quello di proteggere i minori in modo assoluto, ma quello di offrire loro gli strumenti per potersi proteggere efficacemente da soli: ciò significa comprendere ciò che accade intorno a noi, riconoscere i pericoli, distinguerli dai rischi, decidere cosa affrontare, così da separare ciò che arreca solo danno e ciò che invece può aiutare a crescere²⁴⁹.

²⁴⁸ Cfr. R. Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

²⁴⁹ Cfr. C. D'Alessandro, *Bambini e città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

CAPITOLO III – L’ADULTO NELLE PRATICHE EDUCATIVE OUTDOOR

*“[...]è cosa essenziale e irrinunciabile, poiché
senza cura la vita non può fiorire.”²⁵⁰*

Nei capitoli precedenti è stato trattato il quadro teorico relativo all’ *Outdoor Education*, si è cercato di offrire una definizione adeguata di questo ampio campo di studi e pratiche educative, sono state discusse le origini, le caratteristiche metodologiche, i benefici che esso apporta e la sua diffusione anche attraverso la presentazione di esperienze particolarmente significative; successivamente, si è inteso definire in cosa effettivamente consista la dimensione del rischio, sono stati decostruiti alcuni falsi miti e credenze assai diffuse nella nostra società rispetto ai contesti outdoor, ed è stato approfondito il valore che invece il rischio assume nelle pratiche educative che si rivolgono all’infanzia, anche in virtù dell’attuale contesto culturale, sempre più votato all’iperprotezione e alla tecnicizzazione, che estromette l’educatore dal proprio ruolo e priva i bambini di esperienze di vita fondamentali. Queste ricerche, analisi e riflessioni sono state sviluppate in funzione del presente capitolo: quest’ultimo si concentrerà infatti sulla figura dell’adulto, di colui che effettivamente si occupa di progettare e realizzare esperienze educative, e quindi fisiologicamente rischiose, in contesti outdoor. Si cercherà dunque di approfondire chi sia un buon adulto educante in questi contesti, quali siano le posture, gli atteggiamenti, le competenze che lo caratterizzano ed anche quali siano gli elementi fondanti della formazione che dovrebbe prepararlo a accompagnare adeguatamente i bambini durante esperienze significative all’aperto. Infine, si proveranno a definire quali siano le modalità, realistiche e concrete, attraverso cui implementare, valorizzare e gestire consapevolmente ed efficacemente la dimensione del rischio nelle pratiche educative quotidiane che avvengono negli ambienti naturali, anche illustrando alcuni strumenti operativi, riferimenti teorici e consigli pratici che vengono proposti dagli esperti sul tema.

²⁵⁰ L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 2017, p. 92, cit. in L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccalluzzo, *Sicuramente a rischio in un’insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all’aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022, p. 42

3.1 L'adulto nell'*Outdoor Education*: ruolo, caratteristiche e competenze

La riflessione sul ruolo, sulle posture e sulle competenze richieste all'adulto che progetta e gestisce le esperienze scolastiche è da sempre un tema centrale nelle analisi pedagogiche e didattiche dei servizi educativi; tale riflessione assume un significato ancora più profondo quando incentrata su quegli adulti che considerano e utilizzano gli spazi esterni come luoghi privilegiati del fare scuola²⁵¹. Provare a definire gli elementi caratterizzanti la figura dell'adulto all'interno delle pratiche educative all'aria aperta non è un compito banale: si tratta di ruolo complesso e ricco di sfaccettature, che difficilmente può essere ricondotto a una definizione lineare ed univoca. Sono numerosi gli aspetti che caratterizzano questo ruolo così significativo: dalle competenze professionali alle disposizioni personali, dallo sguardo verso il mondo e i bambini al percorso di formazione necessario alla costruzione, nel tempo, di un bagaglio di competenze così ricco. Tuttavia, è proprio dato il valore che l'educatore assume nelle esperienze educative, ancor di più se outdoor, che tale operazione diventa necessaria e doverosa. Non è semplice cogliere e rilanciare le opportunità formative che l'ambiente naturale offre: esso richiede all'adulto una solida preparazione professionale, di fare scelte, di conoscere a fondo il territorio e le possibilità che offre, di saper padroneggiare competenze didattiche e strumenti per osservare e comunicare la ricchezza delle esperienze proposte, nonché una buona conoscenza di leggi e regolamenti; è quindi l'adulto, la sua preparazione, a fare la differenza nei contesti naturali²⁵².

Agli educatori – e con questo termine si fa qui (e nell'intero elaborato) riferimento, in senso ampio, a tutte le figure che operano nei contesti educativi (educatori per l'infanzia, docenti, figure che a vario titolo si occupano di educazione) – che esercitano il proprio ruolo nei contesti outdoor è richiesta una preparazione professionale ben consolidata, che consenta loro di assumersi l'onere di un'azione educativa che si apre effettivamente al possibile e, al tempo stesso, li aiuti a riconoscere e ad accogliere la dimensione del rischio, adeguatamente gestita, come elemento fisiologico e positivo della crescita di ognuno²⁵³. Corsi, docente dell'Università di Macerata, affermava già oltre vent'anni fa che educare significa avere il coraggio di assumere una posizione controcorrente, che mette in discussione la realtà e propone visioni alternative, che insegna a coltivare sogni, speranze, a credere e impegnarsi attivamente

²⁵¹ Cfr. M. Schenetti, *L'esperienza insegna: il ruolo dell'adulto nella didattica in natura*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golen. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

²⁵² Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

²⁵³ Cfr. R. Farné e F. Agostini, *Necessità e scientificità dell'Outdoor education*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

per un mondo migliore; educare implica trovare il coraggio di liberarsi da condizionamenti e interessi opportunistici, cosa sempre più difficile nella società contemporanea²⁵⁴. Essere adulti, e ancora di più esserlo in contesti naturali in cui si intendono promuovere esperienze educative significative, vuol dire innanzitutto assumersi le responsabilità del proprio ruolo, quindi accettare una condizione potenzialmente meno comoda rispetto a quella dell'educatore che opera in contesti tradizionali, ma farlo per offrire ai bambini esperienze fondamentali per il loro sviluppo²⁵⁵.

L'educatore è chiamato a predisporre contesti educativi di qualità, all'interno dei quali il bambino possa sperimentare, giocare, muoversi nel rispetto dei suoi tempi, interessi, competenze e modalità di conoscenza del mondo, senza inutili costrizioni e senza che sia esposto a reali pericoli²⁵⁶; è chiamato ad accompagnare e sostenere, come un *regista*, l'iniziativa del bambino, senza però anticiparla e nemmeno distogliere la sua attenzione dai progetti, dalle ricerche ed esplorazioni in cui è impegnato²⁵⁷, ricordando che è lui ad essere il protagonista, l'autore dell'esperienza educativa²⁵⁸ e tutelando la sua motivazione intrinseca (evitando quindi inutili, quando non dannosi, tentativi di manipolazione del comportamento come punizioni, premi e giudizi, che allontanano l'attenzione dall'esperienza vissuta, e quindi l'impegno e l'interesse)²⁵⁹. Le pratiche educative all'aria aperta ci mostrano dunque l'importanza della progettazione di percorsi d'apprendimento che siano auto-diretti da coloro che apprendono, che valorizzino il gioco spontaneo (il primo e più importante strumento di apprendimento, sviluppo e integrazione dell'essere umano secondo Gray²⁶⁰), ma affinché ciò avvenga l'adulto deve essere in grado di predisporre le condizioni necessarie: deve offrire ai più piccoli contesti reali e stimolanti per adulti e bambini, ricchi di materiali e di vita, deve concedere loro il tempo di conoscerli e viverli nel profondo, ed anche la possibilità di entrare in una relazione realmente significativa con questi ed altri soggetti parte del processo educativo; all'educatore è richiesto di creare le basi di una comunità educante che sia accogliente, sicura, libera da giudizi, di affiancare i bambini e promuovere la loro conoscenza ed esperienza del rischio, così come

²⁵⁴ Cfr. P. Mai, *Dove nulla può accadere, nulla accade*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁵⁵ Cfr. P. Sceusa, *Chi difende l'insegnante? Rischi, responsabilità e diritti*, in R. Farné e F. Agostini, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

²⁵⁶ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall'aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

²⁵⁷ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

²⁵⁸ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁵⁹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁶⁰ Cfr. *Ibidem*

anche di offrire ai più piccoli occasioni in cui prendere parte ad attività pratiche di vita quotidiana condivise con gli adulti²⁶¹.

L'adulto accompagnatore si pone alla stessa altezza dei bambini, accanto a loro, per vedere ciò che loro vedono, per guardarli dritti negli occhi e accogliere i loro bisogni; non sono ad essi contrapposti, bensì presenze costanti, positive, sicure, silenziose e sempre pronte a rispondere, nel modo ritenuto più adeguato, al richiamo del bambino e a sostenerlo con amore e fiducia²⁶²; i bambini devono sempre sapere che l'adulto accompagnatore, soprattutto in natura, rappresenta la loro base sicura, su cui possono contare, a cui possono fidarsi, certi, anche nelle situazioni più complesse, di essere visti nel profondo, accolti e compresi perché innanzitutto amati così come sono²⁶³. Schenetti, citando Bertolini, afferma quindi che in primis l'educatore, per cogliere il senso più profondo dell'educazione in natura, deve guardare al bambino come un soggetto attivo e capace di costruire significati: questo non significa sottomettersi ai loro bisogni immediati, proteggerli da tutto e tutti, ma riconoscere le loro competenze e i loro bisogni anche futuri e in relazione a valori etici e sostenibili²⁶⁴.

È l'educatore che deve trovare la giusta via di mezzo tra tutte queste istanze, e per farlo (e quindi superare la paura del giudizio altrui), deve inevitabilmente mettersi in discussione e in gioco in prima persona, deve confrontarsi, essere curioso e desideroso di aprirsi al nuovo²⁶⁵. Le pratiche educative all'aria aperta non sono un lusso per pochi, non hanno bisogno di spazi esclusivi o materiali e strumenti particolarmente costosi: esse richiedono però una particolare predisposizione mentale e caratteriale da parte dell'adulto che le propone, che deve considerarle occasioni di apprendimento quantomeno al pari delle pratiche indoor²⁶⁶ e strumenti per dar voce a un nuovo modo di intendere l'apprendimento. Quest'ultimo diviene più complesso, slegato da schemi e pregiudizi, vicino al modo di sentire e imparare dei bambini, ricco di stimoli; esso non ci consente di controllare tutto, ma offre opportunità maggiori e più significative²⁶⁷. A proposito delle caratteristiche personali, caratteriali e delle posture fondamentali richieste all'adulto, Selima Negro sostiene che egli debba sentirsi a proprio agio all'aperto e in condizioni

²⁶¹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁶² Cfr. *Ibidem*

²⁶³ Cfr. *Ibidem*

²⁶⁴ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall'aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erikson, 2015

²⁶⁵ Cfr. *Ibidem*

²⁶⁶ Cfr. A. Ceciliani, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

²⁶⁷ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

molto diverse, riuscire a mantenere un atteggiamento positivo anche di fronte a disagi e difficoltà, possedere buone abilità manuali, avere una buona conoscenza di almeno una parte del mondo naturale, ma anche avere una visione realistica e propositiva dell'infanzia, saper ascoltare, documentare, giocare e fidarsi dei bambini che gli vengono affidati, riconoscere e rispondere ai loro bisogni in modo non direttivo, saper sbagliare e chiedere scusa, essere in grado di stare nel rischio e gestirlo, sapere come apprendono i bambini e soprattutto come progettare percorsi di apprendimento con un programma emergente²⁶⁸.

Con tale termine s'intende "uno strumento di non programmazione, che permette di stare nei percorsi educativi con flessibilità, attenzione, rispetto e consapevolezza"²⁶⁹: è una risorsa che supporta l'adulto nella delineazione di percorsi educativi intenzionali aperti al possibile, che seguono e rispettano gli interessi dei bambini, che riconoscono il ruolo di mediatore dell'educatore e che aiutano a costruire una comunità educante, in cui si dialoga e si condividono idee, punti di vista e valori²⁷⁰. Il programma emergente è anche definito come programmazione capovolta perché non prevede un piano rigido che può essere deciso a priori, ma è uno strumento che si costruisce progressivamente con il susseguirsi delle esperienze (man mano che i bambini agiscono, scoprono e apprendono), che aiuta a stare nell'incertezza, a riconoscerne il valore e ad accogliere nuove opportunità, offrendo al tempo stesso la garanzia che nessuno venga lasciato indietro²⁷¹. Esso parte dal presupposto che l'apprendimento e la vita quotidiana siano dimensioni profondamente intrecciate e in costante dialogo reciproco, e cerca di restituire al bambino il proprio ruolo di protagonista di questi percorsi, raccontando ciò che vive²⁷². Il programma emergente punta a sviluppare programmi individualizzati originali sulla base degli interessi dei singoli e cerca di offrire agli adulti una risorsa che consenta loro di supportare i più piccoli senza interferire nelle loro esplorazioni e scoperte; esso punta a raggiungere questi ambiziosi obiettivi attraverso un processo circolare che prevede più fasi tra loro collegate²⁷³:

- *l'osservazione*: il buon osservatore osserva con attenzione, curiosità e fiducia i bambini in ogni attività che essi svolgono, cercando di cogliere interessi e bisogni. Si tratta di un'osservazione partecipata, calata nella situazione specifica e fortemente dipendente dalle

²⁶⁸ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁶⁹ S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019, p. 149

²⁷⁰ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁷¹ Cfr. *Ibidem*

²⁷² Cfr. *Ibidem*

²⁷³ Cfr. *Ibidem*

relazioni con gli altri soggetti e il contesto coinvolto, ma che cerca comunque di essere concreta, di raccontare quanto avvenuto, anche a livello emotivo e personale, pur nella consapevolezza che l'interpretazione sia inevitabile. Il buon osservatore cerca anche di riflettere su ciò che prova mentre osserva, e di distinguere la propria percezione da ciò che realmente accade. Ogni osservazione è mossa da domande di ricerca esplicite, generative e condivise, ed è importante sottolineare che la validità dell'osservazione dipende dalle successive fasi del programma;

- *la documentazione*: durante questa fase, quanto prima osservato viene raccolto, selezionato e rielaborato con l'obiettivo di comunicare ad altri quanto accaduto e di riflettere con più calma sui percorsi di apprendimento che si stanno delineando; la documentazione permette di esplicitare i processi di apprendimento e ciò che li ha sostenuti. Essa prevede che le osservazioni vengano integrate e completate con riflessioni, informazioni, foto e video, ma è importante che resti uno strumento descrittivo e non giudicante, che aiuta a riflettere, a collegare teoria e pratica, a diffondere una nuova cultura dell'infanzia e a sostenere la comunicazione e il coinvolgimento delle famiglie;
- *la riflessione*: il gruppo di lavoro interpreta ciò che è stato prima osservato e documentato, prova a guardarlo con occhi differenti, e dà una propria valutazione. L'adulto dovrebbe assumere la riflessione come un atteggiamento costante, che lo aiuta a cogliere le intenzioni, i bisogni e gli interessi dei bambini, le connessioni con le precedenti esperienze, il senso più profondo dei momenti vissuti, e lo prepara quindi a sostenere i bambini e a crescere, sia nell'ottica professionale sia in quella personale. La riflessione porta anche alla valutazione delle risorse dei più piccoli, col fine di valorizzarle. È importante che si rifletta sia individualmente che in gruppo, e che ci si confronti periodicamente;
- *i rilanci*: sulla base delle riflessioni fatte, l'adulto propone e promuove iniziative che, facilitando l'incontro con informazioni, strumenti e materiali, sostengano il benessere emotivo e aiutino lo sviluppo dei percorsi di apprendimento dei bambini (ancora una volta si lavora sulla zona di sviluppo prossimale). Per rilancio s'intende "un processo creativo in cui vengono date risposte originali a una situazione data"²⁷⁴; l'educatore cerca dunque intenzionalmente di generare una trasformazione positiva, ed è soprattutto attraverso questi rilanci che il suo ruolo diviene più concreto, attivo e consapevole. Il rilancio può essere presentato come invito, provocazione, attraverso la presentazione di nuovi materiali o soggetti, attraverso una piccola modificazione del contesto o come la predisposizione di

²⁷⁴ S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019, p. 194

un'esperienza di tipo laboratoriale; in ogni caso, esso non può essere deciso a priori, ma proposto solo quando appare necessario, e richiede la capacità di capire quando esso non è funzionale e di abbracciare risvolti impreveduti²⁷⁵.

Sulla base di quanto enunciato finora, è possibile affermare che gli educatori debbano possedere il medesimo patrimonio di conoscenze, competenze e prerequisiti dei propri colleghi che operano nei contesti tradizionali, ma a differenza di quest'ultimi, essi siano chiamati a farsi portatori di alcuni tratti ulteriori e più specifici, che si riferiscono, oltre ai contesti scarsamente antropizzati, anche ai bisogni, agli interessi e alla relazione con il bambino, e aiutano l'adulto a trovarvi una risposta adeguata²⁷⁶. Secondo Miklitz, gli educatori del bosco dovrebbero:

- sostenere i bambini affinché diventino capaci di entrare in una relazione empatica con l'ambiente che li circonda, e quindi più sensibili e attenti;
- essere in grado di riconoscere i reali e specifici bisogni, desideri e interessi dei bambini che gli vengono affidati, così come anche le loro competenze naturali;
- mostrarsi disponibili al dialogo e dare valore al tempo speso con i bambini, donando loro cura, attenzioni e affetto;
- promuovere comportamenti positivi ed empatici tra i pari;
- essere dei buoni esempi e punti di riferimento;
- avere e mostrare fiducia nei confronti dei bambini, permettendo loro di superare, con il giusto grado di autonomia, difficoltà e paure;
- non interrompere i bambini nei loro giochi, iniziative, ricerche e riflessioni;
- definire e assicurare il rispetto di alcune regole fondamentali e condivise²⁷⁷.

Altre fondamentali caratteristiche per chi propone esperienze educative in natura, e spesso definite come le più importanti da chi effettivamente ha esperienza nel settore, sono:

- l'amore per la natura;
- il piacere di vivere esperienze in contesti outdoor;
- la flessibilità²⁷⁸;

Gli educatori, come i bambini ai cui propongono queste tipologie di esperienza, si ritroveranno a vivere numerosi momenti in ambienti naturali, e a trascorrere in questi contesti gran parte

²⁷⁵ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

²⁷⁶ Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erikson, 2015

²⁷⁷ Cfr. *Ibidem*

²⁷⁸ Cfr. *Ibidem*

della propria giornata: è quindi fondamentale che alla base delle proposte ci sia un reale interesse e piacere nel viverle, oltre alla consapevolezza del valore e dei benefici che possono apportare; senza coerenza tra comportamenti e parole si rischia di compromettere la credibilità educativa di chi opera e l'efficacia dell'azione educativa, che inevitabilmente è destinata a non durare nel tempo. L'*Outdoor Education* non è qualcosa che può essere imposto, né ai docenti, né ai bambini o alle loro famiglie: essa assume valore solo nel momento in cui l'adulto diviene consapevole dell'importanza dell'ambiente esterno, e di quanto le esperienze vissute in contesti di questo tipo facciano sentire bene²⁷⁹. Inoltre Schenetti, attraverso gli studi di Miklitz e Huppertz, sottolinea come la flessibilità risulti essere una disposizione indispensabile: in una scuola che fonda la propria identità sulla natura e sul rapporto con essa è impensabile attuare una programmazione eccessivamente dettagliata e a lungo termine; è invece compito dell'educatore accettare l'imprevisto, l'indeterminazione momentanea, e cogliere gli interessi dei bambini, del gruppo, dei genitori, gli spunti dati dal contesto e le occasioni offerte dal tempo meteorologico, così da sostenerli e rilanciarli per approfondirli²⁸⁰.

Altre competenze indispensabili per chi opera in contesti particolarmente selvatici sono:

- la buona conoscenza dell'ambiente in cui si lavora;
- la consapevolezza dei potenziali pericoli e rischi a cui esso espone, così come anche della effettiva probabilità che essi si manifestino;
- avere una conoscenza adeguata della flora e della fauna dei contesti in cui si propongono le esperienze educative, così da poter rispondere alle curiosità dei bambini e sapere se sarà possibile incontrare piante o animali velenosi o altri in via d'estinzione verso cui avere particolare attenzione;
- avere una certa dimestichezza con attrezzi e strumenti utili (coltellini, seghe...);
- saper riconoscere i segnali di un possibile cambiamento del tempo atmosferico²⁸¹.

Miklitz sostiene che in un ambiente scarsamente antropizzato, come potrebbe essere il bosco ma anche la golena, la figura adulta va ad assumere un ruolo di fondamentale importanza per i bambini con cui vivono le esperienze; in mancanza di ulteriori punti di riferimento fissi tradizionalmente intesi, l'educatore diventa la guida e il sostegno imprescindibile per i più

²⁷⁹ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

²⁸⁰ Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

²⁸¹ Cfr. *Ibidem*

piccoli e li accompagna in un ambiente vasto, inizialmente poco conosciuto e anche potenzialmente spaventoso²⁸². In virtù del valore del proprio ruolo, e per favorirne l'efficacia, l'adulto dovrebbe quindi interrogarsi continuamente sul significato del proprio lavoro, su quello che la natura ha per lui, su come intende la propria relazione con i bambini e dei bambini con la natura, e quindi sui valori di cui intende farsi portatore. Tale riflessione dovrebbe iniziare con un'esplorazione diretta, profonda e multisensoriale del contesto naturale, continuare con un'analisi del valore personale e collettivo della natura e concludersi con la presa di consapevolezza dei valori e degli insegnamenti che intenzionalmente si intendono trasmettere alle nuove generazioni²⁸³.

Antonietti, Bertolino, Guerra e Schenetti affermano che le caratteristiche e le competenze chiave di colui che può essere definito un professionista dell'educazione all'aperto ruotano attorno a sei elementi centrali²⁸⁴, ovvero:

- la capacità di *riflettere* continuamente sul proprio ruolo e sulle proprie competenze. L'adulto deve riuscire ad accettare di non poter controllare e prevedere tutto, deve imparare a riconoscere i benefici derivanti dall'incertezza e dai cambiamenti, avvicinandosi così all'esperienza dei più piccoli e al loro desiderio di scoperta. L'educatore esperto in *Outdoor Education* è un ricercatore accurato e aperto, sensibile anche ai più piccoli cambiamenti ambientali e relazionali, e che cerca anche all'interno di questi spunti interessanti per rilanciare il percorso educativo;
- la capacità di *collegare* ciò che viene fatto nei contesti outdoor a ciò che viene fatto nei contesti indoor. Si tratta di una competenza fondamentale, che richiede una notevole sensibilità pedagogica e didattica, tanta pratica ed esperienza, la capacità di osservare e leggere attentamente le diverse situazioni e quella di guidare come un attento regista le occasioni di apprendimento, evidenziando le possibili connessioni e complementarità dei luoghi, dei saperi e degli elementi. Conoscere i contesti permette di essere consapevoli dei loro limiti e risorse, che devono essere prima vissuti e deve essere superata l'idea di pericolo che li permea;

²⁸² Cfr. M. Schenetti, *Storia e sviluppo della scuola dell'infanzia nel bosco*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

²⁸³ Cfr. *Ibidem*

²⁸⁴ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

- *l'expertise*, quindi la conoscenza della struttura del sapere dell'esperienza educativa che si propone, la complessità dei fenomeni coinvolti, le connessioni presenti e la disponibilità da parte dell'adulto di continuare ad imparare seguendo i percorsi offerti dal mondo naturale. L'educatore deve essere mentalmente aperto, accettare di non sapere tutto, essere disposto a farsi guidare anche dai bambini e dalla natura e riuscire a collegare ciò che già sa a ciò che continuerà a conoscere;
- l'abitudine a *stare in natura*. L'adulto deve vivere personalmente esperienze in natura, e farlo in un modo attivo e che coinvolga tutti i sensi e canali di conoscenza, per ricostruire così la propria relazione con la natura, prendere consapevolezza di ciò che prova e sente e trasmettere un sapere autentico agli studenti;
- la capacità di mettere il *bambino al centro* dell'esperienza educativa. Egli viene supportato e guidato dall'adulto, che però accetta che affronti dei rischi adeguati e gli permette di esplorare e sbagliare, gli dà fiducia. L'adulto entra in empatia con il bambino, usa il suo linguaggio, parte dalla sua esperienza per andare oltre e permettergli di crescere;
- la capacità di promuovere, attraverso l'esperienza in natura (che è innanzitutto un'esperienza corporea, che dà nuovo valore al corpo in educazione), il *benessere generale* della persona, sia esso fisico, psichico, emotivo, cognitivo o relazionale. Per consentire ciò, l'adulto deve aver sperimentato prima su di sé questo benessere e aver compreso l'importanza che ha il corpo nel processo educativo²⁸⁵.

Molto interessante è anche l'analisi condotta da Maddalena Lanzi, insegnante di scuola dell'infanzia ed ex studentessa di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia: Lanzi, nel corso della stesura della sua tesi *Professionalità dell'insegnante di scuola dell'infanzia nell'educazione in natura: inquadramento teorico e un'indagine*, ha raccolto e analizzato le opinioni degli insegnanti della scuola dell'infanzia "Soliani Scutellari" di Brescello (oggi "Zanti"), in provincia di Reggio Emilia, ovvero la medesima in cui anch'io ho avuto la possibilità di svolgere una importantissima esperienza di tirocinio diretto e le cui peculiarità sono state presentate nel primo capitolo; la sua ricerca, avvenuta a maggio 2019 attraverso la tecnica del focus group, ha indagato l'influenza delle pratiche educative outdoor sul ruolo del docente, ed anche le caratteristiche che tale figura assume²⁸⁶. Da tale analisi

²⁸⁵ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

²⁸⁶ Cfr. M. Lanzi, "Scuola in golena": *focus group sulla professionalità degli insegnanti nell'esperienza educativa in natura*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

emerge che tra le competenze percepite come fondamentali per gli insegnanti che operano all'aperto troviamo le posture già citate in precedenza, ossia:

- l'atteggiamento dell'adulto, che deve essere disposto a mettersi in gioco, a lavorare su se stesso e che capisce di essere parte di un grande insieme, che ci può insegnare tanto ma che dobbiamo rispettare e averne cura;
- lo spirito d'avventura;
- la curiosità, il desiderio di approfondire e apprendere insieme ai bambini;
- la fiducia, che si costruisce gradualmente nel tempo, conoscendo i bambini e i luoghi coinvolti, e che sostiene a sua volta la sicurezza dell'adulto;
- la capacità di gestire l'imprevisto, e quindi avere un atteggiamento flessibile e sensibile agli interessi e ai ritmi d'apprendimento dei bambini;
- la capacità di utilizzare un approccio di tipo progettuale anche nei contesti outdoor;
- possedere una buona conoscenza dell'ambiente in cui vengono proposte le esperienze educative outdoor (in questo caso si parla di golena)²⁸⁷.

Come già sottolineato, l'insegnante outdoor, oltre a dover padroneggiare alcune competenze imprescindibili per ogni figura educativa efficace, tra cui l'ascolto attivo, il coinvolgimento di bambini e colleghi, il supporto alla comunicazione e agli apprendimenti, nonché la capacità di osservare il bambino, di accoglierlo e lavorare in un'ottica progettuale, si differenzia da questo per alcune importanti ragioni. Dalla ricerca emerge la figura di un adulto che non è più soltanto un insegnante tradizionalmente inteso, bensì un soggetto che affianca il bambino e assieme a questo, da co-protagonista, fa ricerca, esplora, scopre una realtà complessa e ricca di opportunità: l'adulto, per lavorare efficacemente, deve condividere con gli altri attori che partecipano al processo educativo le motivazioni, i valori e le pratiche che costituiscono la base del servizio educativo, così come anche i timori, i dubbi e le ansie, per trovare invece insieme i benefici di questo approccio, sicuramente maggiori rispetto agli svantaggi; l'adulto deve anche rallentare, attendere senza essere ossessionato dal risultato finale, concentrarsi e godere del *qui e ora*, della bellezza che deriva dal vivere esperienze educative significative all'aperto, in un ambiente che nel tempo da sconosciuto - grazie alla ripetizione delle esperienze - diventa ospitale, dando quindi ai bambini la possibilità di esplorare e riflettere secondo modalità

²⁸⁷ Cfr. M. Lanzi, "Scuola in golena": focus group sulla professionalità degli insegnanti nell'esperienza educativa in natura, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

effettivamente rispettose del loro modo di conoscere²⁸⁸. I docenti intervistati affermano che non cambia il modo di essere insegnanti, l'identità e i valori di cui si è portatori, ma si modifica il proprio modo di utilizzare e stare nel contesto: l'ambiente outdoor acquisisce quantomeno pari dignità, ai fini didattici, degli ambienti indoor, l'adulto accetta di non poter più esercitare un controllo perfetto come in aula, e quindi la progettazione diviene più flessibile, i percorsi di apprendimento nascono da ciò che succede fuori e l'insegnante abbandona la propria postura direttiva per assumere quella di guida, che osserva, impara insieme ai bambini e rilancia i loro interessi, consapevole del fatto che l'immersione in natura non basta a conoscerla e ad amarla, ma richiede una mediazione adulta, positiva e consapevole²⁸⁹.

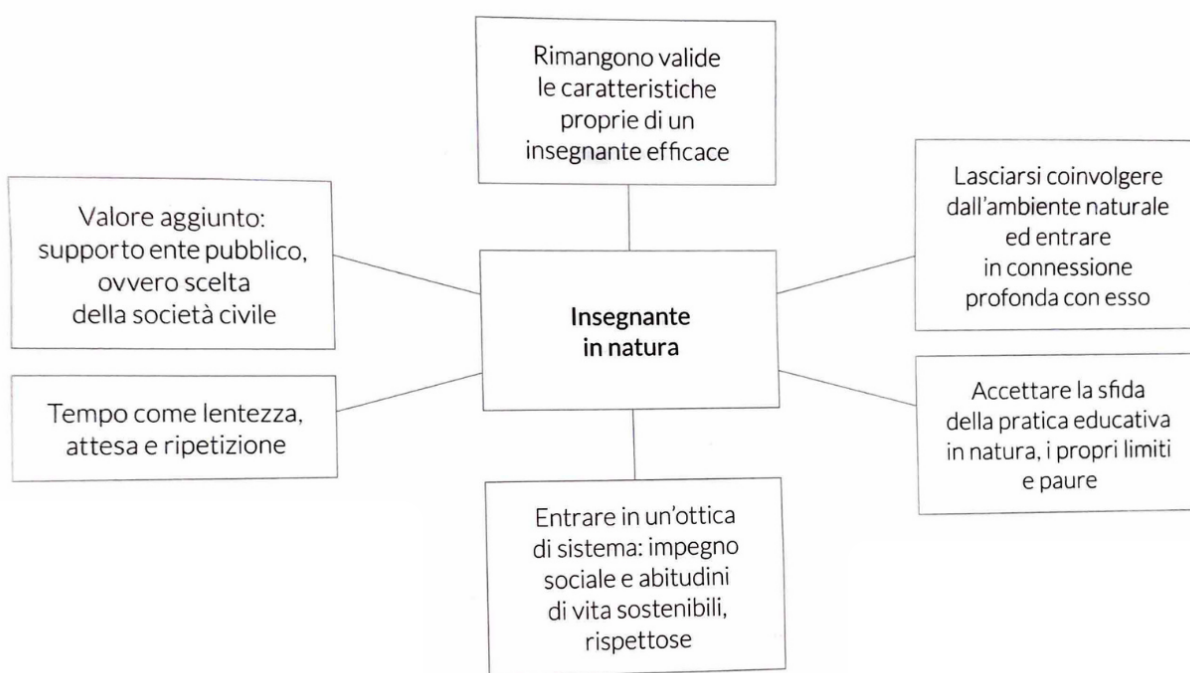


Figura 4 - Mappa delle competenze dell'insegnante in natura. Fonte: M. Lanzi, "Scuola in golena": focus group sulla professionalità degli insegnanti nell'esperienza educativa in natura, in M. Antonietti, A. Ferrari, Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura, Parma, Edizioni Junior, 2020, p. 189

Dall'analisi delle parole di questi insegnanti, Lanzi individua quattro categorie su cui Schenetti riflette ulteriormente. Esse si riferiscono:

²⁸⁸ Cfr. M. Lanzi, "Scuola in golena": focus group sulla professionalità degli insegnanti nell'esperienza educativa in natura, in M. Antonietti, A. Ferrari, Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura, Parma, Edizioni Junior, 2020

²⁸⁹ Cfr. *Ibidem*

- alle *motivazioni* che spingono gli insegnanti a fare educazione all'aperto: essi notano maggior benessere, autonomia, collaborazione e coinvolgimento nei bambini, e hanno la possibilità di vedere nuovi aspetti di questi bambini, anche diversi dalle proprie aspettative. Sono motivati a fare educazione in natura perché questo modo di lavorare ha insegnato loro che i bambini, ma anche gli spazi, con cui operano non sono elementi prevedibili e già noti, bensì interlocutori da osservare con un nuovo sguardo, che richiede grande attenzione, curiosità e meraviglia;
- al rinnovato *sguardo didattico* dell'adulto, che cambia il proprio modo di osservare i bambini e di insegnare: non si tratta solo di fare attività all'esterno, ma cambia la prospettiva educativa che muove i soggetti coinvolti. La scuola deve insegnare ai propri studenti a stare nel mondo in quanto cittadini attivi che agiscono consapevolmente e in modo sostenibile, e quindi ad essere in relazione con l'ambiente, con l'altro e in un'ottica orientata al futuro; servono insegnamenti significativi, destinati a durare nel tempo, e ciò richiede educatori flessibili, amanti dell'avventura, curiosi, fiduciosi e aperti al possibile;
- *all'approccio progettuale*, e quindi agli strumenti e alle pratiche necessari per progettare esperienze educative significative in natura: educare in contesti outdoor significa riconoscere il valore che la relazione con la natura assume nella crescita dei bambini e nella formazione e confronto del team educativo; significa perdere tempo per guadagnarlo, sapersi mettere in disparte, fare un passo indietro per lasciare spazio ai bambini e osservare come si comportano, agiscono, esplorano e si organizzano. È importante che gli insegnanti siano supportati da strumenti osservativi, che con il loro linguaggio chiaro e semplice, permettano di tenere traccia dei pensieri, delle emozioni e delle immagini che emergono durante le esperienze, di comunicare a tutti gesti ed azioni, ed anche di stimolare riflessioni e l'individuazione di rilanci progettuali;
- *all'integrazione tra i contesti indoor e quelli outdoor*: l'educazione diventa il risultato della comunicazione efficace tra dentro e fuori, un continuum tra interno ed esterno. È importante che gli insegnanti capiscano che non è più possibile contrapporre spazi interni ed esterni, i quali invece devono poter dialogare e contaminarsi reciprocamente. Vivere esperienze ripetute e costanti in natura aiuta ad aumentare la propria familiarità con ambienti e materiali, a diminuire timori, a migliorare relazioni e a ritrovare la meraviglia del vivere²⁹⁰.

²⁹⁰ Cfr. M. Schenetti, *L'esperienza insegna: il ruolo dell'adulto nella didattica in natura*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

Schenetti conclude la propria riflessione affermando che per realizzare percorsi educativi in natura continuativi, complementari e interdipendenti alla progettazione complessiva dell'istituzione scolastica, l'educatore deve imparare a:

- inserire nelle progettazioni e valorizzare sia i contesti indoor sia outdoor nelle disponibilità della scuola;
- dare la priorità all'esplorazione diretta e naturale dei bambini;
- riconoscere il profondo legame che vi è tra apprendimento, dimensione emotiva e sociale;
- ripartire dal corpo, primo mediatore che ci permette di conoscere, imparare e costruire relazioni;
- reinserire nelle esperienze educative la fondamentale e fisiologica dimensione del rischio, diventando quindi adulti che realmente conoscono i bambini con cui operano e che sono in grado di tessere relazioni profonde e significative²⁹¹.

L'adulto che agisce efficacemente nell'ambiente naturale non può dunque che rivedere il proprio ruolo, modo di pensare e interagire, imparare a stare nei contesti outdoor vivendoli con una rinnovata consapevolezza, che consente di ritrovare in questi ambienti infinite opportunità di crescita, apprendimento, benessere, ed anche connessioni con ciò che avviene dentro; tale consapevolezza è ciò che porta l'adulto a fare un passo indietro, mantenendo comunque un certo controllo della situazione, ma offrendo al bambino la possibilità di esplorare e affrontare sfide adeguate e importantissime per il suo percorso di vita²⁹².

Come già sottolineato in precedenza (e come verrà approfondito ulteriormente poi), la capacità di affrontare e gestire adeguatamente i rischi è una competenza fondamentale richiesta agli adulti che propongono esperienze educative all'aria aperta, e si tratta infatti di una tematica trattata da diversi studiosi: il rischio è una dimensione inevitabile dell'esperienza educativa, non può essere eliminato del tutto, e richiede di essere riconosciuto e gestito. In questa prospettiva, il saper osservare, individuare, valutare e accompagnare il rischio si configura come una competenza indispensabile all'educatore, il quale deve riuscire a trovare il giusto equilibrio tra la garanzia di sicurezza e l'offerta di esperienze di apprendimento e crescita irrinunciabili, tra tutela e autonomia, senza esporre i bambini a pericoli reali e senza nemmeno

²⁹¹ Cfr. M. Schenetti, *L'esperienza insegna: il ruolo dell'adulto nella didattica in natura*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golen. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

²⁹² Cfr. *Ibidem*

cadere nell'integralismo della prevenzione²⁹³. Russell definisce *sweet or soft paternalism* quell'atteggiamento che mette al primo posto la tutela della sicurezza dei bambini, che ritiene sbagliato e folle esporli a situazioni potenzialmente dannose e che però finisce per impedire loro di fare esperienze, di mettersi realmente in gioco²⁹⁴; allo stesso modo, Farné definisce l'integralismo della prevenzione come un atteggiamento antipedagogico che dovrebbe essere ripudiato da tutti gli educatori, in quanto in contrasto con i valori fondamentali dell'educazione odierna²⁹⁵. Secondo l'autore, i professionisti dell'educazione dovrebbero avere una personalità che li aiuti nella gestione, anche psicologica, delle situazioni rischiose (in caso contrario sarebbe meglio svolgere una professione differente) e dovrebbero poter ricevere una formazione (non teorica, ma esperienziale) che insegni loro ad accettare il rischio come parte integrante, e da implementare consapevolmente, del processo educativo; una preparazione che li aiuti a sviluppare la giusta consapevolezza emotiva e che insegni loro a proporre esperienze adeguate e rispettose delle capacità dei bambini che hanno di fronte²⁹⁶.

L'esperienza rischiosa, per essere gestita efficacemente, chiama in causa prima gli adulti dei bambini, e li porta ad assumersi nuove responsabilità (che devono essere però condivise tra tutti i soggetti che si occupano della crescita dei bambini e della sicurezza dei servizi educativi), a rivedere certezze, metodologie di lavoro e modo di guardare all'infanzia: un educatore capace permette ai propri alunni di rischiare per crescere e usa il rischio come strumento di conoscenza²⁹⁷. L'educatore, soprattutto se opera in contesti outdoor, deve abbandonare l'inibizione dell'iniziativa del bambino e deve capire la nocività degli atteggiamenti iperprotettivi, per imparare così a sostenere i bambini nell'affrontare difficoltà adeguate, a progettare esperienze sfidanti ma rispettose delle competenze, anche emotive, dei più piccoli e permettere le giuste esplorazioni nei contesti naturali e urbani²⁹⁸. L'esperienza educativa non può sottrarre, semplificare esperienze, stimoli e opportunità ai bambini per proteggerli, ma deve dare la possibilità alle nuove generazioni di accedere a nuove infinite opportunità, di arricchirsi grazie alla relazione con il mondo e con l'altro, alle esperienze fatte.

²⁹³ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁹⁴ Cfr. *Ibidem*

²⁹⁵ Cfr. *Ibidem*

²⁹⁶ Cfr. *Ibidem*

²⁹⁷ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccalluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

²⁹⁸ Cfr. *Ibidem*

La natura, con la sua complessità e le sue incertezze, secondo Sturloni è la parte più importante di questo insieme, e in virtù di tutto ciò non può essere ignorata²⁹⁹.

3.2 La formazione dei professionisti dell'educazione outdoor

Dopo aver provato a definire quali siano le caratteristiche, gli atteggiamenti e le competenze professionali fondamentali richieste agli educatori che operano nei contesti naturali, è doveroso riflettere sui percorsi formativi di cui essi necessitano per sviluppare e consolidare un bagaglio di competenze così ricco e sfaccettato, pur nella consapevolezza che un insieme tanto articolato richieda tempo per essere costruito, non possa essere esaurito da percorsi lineari, veloci e immediati e si configuri invece come un processo continuo e progressivo, che non può mai considerarsi davvero concluso e viene costantemente alimentato grazie all'esperienza, alla sua rielaborazione e al confronto con l'altro.

È già stato sottolineato in precedenza come il desiderio di formazione in questo ambito professionale, così come l'attenzione ad esso rivolta, siano in costante aumento, ma la realtà è che ad oggi la formazione iniziale dei futuri educatori presenta notevoli lacune: nelle università italiane non è attualmente diffusa una formazione specifica per coloro che si occuperanno di educazione, in senso generale, nei contesti outdoor; esistono alcune eccezioni per i corsi relativi all'educazione ambientale, ma si tratta appunto di una formazione certamente più circoscritta e specialistica, i cui saperi possono offrire un importante contributo a progetti o interventi educativi specifici, ma non rispecchiano il bisogno di una formazione pedagogica più ampia e sistematica sull'*Outdoor Education* di cui necessitano i futuri educatori³⁰⁰. Nel nostro Paese non è ancora riconosciuta professionalmente una figura specifica per questo ambito, non esiste un'unica qualifica per accompagnare i bambini nell'educazione in natura: si tratta di un ruolo che può essere svolto da educatori, insegnanti, esperti e anche da genitori particolarmente preparati³⁰¹. Ciò che conta negli ambienti scarsamente antropizzati, come boschi e golene, sono le caratteristiche personali, alcune posture fondamentali e le competenze di cui l'adulto riesce a farsi portatore, le quali si riferiscono sia all'area pedagogica sia a quella naturalistica³⁰².

²⁹⁹ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁰⁰ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁰¹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁰² Cfr. *Ibidem*

Esistono diversi corsi di aggiornamento e di formazione post-laurea, offerti dalle scuole e da enti diversi: essi ci dimostrano l'urgenza, anche da parte di professionisti già formati e che operano in contesti tradizionali, di acquisire quelle competenze che permettono di definire l'adulto come professionista delle pratiche educative nei contesti naturali³⁰³. Tra gli educatori maggiormente interessati a ricevere una formazione specifica sull'*Outdoor Education* e a mettersi in discussione attraverso queste pratiche educative troviamo:

- adulti che hanno già nel proprio bagaglio formativo esperienze attive (sport a livello agonistico, scoutismo, volontariato,...);
- adulti consapevoli dei limiti e delle criticità derivanti dall'eccessiva pesantezza e rigidità che spesso caratterizzano la didattica tradizionale, che inibisce, rende passivi e sempre più vicini al burnout sia gli educatori che gli studenti³⁰⁴.

Si tratta di adulti abituati, anche in modi e situazioni differenti, a vivere l'imprevisto, ad affrontarlo e gestirlo in modo consapevole come elemento fisiologico dell'esperienza, assumendosi le responsabilità derivanti dal proprio ruolo e dando fiducia ai bambini con cui vivono tali momenti; sono quegli adulti che hanno colto il disagio che la scuola attuale arreca, una scuola che crea i problemi invece di provare a superarli, e che cercano quindi, con coraggio, di disobbedirvi responsabilmente, in nome di un'educazione realmente rispettosa dei bisogni e dei diritti dei più piccoli e della libertà d'insegnamento sancita dalla stessa Costituzione italiana³⁰⁵. Si tratta di educatori che hanno compreso l'inutilità della contrapposizione tra outdoor e indoor, che lo spazio di apprendimento non è soltanto quello strutturato di un'aula o di un laboratorio, e che cercano di integrare al meglio questi due contesti: soprattutto durante l'infanzia l'ambiente esterno, meglio ancora se naturale, resta il fondamentale ambiente di crescita e sviluppo, che permette ai bambini di imparare di più, e soprattutto in modo più profondo, globale e piacevole³⁰⁶.

Louv sostiene che

Il modo più efficace di connettere i nostri figli con la natura è connettere noi stessi con essa. [...] Più di ogni altra cosa i bambini hanno bisogno di adulti che capiscono il rapporto tra noia e creatività, adulti propensi a trascorrere del tempo con loro all'aria aperta, adulti disposti ad

³⁰³ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁰⁴ Cfr. R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁰⁵ Cfr. *Ibidem*

³⁰⁶ Cfr. *Ibidem*

allestire la scena affinché loro possano inventare i propri giochi ed entrare nel mondo della natura attraverso la propria immaginazione.³⁰⁷

Ci ricorda dunque che la relazione tra bambini e natura dipende in gran parte dall'atteggiamento dell'adulto, e come il suo esempio in primis debba mostrare e valorizzare il contatto e l'esplorazione diretta con gli ambienti naturali; inoltre, Louv evidenzia il significato che la noia e il tempo non strutturato assumono nelle pratiche educative e nel favorire lo sviluppo della creatività, dell'immaginazione, dell'autonomia e di apprendimenti significativi. L'autore sottolinea l'importante bagaglio di competenze e la complessità della postura richiesta all'adulto, ma come può dunque essere strutturato il percorso di formazione, iniziale o non, di un professionista dell'*Outdoor Education*?

Le prospettive e gli elementi da considerare per rispondere a tale domanda sono numerosi, ma per dare inizio a questa analisi, ritengo utile illustrare il pensiero di Michela Schenetti: l'autrice afferma che chi intende occuparsi dell'educazione delle nuove generazioni dovrebbe innanzitutto imparare a far vivere ai bambini e ai ragazzi che vengono lui affidati delle esperienze concrete e significative, e quindi a diretto contatto con la natura, che prevedono una relazione profonda con l'ambiente in cui crescono e che si fondino sul corpo e il suo movimento³⁰⁸. Schenetti sostiene dunque che il profilo educativo ideale dell'adulto che si occupa di esperienze formative in contesti naturali dovrebbe essere costituito da sei dimensioni fondamentali, che devono essere conosciute ma anche tradursi in una pratica quotidiana consapevole e intenzionale; esse possono essere intese come obiettivi da raggiungere nel percorso formativo, come indicatori per valutare la preparazione dell'adulto o come elementi di riferimento per strutturare percorsi di crescita professionale più efficaci³⁰⁹. Tali caratteristiche sono:

- abitare il mondo;
- imparare dall'esperienza;
- rileggere la relazione;
- educare all'avventura;

³⁰⁷ R. Louv, *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano, 2006, pp. 144 e 148, cit. in M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022, p. 153

³⁰⁸ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³⁰⁹ Cfr. *Ibidem*

- stare nel mondo del bambino;
- parlare il linguaggio delle cose³¹⁰.

Abitare il mondo significa vivere l'ambiente in modo consapevole, rispettoso e responsabile, sentendosi parte della natura e non suoi padroni: la natura smette di essere un oggetto a servizio dell'essere umano, un qualcosa da sfruttare in modo indiscriminato e folle, e diventa una parte inscindibile del nostro essere di cui dobbiamo prenderci cura³¹¹. Vuol dire comprendere la grave situazione di crisi ambientale che stiamo vivendo, i comportamenti e gli atteggiamenti mentali che l'hanno causata, ma implica anche cambiare le proprie abitudini e sostenere i bambini in questa trasformazione, facendo loro comprendere che un'alternativa alle malsane abitudini e modalità di relazioni attuali è necessaria e urgente, nonché possibile anche da parte loro. Per aiutare i più piccoli a capire quanto ognuno di noi sia parte dell'ambiente, che questo non sia un'entità separata, e che quindi è dovere di tutti prendersene cura, è fondamentale che essi vivano la natura in modo significativo, possano esplorarla, conoscerla direttamente, farne esperienza quotidianamente: solo così impareranno a conoscere il mondo, a rispettarlo e ad averne cura, diventando portavoce di una nuova etica ambientale³¹². L'adulto deve quindi interrogarsi circa il significato che attribuisce all'educazione dei bambini nello spazio, sia naturale che artificiale, che li accoglie, così come rispetto alla cura che mette nella scelta e nell'utilizzo dei materiali e degli oggetti che costituiscono il setting educativo. Gli ambienti naturali sono dinamici e complessi, e per questo estremamente stimolanti per i bambini, ma vengono spesso trascurati nei progetti educativi. Schenetti invita quindi i docenti a riflettere sui luoghi e le modalità in cui i bambini vivono le loro esperienze, a vedere gli spazi esterni con uno sguardo rinnovato e a lasciare ai più piccoli più libertà di movimento e occasioni di esplorazione, ricordando all'adulto il suo ruolo di supporto e mediazione³¹³.

Imparare dall'esperienza indica che chi forma i nuovi educatori e insegnanti ha il dovere di organizzare, con costanza e continuità, esperienze concrete, immersive, che si fondino sul contatto diretto con l'ambiente naturale, che viene quindi conosciuto innanzitutto attraverso il corpo; gli adulti in primis devono imparare ad ascoltarsi, a riconoscere i propri limiti e potenzialità, a riflettervi per rielaborare l'esperienza in ottica educativa³¹⁴. L'apprendimento

³¹⁰ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³¹¹ Cfr. *Ibidem*

³¹² Cfr. *Ibidem*

³¹³ Cfr. *Ibidem*

³¹⁴ Cfr. *Ibidem*

teorico in questo caso non è sufficiente: solo facendo esperienza, l'adulto potrà capirne il valore e trasmettere ad altri la sua importanza. Gli adulti faticano a mettersi in gioco e a mettere in discussione il proprio sapere, ma devono diventare consapevoli del proprio modo di agire e vedere il mondo e portare avanti una rivoluzione delle modalità con cui pensano e interpretano la realtà: sempre più spesso, e quasi sistematicamente, viviamo la natura in un'ottica opportunistica, al massimo della velocità e solo superficialmente, interessati alla quantità e non alla qualità delle esperienze³¹⁵. È quindi fondamentale che i futuri formatori sperimentino sulla propria pelle i contesti naturali, le sensazioni e le emozioni, anche sgradevoli, che da questi possono emergere e che chi si dedica alla loro formazione li incoraggi a fare uso degli ambienti naturali in modo continuativo e costante, non come eccezione alla regola. Permettere ai bambini di conoscere la natura attraverso il proprio corpo ha innumerevoli benefici per il loro sviluppo, li aiuta ad acquisire atteggiamenti di cura e protezione, ma affinché ciò avvenga sono fondamentali il modo in cui l'adulto vive gli spazi outdoor e le modalità di relazione che egli promuove³¹⁶. Un educatore efficace è un regista, un mediatore, in parte anche un complice che osserva i bambini, dà loro fiducia, che riflette e li aiuta a fare lo stesso, li accompagna e assieme a loro fa e impara, rilanciando l'elaborazione di connessioni a partire dalle domande dei bambini: al centro dell'interesse dell'adulto non può che esserci il bambino, le sue predisposizioni, le sue emozioni, i suoi bisogni e le sue scoperte; Alessandra Ferrari lo definisce come colui che svolge la funzione di *scaffolding*, secondo la prospettiva indicata da Bruner, e opera sulla *zona di sviluppo prossimale*, teorizzata da Vygotskij, concependo il sapere come un processo collettivo che si costruisce attraverso scambi, confronti, conflitti e che porta a domande, ipotesi e ricerche³¹⁷. A partire da questi elementi, imprescindibili e non definibili a priori, l'adulto può realizzare una progettazione educativa rispettosa e di qualità, che osserva e poi propone, rilanciando le esperienze a partire dagli interessi dei più piccoli³¹⁸.

Rileggere la relazione implica il riconoscimento della reciprocità del rapporto con i bambini, e quindi valorizzarne il ruolo di soggetti attivi, competenti, protagonisti del proprio percorso di crescita: il bambino non è più considerato un soggetto dipendente; l'adulto ne riconosce l'interdipendenza all'interno di un contesto condiviso, capace di accogliere entrambi

³¹⁵ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³¹⁶ Cfr. *Ibidem*

³¹⁷ Cfr. A. Ferrari, *Un dialogo sull'identità pedagogica della bassa reggiana*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

³¹⁸ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

e di promuovere la crescita reciproca³¹⁹. Nel triangolo didattico dato da contesto, adulti e bambini diventa sempre più difficile individuare l'inizio dell'apprendimento, da quale scambio esso nasca, chi è colui che insegna e chi colui che apprende, se la natura parli e ci interroghi da sola: si delinea un triangolo in cui ognuno ha nuove e più complesse responsabilità e possibilità, vengono superati approcci progettuali rigidi e lineari che separano in modo marcato ruoli, momenti e contesti d'apprendimento in virtù di approcci che invece valorizzano la reciprocità d'azione, la circolarità delle esperienze e la fluidità degli ambienti³²⁰. Il contesto naturale impone nuove regole, fa tremare le nostre certezze e ci obbliga a cambiare, a metterci in discussione e a rischiare, ma è proprio questo che ci permette di costruire un dialogo tra dentro e fuori³²¹, di superare i limiti e le forzature dei ruoli voluti dalla tradizione, delle abitudini reiterate senza adeguate riflessioni e di riconoscere ai più piccoli la fiducia che meritano e di cui hanno bisogno³²². Questo cambiamento paradigmatico sostiene dunque anche il passaggio:

- da un modello definito *del divieto* (che ad oggi regna sovrano in ancora molti servizi educativi), costituito da infinite liste di divieti, da attività definite anche nei più piccoli dettagli che però svuotano e rendono irrealistica, e solo apparentemente sicura e controllabile, l'esperienza del bambino³²³. Ad essere vietate, data la paura di infortuni e di accuse di scarsa cura e responsabilità verso gli studenti da parte delle loro famiglie, sono solitamente quelle attività spontanee che portano i più piccoli a mettersi fisicamente alla prova e che quindi inevitabilmente comportano alcuni rischi dalla prospettiva adulta³²⁴. Gli spazi naturali sono in realtà i contesti migliori per sostenere l'esplorazione e la conoscenza corporea dei bambini, anche se spesso i giardini scolastici vengono progettati per ridurre al minimo i rischi, gli imprevisti e garantire la massima sicurezza possibile, privando appunto i bambini di fondamentali occasioni di conoscenza;
- a un modello *del possibile*, che riconosce e valorizza la semplicità, la realtà, la natura, l'incertezza e le capacità, anche creative, dei più piccoli; l'apertura al possibile è ciò che connota questo modello, che lo rende inizialmente meno comodo, ma al tempo stesso ricco,

³¹⁹ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³²⁰ Cfr. M. Guerra, *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

³²¹ Cfr. *Ibidem*

³²² Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³²³ Cfr. *Ibidem*

³²⁴ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

rispettoso e stimolante³²⁵. Non sapere esattamente come si svolgerà la giornata, cosa faranno i bambini e cosa gli adulti può spaventare, ma dopo alcune esperienze ci si renderà conto degli infiniti e profondi spunti di ricerca e riflessione che possono emergere dalla natura. È ovviamente indispensabile decidere assieme ai colleghi e ai bambini alcune regole fondamentali, alcuni buoni comportamenti da seguire sempre, e organizzare adeguatamente gli spazi che verranno vissuti dai bambini: in questo modo l'adulto mantiene il proprio ruolo di regista, di sostegno e accompagnamento, ma consente comunque ai bambini la giusta libertà di movimento e di scoperta di cui hanno bisogno³²⁶.

Spetta all'adulto trovare il giusto equilibrio tra la rigida regolamentazione dell'esperienza e la sua libera esplorazione, tenendo ben a mente che offrire ai più piccoli la possibilità di fare esperienze motorie in ambienti naturali non ignora la loro sicurezza, ma la potenzia, perché offre loro occasioni per imparare ad avere piena padronanza del proprio corpo in contesti differenti; è invece l'iperprotezione attuale a generare maggiori rischi, poiché rende i bambini più vulnerabili, incapaci di affrontare da soli le inevitabili difficoltà che incontreranno nel loro percorso di vita³²⁷. È a scuola che i bambini devono imparare ad essere curiosi, a superare paure, a reagire adeguatamente alle situazioni, distinguendo pericoli reali, da normali rischi ed errori³²⁸. Questo cambiamento inizia nel momento in cui l'adulto e l'intero team educativo prendono consapevolezza del proprio modo di lavorare, modificano la loro posizione nello spazio, modulano l'uso della voce, si avvicinano al bambino e si mettono alla sua altezza, imparando a vedere e sentire le cose dalla sua prospettiva: la giusta distanza nella relazione educativa va ricercata e trovata durante ogni singola uscita, sulla base del periodo, dell'età dei bambini, del contesto specifico, della conoscenza e fiducia costruite e del momento del processo educativo; non è mai data a priori e una volta per tutte³²⁹.

Educare all'avventura richiama la necessità, già durante la formazione dei futuri docenti ed educatori, di lavorare sulla percezione che essi hanno della dimensione del rischio, e quindi sulla sua prevenzione e gestione³³⁰. Questa categoria professionale è sempre più condizionata

³²⁵ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³²⁶ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

³²⁷ Cfr. *Ibidem*

³²⁸ Cfr. *Ibidem*

³²⁹ Cfr. *Ibidem*

³³⁰ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

da richieste, avanzate dai genitori e non solo, legate alla sicurezza, da procedure burocratiche, regole, vincoli e grandi responsabilità, che spesso, anche a scapito del valore delle pratiche educative all'aria aperta, finiscono per scoraggiarne l'attuazione. Un adulto che propone efficaci esperienze outdoor non è però un folle che cerca ed espone i propri alunni a qualsiasi pericolo: è una figura professionale che conosce il proprio ruolo, le attenzioni richieste dai contesti naturali, la preparazione, personale e collettiva, che questi impongono per viverli in modo adeguato³³¹. È colui che accetta il rischio come parte necessaria del percorso di crescita di ognuno: sa che non lo può eliminare o controllare del tutto, e non cerca di farlo, ma anzi permette ai bambini di farne esperienza, senza inibirli o sostituirsi a loro, accettando quindi errori e sensazioni poco piacevoli. È un regista che ben conosce i propri attori e il contesto in cui si è accolti, e che in virtù della propria conoscenza e della fiducia che in loro ripone, sostiene il bambino nell'incertezza, che coglie e rilancia le sue proposte, senza forzature, inutili anticipazioni o giudizi, senza esporlo al vero pericolo, mettendosi in gioco e comunque mostrandosi sempre pronto a offrire soccorso e supporto³³². L'accettazione del rischio implica le altre dimensioni presentate, ma a queste aggiunge l'assumersi la responsabilità che il proprio ruolo presuppone: l'adulto che educa non può esporre i bambini a pericoli oggettivi e nemmeno privarli di esperienze fondamentali, ma deve trovare la giusta via di mezzo tra questi poli; ciò è possibile soltanto provando, mettendosi in discussione, confrontandosi e riflettendo con continuità³³³.

Stare nel mondo dei bambini indica il dovere dell'adulto di selezionare o progettare strumenti che gli consentano di seguire il percorso di crescita dei bambini che gli vengono affidati in modo accurato, così da comprenderne anche le più piccole e profonde sfumature³³⁴. È stato sfatato il mito per cui l'adulto, semplicemente in quanto tale, conosca i bisogni dei più piccoli: l'esperienza educativa (e ancora di più quella outdoor), in virtù della propria peculiarità, non è mai completamente prevedibile, ma è anzi aperta al possibile ed è quindi definibile solo in situazione³³⁵. Chi intende ricoprire il ruolo di educatore o insegnante nei contesti naturali deve quindi imparare a progettare esperienze educative originali e creative a partire proprio dall'imprevedibilità che caratterizza la relazione con il bambino; deve accettare il fatto di non

³³¹ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³³² Cfr. *Ibidem*

³³³ Cfr. *Ibidem*

³³⁴ Cfr. *Ibidem*

³³⁵ Cfr. *Ibidem*

poter sapere già tutto in partenza e ha il dovere di essere flessibile, di mettersi al livello (sia fisico che emotivo) del bambino, di imparare a guardare la realtà dal suo punto di vista e viverla secondo i tempi dei bambini³³⁶. Essi, nell'ambiente naturale, vivono l'ambiente non come campo d'indagine, ma come elemento che contiene e sostiene lo sviluppo individuale, e procedono a conoscerlo senza il bisogno di spiegazioni teoriche, ma grazie all'esperienza diretta; tale metodo è paragonabile a quello scientifico e il rapporto tra questi attori riguarda la sfera emotiva, cognitiva e quella immaginativa³³⁷.

Parlare il linguaggio delle cose, o delle *cose concrete* come affermato da Piero Bertolini, significa che il rapporto tra adulti e bambini, nelle pratiche educative che possono essere considerate pedagogicamente valide, si debba fondare sulle esperienze che realmente il bambino vive: la natura è infatti ricca di elementi concreti che lo attraggono, stimolano le sue riflessioni e azioni, ma è anche un mondo che in qualche modo conserva il proprio carattere di mistero; accende la nostra curiosità e ci impedisce inutili semplificazioni³³⁸. Gli elementi naturali e le esperienze che avvengono in contesti outdoor rimandano a un qualcosa di più grande, a un linguaggio inevitabilmente più complesso da quello richiesto dagli ambienti indoor: non è possibile banalizzarlo o ridurlo a definizioni assolute, ma ci obbliga ad essere creativi e ad ampliare e curare il nostro vocabolario, anche considerando la sua dimensione poetica³³⁹. Quando le nostre parole non bastano il linguaggio metaforico diventa uno strumento fondamentale nelle mani degli educatori, che li aiuta a sostenere i bambini nella comprensione e conoscenza del mondo che ci circonda. Il linguaggio poetico aiuta adulti e bambini ad esprimere il proprio mondo interiore, a riflettere, a fare scelte e a descrivere la realtà; l'adulto deve quindi valorizzare questa dimensione del linguaggio, così da offrire anche ai più piccoli (e anche a se stesso) nuovi modi per comunicare, aiutarli a costruire la propria identità e farli sentire parte di una comunità³⁴⁰.

Schenetti conclude la propria riflessione rispetto alla figura e alla formazione degli educatori outdoor sottolineando il valore della dimensione intersoggettiva e sistemica: l'autrice afferma infatti che non vi è educazione al di fuori della relazione (che è dunque il requisito imprescindibile per mettere in condivisione idee e valori), e che non si può pensare di far fronte

³³⁶ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³³⁷ Cfr. *Ibidem*

³³⁸ Cfr. *Ibidem*

³³⁹ Cfr. *Ibidem*

³⁴⁰ Cfr. *Ibidem*

alla complessità e alla ricchezza del fare educazione se non attraverso la collaborazione con i genitori e con tutti quegli attori che, per diverse ragioni, concorrono alla crescita del bambino, e condividono le nostre stesse visioni a lungo termine, gli stessi obiettivi e valori³⁴¹. Schenetti ci ricorda quindi che la formazione degli educatori non è un argomento semplice: essa necessita di solide basi, capacità di adattamento ai cambiamenti e di essere legata al contesto reale in cui si è chiamati a mettere in pratica il proprio bagaglio di conoscenze e competenze; essa non può essere intesa come una passiva e reiterata riproduzione della tradizione culturale e pedagogica, ma è proprio a partire dalla peculiarità del contesto che l'educatore deve partire per migliorare e innovare l'educazione stessa, preparando le nuove generazioni a rispondere in modo consapevole ai bisogni dell'oggi e del domani³⁴². Infine, citando il poema di Danilo Dolci *Ciascuno cresce solo se sognato*, Schenetti evidenzia quanto la formazione sia, per sua stessa natura, un progetto: un processo intenzionale che richiede di agire nel presente ma con lo sguardo orientato al futuro.

Sempre Michela Schenetti, assieme a Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino e Monica Guerra – tra i più noti esperti italiani di educazione in natura – individuano ulteriori elementi fondamentali nella strutturazione dei percorsi di formazione che si rivolgono ad adulti che potranno quindi imparare a cogliere e offrire, anche ai più piccoli, le infinite potenzialità dell'educazione outdoor³⁴³. Tale formazione si articola in alcuni nuclei centrali, ovvero:

- la *pedagogia della natura*: essa si riferisce alle riflessioni e agli studi relativi al valore e ai benefici delle pratiche educative all'aria aperta, sia per quanto riguarda l'incremento degli apprendimenti sia il maggior benessere che apportano ai bambini. Questa dimensione ci aiuta a comprendere l'importanza della relazione infanzia-natura per una crescita armoniosa e per un'educazione che sia veramente rispettosa;
- la *didattica della natura*: essa riguarda le metodologie, le strategie e i mezzi che supportano gli educatori nella progettazione e realizzazione dei percorsi educativi in natura. Tale dimensione sottolinea l'importanza della capacità dell'adulto di accettare l'incertezza, di adattarsi all'imprevisto e di progettare e usare efficacemente contesti d'apprendimento meno strutturati rispetto ai tradizionali ambienti indoor; essa ci ricorda, inoltre, che una

³⁴¹ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné e F. Agostini., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014

³⁴² Cfr. *Ibidem*

³⁴³ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

progettazione di pratiche educative all'aria aperta che possa essere definita flessibile, ma comunque rigorosa, richieda notevoli capacità di osservazione e documentazione, così come l'adattamento dei propri piani alle occasioni offerte dal contesto e dal gruppo. È attraverso queste competenze che essa diviene uno strumento per comunicare esperienze e apprendimenti;

- *l'analisi dei contesti educativi offerti dalla natura*: tale dimensione si colloca tra le due precedenti ed implica l'individuazione di esempi di pratiche educative all'aria aperta (nelle scuole tradizionali e nelle scuole più innovative), ma anche e soprattutto l'identificazione e l'approfondimento delle conoscenze relative ai differenti ambienti in cui è possibile proporre esperienze educative outdoor (ovvero la città, la campagna e il bosco). Tale analisi è finalizzata al raggiungimento di una maggiore consapevolezza circa le potenzialità formative, anche specifiche, che questi contesti possono offrire. Gli autori evidenziano l'urgenza di una formazione che permetta di conoscere e riflettere sulle più importanti esperienze di *Outdoor Education*, siano esse a noi contemporanee, del passato, lontane o vicine, ed una formazione che permetta agli educatori di capire quali effettivamente siano i contesti qualitativamente meritevoli di attenzione;
- *l'analisi dei contributi provenienti da diverse discipline*: le riflessioni sugli apporti interdisciplinari legati all'esperienza educativa in natura ci aiutano a guardare tali pratiche sotto una luce diversa, a scoprire ulteriori potenzialità specifiche. Molto importanti sono quindi i contributi provenienti dalle scienze naturali, dalle scienze motorie, dall'antropologia, dalla filosofia e anche gli studi transdisciplinari, come quelli incentrati sulla biofilia e sull'ecologia affettiva³⁴⁴.

Schenetti, Antonietti, Bertolino e Guerra evidenziano dunque un percorso formativo complesso e articolato, composto da differenti elementi tutti indispensabili per la costruzione del bagaglio professionale di quegli adulti che scelgono di operare in contesti educativi immersi nella natura. Infine, essi concludono la propria riflessione sottolineando come tale formazione debba fondarsi su proposte che promuovono un apprendimento sia di tipo esperienziale sia riflessivo, centrato sul contesto e che sostiene la ricerca, così da offrire agli adulti stessi la possibilità di

³⁴⁴ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

fare esperienza di educazione outdoor, di divenire consapevoli della complessità e della multidimensionalità del sapere a cui la natura espone e di cui si devono fare portatori³⁴⁵.

Come gli autori precedentemente citati, anche Bortolotti sottolinea l'importanza dell'esperienza diretta e concreta nel mondo reale e del supporto dell'adulto che progetta e realizza gli interventi educativi in natura. Egli aggiunge che i processi di apprendimento e insegnamento dovrebbero distanziarsi dalle metodologie più tradizionali, e quindi promuovere la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti; l'autore ci parla di Apprendimento Esperienziale, un approccio approfondito da Kolb centrato sul bambino, sulle sue relazioni con il contesto e che lo coinvolge globalmente, ed evidenzia come le esperienze in natura non siano di per sé formative, ma lo possano diventare se accompagnate da momenti di riflessione e da un'adeguata e consapevole mediazione educativa³⁴⁶. Secondo Bortolotti, un educatore che utilizza l'Apprendimento Esperienziale deve necessariamente lasciare il ruolo di *Sage in the stage* (esperto alla ribalta), che si limita a trasmettere conoscenze, e abbracciare quello di *Guide in the Stage*, ovvero di facilitatore, di guida che cerca di cogliere gli interessi del bambino e lo sostiene nella connessione tra l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la rappresentazione astratta e la sperimentazione attiva, ovvero attraverso le differenti dimensioni e fasi circolari e interconnesse dell'apprendimento definite dal Ciclo di Kolb³⁴⁷. *L'Experiential Learning*:

- considera l'apprendimento come un processo continuo, aperto al possibile e che affonda le proprie radici nell'esperienza concreta con il mondo;
- implica una profonda relazione, continui scambi tra il soggetto e il contesto di vita;
- sostiene sia azioni sia riflessioni;
- coinvolge tutte le dimensioni della persona;
- permette una sintesi del sapere derivante dal senso comune e dalla scienza³⁴⁸.

Questa metodologia attiva sostiene la personalizzazione degli interventi educativi e l'integrazione delle conoscenze, ma richiede un adeguato accompagnamento da parte dell'adulto educatore, che assume quindi un ruolo determinante: egli deve necessariamente rinunciare al pieno controllo del processo formativo per consentire maggiore libertà ai propri

³⁴⁵ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁴⁶ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

³⁴⁷ Cfr. *Ibidem*

³⁴⁸ Cfr. *Ibidem*

allievi, deve accettare e gestire situazioni in cui è più evidente la dimensione del rischio, avere e mostrare fiducia nei bambini con cui condivide le esperienze educative e provare così a mettere in atto processi educativi trasformativi, invece che trasmissivi e contenutistici³⁴⁹.

L'adulto può attuare diverse modalità di relazione nelle esperienze educative, e quindi scegliere tra:

- il modello lassista, in cui l'adulto fa un passo indietro, non media l'esperienza perché ritiene che essa possa essere interpretata in autonomia dal bambino, secondo il livello di impegno e le modalità che ritiene opportune;
- il modello del filtro oscurante, in cui l'adulto esercita un notevole controllo sull'esperienza, decide cosa è importante per i fini didattici e offre agli studenti un'esperienza mediata, già interpretata, dando quindi loro limitate possibilità di esplorazione;
- il modello del filtro selettivo, in cui l'educatore orienta comunque l'attenzione su alcuni elementi particolarmente importanti, ma senza controllare tutto e lasciando quindi un certo grado di libertà ai bambini. Questo modello si presta particolarmente a situazioni complesse o in cui sono coinvolti soggetti inesperti;
- modello dell'esperienza comune, in cui educatori e allievi vivono la medesima esperienza, e possono quindi riflettervi insieme e condividere i propri punti di vista e vissuti. Questo modello richiede di essere applicato con attenzione e in modo graduale, ma permette di sviluppare conoscenze significative e condivise, di incrementare l'autostima, di rafforzare il rapporto tra i soggetti e la loro fiducia reciproca³⁵⁰.

Un educatore che svolge il proprio ruolo efficacemente ha quindi bisogno di apprendere competenze relazionali, di progettazione e gestione dei contesti, deve imparare a guidare le esperienze e a sostenere le riflessioni, deve capire come guardare la persona nella sua complessità e al futuro, come stimolare la curiosità e la partecipazione, così come anche i collegamenti tra teoria e pratica: l'educatore è infatti colui che sarà chiamato ad accompagnare in modo consapevole il bambino nell'esperienza, e lo sosterrà nella trasformazione di questa in sapere e sviluppo personale.

Quando si parla della formazione dei professionisti dell'educazione all'aria aperta è bene ricordare che essa non riguarda i soli educatori direttamente interessati, ma richiede di ampliare lo sguardo a tutti i soggetti che possono venirne coinvolti: per dare continuità alle

³⁴⁹ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

³⁵⁰ Cfr. *Ibidem*

esperienze, e togliere loro il carattere di eccezionalità, serve un sostegno dall'alto, una guida multidisciplinare (team di pedagogisti, educatori ambientali, ricercatori universitari) che aiuti i servizi educativi a non disperdere le conquiste fatte, a riflettere su di esse, a rielaborarle, e li accompagni in modo ancora più consapevole nel loro processo di scoperta³⁵¹; il compito del Coordinamento pedagogico, almeno nell'esperienza della bassa reggiana, è proprio quello accompagnare il personale dei servizi educativi verso una maggiore consapevolezza e continuità con i valori di riferimento, ricordando l'importanza dell'aggiornamento continuo, dell'innovazione e della valutazione, nonché del monitoraggio e della documentazione dei percorsi assieme alle famiglie e alle realtà locali, così da diffondere e consolidare una nuova cultura dell'infanzia³⁵².

Inoltre, è doveroso sottolineare che tale formazione non prevede percorsi standardizzati univoci, anche perché l'*Outdoor Education* stessa nasce da esperienze e tradizioni differenti, e può svilupparsi in contesti formali, non formali e informali³⁵³. Rispetto alla formazione degli educatori che andranno ad operare in contesti formali, risulta particolarmente importante lavorare sullo sviluppo della sensibilità verso le potenzialità educative degli ambienti naturali: assume quindi particolare rilievo di concetto di *affordance* di Gibson, secondo il quale i contesti naturali mettono a disposizione di chi li vive delle opportunità di apprendimento che diventano percepibili proprio grazie all'esplorazione diretta e attiva dell'ambiente e alla relazione profonda che si sviluppa con esso³⁵⁴. Le *affordances*, come affermato dagli studi di Waters e Kyttä, pur essendo legate alle caratteristiche fisiche dell'ambiente in cui si agisce, non sono semplicemente negli oggetti fisici e nei contesti, ma nascono e acquisiscono un significato grazie all'interazione (viene evidenziato il concetto di reciprocità tra ambiente, soggetto e contesto socioculturale di riferimento); tali opportunità sono dunque potenzialmente infinite³⁵⁵. Waters applica la teoria delle *affordances* ai contesti educativi naturali, e osserva come i bambini vivano l'ambiente attraverso interazioni profonde e continue, e come queste siano inevitabilmente influenzate dal contesto sociale e culturale di appartenenza: dai suoi contributi

³⁵¹ Cfr. B. Rossini, *La scuola nel bosco e il giardino a scuola*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

³⁵² Cfr. A. Ferrari, *Un dialogo sull'identità pedagogica della bassa reggiana*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

³⁵³ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁵⁴ Cfr. *Ibidem*

³⁵⁵ Cfr. M. Guerra, *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

emerge con chiarezza quanto l'ambiente naturale non sia un semplice sfondo dell'esperienza formativa, ma una parte attiva e fondamentale di quest'ultima³⁵⁶. Guerra, specifica che sono proprio la variabilità, la versatilità e l'imprevedibilità che caratterizzano gli elementi naturali a moltiplicare le *affordances* possibili, poiché queste peculiarità rendono l'esperienza educativa dinamica, aperta a continue trasformazioni, sia per gli adulti che per i bambini³⁵⁷, ma al tempo stesso ricorda il ruolo fondamentale dell'adulto, che trasforma le opportunità da potenziali a effettive: è l'educatore che realizza e accompagna le pratiche educative in natura a cogliere e mettere in luce le opportunità, a far emergere significati e possibilità che nascono dalla relazione con il contesto: non si tratta di scelte arbitrarie, ma di ipotesi interpretative fondate sull'attenta osservazione, ascolto e analisi di ciò che impegna i bambini in natura³⁵⁸. In virtù di ciò, il percorso formativo dei futuri educatori dovrebbe quindi fondarsi, valorizzare e permettere loro un'esplorazione diretta, non mediata, degli ambienti in cui andranno ad operare e degli elementi che li caratterizzano³⁵⁹.

Il panorama della formazione degli educatori outdoor che operano nella fascia tre-sei anni è piuttosto variegato e offre contributi differenti a seconda del Paese di riferimento:

- in Germania, soprattutto nei *Waldkindergarten* e grazie ai contributi di Huppertz e Miklitz, si sottolinea l'importanza che l'educatore sviluppi competenze progettuali specifiche del proprio ruolo, e che queste vengano affiancate da conoscenze di tipo naturalistico quantomeno basilari rispetto ai contesti in cui proporranno le esperienze educative; l'adulto deve poi avere buone capacità di orientamento, sapere come agire in caso di incidente e quindi poter offrire un primo soccorso in caso di bisogno, essere in grado di percepire e gestire il rischio ed anche possedere competenze metodologiche che gli consentano di progettare percorsi educativi piacevoli a partire dagli interessi dei bambini. Si tratta di una formazione fortemente esperienziale, meno accademica, che affonda le proprie radici nella relazione diretta con la natura³⁶⁰.
- Nel Regno Unito, la formazione degli educatori delle *Forest School* è decisamente più strutturata. Essa prevede un percorso diviso in tre livelli, che fornisce agli utenti conoscenze

³⁵⁶ Cfr. M. Guerra, *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golen. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020

³⁵⁷ Cfr. *Ibidem*

³⁵⁸ Cfr. *Ibidem*

³⁵⁹ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁶⁰ Cfr. *Ibidem*

basilari sulla salute, indicazioni sull'impatto ambientale, nozioni di primo soccorso e competenze necessarie per un'efficace gestione del rischio, dei gruppi e per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Secondo Knight chi guida queste istituzioni educative deve curare attentamente la relazione educativa con i soggetti più fragili, deve farsi promotore di numerose opportunità di crescita e di gioco, e deve esercitare le proprie competenze osservative e documentative³⁶¹.

- In Italia, negli ultimi decenni, sono state fatte importanti riflessioni sui percorsi formativi degli educatori ambientali e sono state portate avanti esperienze particolarmente significative, come quella bolognese di Villa Ghigi, che ha offerto una formazione in grado di combinare la prospettiva pedagogica e quella naturalistica.

Da questi contributi si evince la necessità di una formazione concreta, che offra nodi teorici a cui far riferimento e a cui legare il proprio agire, ma anche competenze pratiche: essa deve essere incentrata innanzitutto su quelli che saranno i contesti specifici in cui si intende operare, ed evidenziarne le peculiarità, le occasioni di apprendimento e le esperienze che questi rendono possibili. Tale formazione deve insegnare a costruire un dialogo efficace e costante tra ciò che è dentro (sia in senso fisico sia mentale) e ciò che è fuori, e quindi a riflettere su ciò di cui si è fatto esperienza, supportati da strumenti osservativi e documentativi, per rielaborarlo e conoscerlo più nel profondo³⁶².

3.3 La gestione del rischio nelle pratiche educative all'aria aperta

Dopo aver provato a definire in cosa effettivamente consista il ruolo dell'educatore esperto delle pratiche educative all'aria aperta, la formazione a lui richiesta, e, nel precedente capitolo, la dimensione del rischio, evidenziando la sua notevole complessità e ricchezza all'interno della società e dell'educazione contemporanea, è doveroso capire come poter inserire e gestire tale dimensione nelle pratiche educative outdoor, in quanto contesti privilegiati che con i loro significati e le loro opportunità valorizzano il rischio, lo rendono esplicito e ne favoriscono le

³⁶¹ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018

³⁶² Cfr. *Ibidem*

riflessioni a riguardo³⁶³. Cosa significa concretamente *educare al e con il rischio*³⁶⁴? Quali sono le accortezze e gli atteggiamenti di cui i docenti devono fare tesoro? Ed esistono degli strumenti che possono sostenere la loro azione, dipanare i dubbi e semplificare la relazione con i colleghi e le famiglie?

Sempre più di frequente, come già sottolineato in precedenza, gli adulti ritengono che gli ambienti esterni non rappresentino il luogo di formazione ideale per i più piccoli, a causa della paura di incidenti, danni e conseguenze che aleggia e accompagna ogni movimento³⁶⁵. Ciò conduce inevitabilmente a limitare l'azione educativa agli ambienti indoor e a espropriare i bambini di quelle esperienze che dovrebbero costituire la base della loro crescita: è però la rinnovata consapevolezza circa l'importanza del nostro agire nella costruzione del bagaglio di conoscenze e competenze dei nostri figli e nostri alunni che ci può e deve guidare verso un cambio di rotta; è arrivato il momento di strutturare un nuovo dialogo, un nuovo percorso con le famiglie che ci possa accompagnare verso la nascita di un pensiero originale e disponibile a esplorare nuove possibilità operative. Attraverso le numerose modalità di valutazione e gestione del rischio che verranno illustrate in questo paragrafo si cercherà di capire come sia possibile passare, nella realtà quotidiana delle istituzioni scolastiche a noi vicine, da un modello educativo definibile *del divieto*, caratterizzato da lunghe liste di cose che non si possono fare e situazioni da evitare, che non tiene conto delle reali competenze dei bambini e dei loro effettivi bisogni, ad uno invece che possiamo chiamare *del possibile*, aperto alle ricche opportunità formative che i contesti esterni ci offrono, basato sulla condivisione di ideali e azioni e rispettoso delle potenzialità e delle necessità dei minori³⁶⁶. Abbiamo oggi più che mai il dovere di trovare un equilibrio tra il diritto alla sicurezza che i minori hanno (e quindi il dovere degli adulti di prendersi cura dell'infanzia), e il diritto, sempre dei bambini, di vivere esperienze significative, sfidanti, formanti e reali³⁶⁷. È nostro compito fare in modo che queste istanze dialoghino nuovamente tra loro: eludere il pericolo non è una strategia educativa efficace ed è arrivato il momento, dopo decenni di paure e fughe, di insegnare nuovamente ai bambini ad

³⁶³ Cfr. F. Bertolino, *Il rischio di cambiare. Come un bambino può ridisegnare una scuola e un paese*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁶⁴ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁶⁵ Cfr. C. Ottella, *Tra rischi e possibilità: percorsi insieme alle famiglie*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁶⁶ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall'aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

³⁶⁷ Cfr. R. Farné, *Rischiando s'impara*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

affrontare il pericolo nell'unico modo possibile, ovvero rischiando³⁶⁸. Non si tratta di esporre i bambini a situazioni oggettivamente pericolose, fuori dalla loro portata e che metterebbero in discussione la loro incolumità³⁶⁹, e nemmeno di creare ambienti asettici, privi di qualsiasi rischio: si tratta di passare dalla predisposizione di setting “il più sicuri possibile”, a contesti che lo siano “quanto basta”, e quindi ricchi, con stimoli e opportunità variegati e variabili³⁷⁰, che consentano ai bambini di rapportarsi con il rischio, per riconoscerlo, prevederlo e sviluppare le competenze per affrontarlo³⁷¹; Selima Negro, con il motto del Play Safety Forum “*sicuri quanto è necessario non quanto più possibile*”³⁷², ci ricorda che in quanto adulti dobbiamo preoccuparci di creare ambienti sufficientemente, e non assolutamente, sicuri, in cui i bambini possano agire attivamente, trovare risposta alle proprie esigenze, sostegno allo sviluppo delle proprie abilità e sentirsi realmente liberi: solo così possono iniziare a costruire i fattori di protezione primari, le competenze che consentiranno loro di gestire i rischi che quotidianamente incontreranno e le conseguenze a cui potrebbero portare³⁷³.

Non esistono manuali da seguire per progettare queste esperienze, serve un'esperienza attenta e critica³⁷⁴, rapporti basati sulla fiducia reciproca, rispetto di regole e valori condivisi e la possibilità di fare esperienze dirette, graduali e controllate³⁷⁵. Ferrarotti afferma che la sicurezza non è una qualità degli ambienti, ma un atteggiamento del singolo individuo, che riesce o meno a leggere il contesto in cui è chiamato ad agire e ad assumere comportamenti adeguati³⁷⁶; l'educazione al rischio non è inconciliabile a quella alla sicurezza, che ci protegge dai reali pericoli del mondo, ma richiede di recuperare un sentimento d'avventura, di mettere da parte la norma per restituire alla persona una nuova centralità e di arrivare insieme, attraverso

³⁶⁸ Cfr. A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019

³⁶⁹ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁷⁰ Cfr. P. Donati, M. Consorti, *Si può fare! La percezione del rischio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁷¹ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁷² S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019, p. 225

³⁷³ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁷⁴ Cfr. P. Donati, M. Consorti, *Si può fare! La percezione del rischio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁷⁵ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁷⁶ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccaluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

ragionamenti contestualizzati liberi da prescrizioni esterni, a decidere cosa sia sicuro, pericoloso o percorribile³⁷⁷.

Per capire cosa effettivamente sia l'educazione al e con il rischio, possiamo rifarci alle parole di Selima Negro, la quale, riprendendo le parole di Slovic, afferma che

valutare e gestire il rischio nella vita quotidiana significa saper stare in una dimensione di incertezza e complessità e fare atto di un equilibrio tra obiettivi e risorse del soggetto, valori e strategie della comunità, possibili pericoli e/o benefici, e affrontarne le conseguenze. È un processo continuo, simile a un gioco a cui dobbiamo partecipare per raggiungere i nostri obiettivi, nel quale possiamo cercare al nostro meglio di negoziare le regole, applicare le strategie che abbiamo imparato con l'esperienza, e che evolve a seconda delle risorse ambientali e sociali a disposizione³⁷⁸.

Per gestire il rischio, in quanto insegnanti, dobbiamo quindi innanzitutto fare i conti con la sua inevitabile esistenza nelle nostre vite e nei processi educativi, dobbiamo accettare la presenza di zone di incertezza e complessità, e dobbiamo riconoscere che la loro eliminazione non rientra nelle nostre possibilità d'azione, a differenza dell'osservazione, valutazione e del conseguente accompagnamento: in quanto adulti responsabili della formazione dei bambini che ci vengono affidati dobbiamo essere consapevoli che ogni scelta in ambito educativo è frutto di un equilibrio dinamico tra i bisogni, gli obiettivi, le potenzialità dei bambini e il contesto culturale e valoriale di riferimento, così come tra potenziali benefici e pericoli. La prospettiva presentata da Negro ci insegna che la gestione del rischio non consiste in un manuale di regole assolute da applicare una volta per tutte, o un atto isolato e definitivo, ma un processo continuo, intenzionale, personale, fondamentale per la crescita e fortemente dipendente dai soggetti, dal loro bagaglio esperienziale, dal contesto in cui agiscono e dalle risorse su cui possono contare: questo processo richiede un'attenta osservazione, capacità di adattamento alla luce dei cambiamenti, di applicazione di quanto appreso in passato, ed anche l'accettazione dei fallimenti, per ripartire da questi. Accettare il rischio è quindi il primo passo per riconoscerne il valore formativo, e sostenere i bambini nello sviluppo di autonomia, autostima e competenze fondamentali per affrontare le sfide che il mondo ci pone continuamente davanti.

Educare al e con il rischio, per chi lavora nel campo dell'educazione, significa accogliere il rischio come una parte costitutiva, fisiologica, dei percorsi di crescita, come componente fondamentale delle nostre esistenze, come occasione di crescita e come

³⁷⁷ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccalluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁷⁸ S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019, p. 207

dimensione che possiamo comprendere soltanto sperimentandola in prima persona e supportati dalle necessarie competenze cognitive, sociali ed emotive; ognuno di noi può e deve sviluppare le competenze per la gestione del rischio, ma gli deve essere data la possibilità di essere protagonista in questo lungo percorso, necessario per sviluppare le strategie per fronteggiare i rischi che incontrerà nel tempo³⁷⁹. Educare al e con il rischio vuol dire quindi “sostenere l’esperienza diretta e progressiva della dimensione del rischio”³⁸⁰, quindi accompagnare bambini e ragazzi in una esplorazione graduale e adeguata alle capacità dei soggetti coinvolti; i minori possono contare sul supporto dell’adulto di riferimento che li affianca in queste esperienze di sfida e li guida, quando necessario, nei momenti di valutazione e riflessione, ma devono anche sapere che spetta a loro il compiere le scelte cruciali, agire in prima persona e assumersi la responsabilità di quanto fatto: questo implica la possibilità di provare più volte, di non riuscire subito, di commettere degli errori e saperli trasformare in occasioni di crescita.

Per educare realmente al rischio è necessario superare l’idea che valutarlo possa voler dire immaginare la peggiore situazione che potrebbe venirsi a creare, e quindi intervenire per prevenirla, senza che vi siano riflessioni di tipo probabilistico, logico e nemmeno sui possibili benefici ed eventuali danni, ma bisogna anche abbandonare la convinzione che tale valutazione consista in un processo fortemente tecnico, affrontabile solo da specialisti del settore: la verità è che la gestione del rischio implica una comparazione ragionata tra rischi e benefici, che deve essere razionale ma che inizia innanzitutto dalla conoscenza del contesto in cui si vive e si agisce, si basa sul buon senso e sull’esperienza, quindi elementi sicuramente alla portata degli studenti e dei propri educatori³⁸¹; è molto importante che soprattutto quest’ultimi trovino il coraggio di riappropriarsi del ruolo educativo e delle responsabilità che ne conseguono. Siamo noi insegnanti, genitori, educatori a conoscere da vicino i bambini nei contesti in cui operiamo, e quindi a vedere le loro capacità, i loro bisogni e i loro limiti e a poter valutare le esperienze realmente alla loro portata, anche e soprattutto grazie al confronto diretto e quotidiano con i bambini stessi. Non possiamo pensare che la pratica educativa possa costantemente dipendere dalle prescrizioni di tecnici e burocrati, riducendo il nostro ruolo a quello di semplici esecutori. Siamo quindi noi adulti di riferimento a doverci riappropriare del titolo di esperti nella gestione del rischio³⁸².

³⁷⁹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁸⁰ S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019, p. 74

³⁸¹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁸² Cfr. *Ibidem*

Abbiamo già illustrato come l'approccio tecnico o normativo, soffermandosi esclusivamente sulle variabili misurabili, preventivabili, sul controllo e sull'evitamento del rischio possa offrire una lettura limitata di questa dimensione così articolata, e come invece la visione soggettiva o esperienziale, che viene spesso sminuita, che si fonda su consapevolezza, fiducia, esperienza diretta, riflessione e vede il rischio come elemento da imparare a gestire sia quella più efficace³⁸³; le strategie fondate sul controllo e sull'evitamento funzionano solo in ambiti molto specifici, non nella complessità della vita quotidiana e dei contesti educativi³⁸⁴, dove ognuno di noi si troverà certamente di fronte a tipologie diversissime di rischio, non potrà seguire scrupolosamente le indicazioni degli esperti e dovrà invece imparare a sviluppare le proprie strategie e fare le proprie scelte, che saranno inevitabilmente legate al contesto culturale ed esperienziale personale³⁸⁵. Quando parliamo di gestione del rischio dobbiamo avere ben chiaro che non si tratta di un fenomeno oggettivo e misurabile, controllabile con regole assolute, bensì di un fenomeno la cui percezione è innanzitutto soggettiva e influenzata dal contesto sociale di appartenenza. Sono innumerevoli i fattori che influenzano la nostra percezione delle situazioni rischiose, ed è importante conoscerli per riuscire a valutare e gestire adeguatamente le varie situazioni, soprattutto assieme ai bambini. Tra questi è doveroso ricordare:

- la conoscenza che abbiamo del rischio. Quotidianamente corriamo dei rischi, molti dei quali senza nemmeno rendercene conto, e questo avviene perché gli eventi, i contesti e le situazioni note ci danno sicurezza. Il primo passo per affrontare le paure relative ai contesti outdoor è quindi quello di tornare ad abitarli e conoscerli;
- la sua violenza o imprevedibilità. Ci preoccupiamo maggiormente per eventi violenti e improvvisi, anche se lontani o poco probabili, e non diamo il giusto peso a comportamenti che potrebbero anche risultare maggiormente dannosi, ma che appaiono meno espliciti e percepibili. E quindi per la paura che i nostri bambini possano incontrare qualche difficoltà, vengono tenuti chiusi in casa, senza contare i costi di questa scelta;
- l'approvazione che un dato comportamento ha nella società. Più un comportamento va contro il sentire comune, più verrà percepito come rischioso, poiché richiede il coraggio di prendersi la responsabilità di andare contro alla maggioranza³⁸⁶.

³⁸³ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁸⁴ Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁸⁵ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

³⁸⁶ Cfr. *Ibidem*

L'ignoranza, la mancanza di esperienze dirette e reali, l'emotività e la paura di sentirci giudicati per le scelte fatte ci spingono verso il conformismo, la chiusura nelle nostre comfort zone e verso la scelta di opzioni apparentemente sicure, ma spesso vuote e superficiali.

Non possiamo eliminare il rischio dalle nostre vite e dalle esperienze in natura, ma affinché esso possa realmente diventare uno strumento a nostro favore sono necessarie alcune accortezze: sono il nostro atteggiamento, la nostra preparazione e disposizione che possono trasformare un rischio in pericolo o in opportunità; la natura di per sé non è né buona né cattiva, è il modo in cui ci rapportiamo ad essa a determinante il valore³⁸⁷. Secondo Vascotto è possibile individuare cinque atteggiamenti nei confronti degli ambienti naturali che possono guidarci nell'individuazione, valutazione e gestione dei rischi e nella trasformazione dell'incontro con la dimensione del rischio in momento fondamentale di crescita. Essi sono:

- la conoscenza;
- la lentezza;
- l'errore;
- la condivisione;
- la fiducia³⁸⁸.

Il primo passo per imparare a gestire il rischio, secondo l'autore, è conoscerlo, conoscersi e conoscere i soggetti che coinvolge. L'ignoto ci spaventa, ci porta a focalizzarci solo su alcuni aspetti, spesso i più negativi, mentre l'esperienza e la regolarità di una determinata situazione o di un certo evento affinano le nostre conoscenze, ci permettono di cogliere sfumature spesso ignorate e di ampliare la nostra visione delle cose, bilanciando timori e curiosità, aspetti negativi e positivi: è più difficile avere paura di ciò che si conosce³⁸⁹. La consapevolezza, infatti, ci permette di agire in modo coerente, efficace, e quindi sicuro, e chi si occupa di sostenere le pratiche educative in natura, inevitabilmente rischiose, deve innanzitutto conoscere profondamente se stesso, i propri collaboratori e i minori che gli vengono affidati, e sapere che questa conoscenza può trovare il proprio fondamento solo in una solida e profonda relazione, non sul controllo³⁹⁰. Non può avere un'idea vaga di che cosa rappresenti per lui la natura, di

³⁸⁷ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

³⁸⁸ Cfr. *Ibidem*

³⁸⁹ Cfr. *Ibidem*

³⁹⁰ Cfr. C. Mancini, R. Cataldo, *Formazione outdoor e apprendimento esperienziale: dalla zona di panico alla zona d'apprendimento*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

quali siano le sue percezioni quando è nei contesti outdoor³⁹¹, delle competenze dei soggetti coinvolti, delle attività gradite e di quelle meno apprezzate, degli interessi e dei timori, perché questi sono elementi fondamentali per l'incontro dei più piccoli con la natura³⁹². L'educatore deve conoscere il luogo naturale che ospita e partecipa alle pratiche educative, deve avere una buona conoscenza delle caratteristiche spaziali e morfologiche dei contesti, sapere che materiali e animali è possibile incontrare (soprattutto se sono presenti piante tossiche o animali che possono trasmettere malattie), il clima con cui ci si dovrà interfacciare e proporre ai bambini esperienze stimolanti, coinvolgenti e adeguate³⁹³. Educatori e alunni, insieme, devono imparare a conoscere questo luogo in profondità, superando le prime impressioni e i timori iniziali: per farlo è necessario vivere la natura in prima persona, osservarla, toccarla, annusarla e ascoltarla con attenzione, ricordandosi che qualche piccolo incidente o fatica è parte del processo di apprendimento³⁹⁴.

Per quanto sia importante e formativo per i bambini interagire con l'imprevisto e vedere gli adulti fare lo stesso, è doveroso rispettare i loro bisogni ed assicurare la giusta sicurezza, per cui una buona conoscenza e un'altrettanto solida organizzazione restano fondamentali per garantire esperienze serene e piacevoli³⁹⁵; il rischio positivo, per poter essere concretizzato e implementato come valore sperimentabile anche dai più piccoli, richiede adeguati accompagnamenti, progettazione e confronti interni al team e con le famiglie³⁹⁶. Knight ci ricorda che l'utilizzo del rischio in ambito didattico non è qualcosa che può essere improvvisato, ma deve trovare fondamento nella conoscenza da parte di chi lo impiega e nelle sue riflessioni, azioni e conseguenze: tale conoscenza, oltre a riguardare gli elementi prima citati, deve consentire di rendere evidenti a tutti i potenziali benefici e costi che le esperienze possono comportare³⁹⁷. La valutazione dei rischi e dei benefici, nella sua complessità e dinamicità,

³⁹¹ Cfr. C. Mancini, R. Cataldo, *Formazione outdoor e apprendimento esperienziale: dalla zona di panico alla zona d'apprendimento*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁹² Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

³⁹³ Cfr. *Ibidem*

³⁹⁴ Cfr. *Ibidem*

³⁹⁵ Cfr. C. D'Alessandro, *Bambini e città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁹⁶ Cfr. A. Ferrari, *Scuola in golena: il rischio educativo come elemento identitario e progettuale*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁹⁷ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

permette infatti di tutelare i minori dai danni più gravi e prevedibili e offrire loro percorsi di crescita ricchi e sfidanti: essa non può essere fatta a priori o da un soggetto esterno alle pratiche educative, ma è fortemente dipendente dal contesto formativo, dalle caratteristiche dei soggetti coinvolti e dai supporti su cui possono contare; implica il confronto, la distinzione dei vari gradi di rischio, e l'individuazione dei pericoli da evitare e dei rischi ragionevoli³⁹⁸.

Sempre più di frequente, si avverte quindi l'esigenza di una formazione specifica per educatori e docenti che si affacciano a questo mondo, in modo che essi possano effettivamente educare al rischio, proteggere dai pericoli e superare percorsi abitudinari o scontati³⁹⁹. Tuttavia, il rischio è per definizione incertezza: la conoscenza, un approccio esclusivamente tecnico, non bastano per affrontarlo, ma servono quelle che Zinn ha definito *in-between strategies*⁴⁰⁰, strategie di mezzo che implicano un intreccio di informazioni di tipo cognitivo, emozioni, istinto e percezioni di fiducia⁴⁰¹. Esse nella quotidianità risultano essere efficaci perché non si basano esclusivamente su dati e calcoli, ma sono dinamiche e flessibili, adattabili a più situazioni; esse ci consentono di impiegare tutte le risorse in nostro possesso e possedute dalla comunità di riferimento, ma è importante che vengano allenate sin dalla prima infanzia attraverso esperienze varie e articolate, in modo che ogni individuo possa effettivamente diventare esperto a proprio modo⁴⁰².

Il secondo atteggiamento da tenere a mente nell'educazione al rischio nei contesti educativi outdoor è quello relativo alla lentezza: essa ci aiuta a incrementare la nostra capacità di gestire i rischi, ad affinare la nostra conoscenza, ad andare maggiormente in profondità, e ci consente quindi di prendere decisioni maggiormente consapevoli, ragionate ed anche di vivere realmente le esperienze di cui siamo protagonisti, senza subirle passivamente⁴⁰³. La lentezza permette un approccio graduale alla dimensione del rischio, e quindi di arrivare, con i propri tempi e la propria serenità, a diventare padroni di un bagaglio sempre maggiore di competenze,

³⁹⁸ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

³⁹⁹ Cfr. M. Masseretti, M. Schenetti, *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 28, n.68, 2024

⁴⁰⁰ S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022, p. 97

⁴⁰¹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁰² Cfr. S. Negro, *Crescere bambini sicuri*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁰³ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

facendo al tempo stesso tesoro dell'intero percorso che ci ha portati al traguardo, errori inclusi⁴⁰⁴. Come già sottolineato in precedenza, i bambini per imparare a gestire il rischio devono sviluppare un ricco insieme di competenze emotive, cognitive, fisiche, sociali, ma possono farlo solo attraverso l'esperienza diretta e progressiva⁴⁰⁵: devono potersi interfacciare direttamente con il mondo reale, con i propri successi e insuccessi e trovare strategie per superare gli ostacoli, ed è fondamentale che i rischi ai quali vengono esposti siano adeguati al loro sviluppo e competenze, quindi di intensità sempre maggiore; in ogni momento della vita siamo capaci di gestire determinate tipologie di rischio, ed è dovere dell'adulto, assieme al bambino, capire quali sono adatte a lui, e mostrare, senza eliminare, quelli che il minore non è in grado di percepire.⁴⁰⁶

La terza dimensione da dover accogliere è quella relativa all'errore. Vascotto afferma che errore e rischio sono concetti fortemente correlati tra loro, e che fino a che non riusciremo a vedere il primo come parte normale della nostra crescita, a capire che non c'è nulla di male in esso e a superare la costante ansia da prestazione e perfezione che affligge il nostro tempo, non potrà cambiare nemmeno la nostra postura nei confronti del secondo, che continuerà ad essere evitato e relegato ai soli incidenti di percorso. Quando inizieremo a riconoscere l'errore come componente fisiologica e imprescindibile per lo sviluppo, potremo cominciare a vivere il rischio con maggiore serenità⁴⁰⁷.

La quarta componente da adottare nella gestione delle zone d'incertezza, e forse una delle più delicate, è quella della condivisione: vivere esperienze in natura assieme ad altri individui, bambini o adulti che siano, permette di entrare in contatto con una pluralità di percezioni di rischio, facilita l'individuazione dei benefici, delle concezioni positive, il contenimento di ansie e timori e orienta la nostra azione verso ciò che è realmente costruttivo e utile. Il gruppo ci permette di andare oltre la nostra visione limitata del mondo e fa nascere un sentimento di solidarietà che genera serenità e benessere, anche nei momenti più difficili: costruire momenti comuni negli ambienti naturali e con pratiche anche rischiose diventa infatti uno strumento di resilienza per reagire alle difficoltà, trovare supporto emotivo, scoprire le

⁴⁰⁴ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

⁴⁰⁵ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁰⁶ Cfr. *Ibidem*

⁴⁰⁷ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

proprie potenzialità e sviluppare capacità che al di fuori di questa relazione forse non avremmo potuto esplicitare⁴⁰⁸.

La condivisione non è un atteggiamento semplice da costruire: richiede fatica, motivazione, costanza, tempo, capacità di adattamento, di confronto e d'attesa che permettono di raggiungere solo alla fine una consapevolezza condivisa di quanto si intende costruire⁴⁰⁹. Per affrontare e padroneggiare i rischi in una comunità educativa che possa essere effettivamente definita tale è necessario iniziare costruendo collettivamente un significato comune di rischio, così da facilitare le relazioni, necessariamente di fiducia, tra tutti i soggetti coinvolti⁴¹⁰; costruire una comunità educante significa anche imparare a comunicare in modo efficace ed empatico, definire le responsabilità delle varie parti, riconoscere i bisogni di ognuno e i limiti da rispettare, così come esplicitare, riflettere ed essere d'accordo sui valori, gli obiettivi che si intendono raggiungere, sulla visione che si ha dell'infanzia e dell'apprendimento e sulla partecipazione attiva⁴¹¹. Le pratiche educative all'aria aperta, e in particolar modo quelle che implementano consapevolmente la dimensione del rischio, per poter funzionare, richiedono la costruzione e la condivisione di una visione pedagogica comune, la stipulazione di un patto⁴¹² tra educatori, bambini e genitori; ciò richiede spesso l'accompagnamento lento e graduale di quest'ultimi, soprattutto se si tratta del loro primo approccio educativo che abbraccia sistematicamente la natura e le incertezze, verso il superamento di alcuni diffusi timori iniziali (che vanno comunque accolti) e lo sviluppo di un maggior senso di sicurezza. Di grande aiuto sono:

- l'esperienza diretta e graduale, quindi la possibilità di vedere concretamente i bambini in contesti naturali e le potenzialità che essi esplicitano o sviluppano;
- la fiducia negli adulti che promuovono e accompagnano i minori in queste pratiche educative, che devono riuscire però a chiarire come effettivamente il rischio viene gestito e valutato assieme ai bambini;
- la condivisione dei valori che costituiscono l'identità del percorso educativo;

⁴⁰⁸ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

⁴⁰⁹ Cfr. C. Ottella, *Tra rischi e possibilità: percorsi insieme alle famiglie*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴¹⁰ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴¹¹ Cfr. *Ibidem*

⁴¹² Cfr. P. Mai, *Dove nulla può accadere, nulla accade*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

- l'affermazione del valore del rischio all'interno delle pratiche educative. Crescere bambini sicuri e in modo sicuro significa aiutarli a costruire competenze fondamentali per il loro sviluppo, e quindi aiutarli a valutare, conoscere, sviluppare strategie per affrontare i rischi, in un contesto che realmente li sostiene e dialoga con loro⁴¹³.

L'ultimo aspetto che ci sostiene nella convivenza coi rischi presenti nelle pratiche educative nei contesti naturali e li trasforma in autentiche opportunità di crescita è la fiducia⁴¹⁴: essa nasce dalla comprensione del valore dei percorsi proposti nella vita dei bambini⁴¹⁵, dalla condivisione di esperienze sfidanti, dalla collaborazione, dal confronto, e dalla profonda conoscenza reciproca, e costituisce il fondamento dell'alleanza educativa e dell'identità pedagogica di questo modo di fare educazione⁴¹⁶; è gratuita, senza condizioni, la si può ricevere solo una volta donata e funziona solo se è coltivata in modo reciproco⁴¹⁷. La fiducia implica credere nelle buone intenzioni dell'altro, rinunciare al controllo, accettare che ogni bambino avrà il proprio percorso (diverso da quello altrui e dalle nostre aspettative) e accogliere il cambiamento; essa si rende visibile nelle azioni, senza le quali le parole risultano insufficienti⁴¹⁸. La fiducia deve essere rivolta in primis verso la natura, non possiamo proporre esperienze significative di *Outdoor Education* senza ritenere la natura nostra alleata e prima maestra: questo significa rispettarla, voler trascorrere delle esperienze significative immersi al suo interno e intuire le infinite possibilità e risorse che essa è in grado di offrirci; non è necessario idealizzare la natura, figurarsi una immagine ripulita ma irrealistica, è sufficiente accoglierla per ciò che offre ed anche per ciò che richiede, nella consapevolezza che essa è in grado di proporci esperienze di cruciale importanza per la nostra e altrui crescita. Si tratta di una relazione complessa che l'uomo contemporaneo, dopo secoli di attenta cura e reciproca intesa, ha progressivamente perso e tradito, ma che può, e dovrebbero con urgenza tornare a coltivare nuovamente; ciò richiede un rinnovato rapporto tra uomo e natura, fondato sulla fiducia e sul rispetto⁴¹⁹.

⁴¹³ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴¹⁴ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

⁴¹⁵ Cfr. C. D'Alessandro, *Bambini e città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴¹⁶ Cfr. C. Mancini, R. Cataldo, *Formazione outdoor e apprendimento esperienziale: dalla zona di panico alla zona d'apprendimento*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴¹⁷ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴¹⁸ Cfr. *Ibidem*

⁴¹⁹ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

La fiducia richiesta dalla dimensione del rischio nell'educazione in natura non è da rivolgersi solo a quest'ultima, ma dovrebbe costituire il fondamento del rapporto con tutti i soggetti che vengono coinvolti da tali pratiche: insegnanti, educatori o promotori di esperienze educative così profonde e sfidanti non possono non avere fiducia negli adulti con cui collaborano⁴²⁰ e nei bambini che vengono loro affidati, nelle loro competenze e nelle loro risorse, anche quelle più nascoste⁴²¹; questa fiducia è ciò che ci sostiene nella relazione, ci sprona a correre rischi e assumere responsabilità. È fondamentale che chi assume tale ruolo nell'ambito educativo sappia sostenere e coltivare la fiducia nei bambini, anche con i gruppi in cui è più difficile farlo⁴²²: essa richiede tempo e fatica, ma una volta costruita rende più sereno il rapporto con l'incertezza e aiuta a non trasformare in pericolo ciò che tale non è⁴²³. Un educatore genuinamente convinto che ogni bambino, anche il più piccolo o apparentemente impacciato, abbia dentro di sé le potenzialità per interfacciarsi con i rischi che il contesto naturale pone di fronte, non rimuoverà gli ostacoli dal suo cammino, ma gli fornirà gli strumenti e il calore che gli consentiranno di affrontarli in prima persona, consentendogli una relazione diretta e autentica con il mondo in cui vive⁴²⁴.

I bambini sono in grado di autoregolarsi e di imparare ad interfacciarsi al rischio, è quindi nostro dovere superare le posture iperprotettive e passivizzanti proprie del nostro tempo, progettare (in ogni momento dell'anno e in tutti i contesti a nostra disposizione, anche esterni) situazioni e setting adeguati in cui i bambini possano confrontarsi con le incertezze, accompagnandoli in queste sfide⁴²⁵. Quanto affermato finora trova riscontro negli studi di John Hattey, professore presso l'Università di Melbourne: essi mostrano che la fiducia che un insegnante ripone nei propri alunni sia l'elemento che più favorisce l'apprendimento, mentre la fiducia che il bambino nutre nelle proprie capacità sia invece il terzo fattore per importanza⁴²⁶: si tratta del cosiddetto effetto Pigmalione, di cui Rosenthal e Jacobs discutevano già nei primi

⁴²⁰ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴²¹ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

⁴²² Cfr. A. Ferrari, *Scuola in golena: il rischio educativo come elemento identitario e progettuale*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴²³ Cfr. L. Vascotto, *Rischio*, in M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015

⁴²⁴ Cfr. *Ibidem*

⁴²⁵ Cfr. L. Faso, M. A. Nunnari, M. Vaccaluzzo, *Sicuramente a rischio in un'insolita scuola di città*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴²⁶ Cfr. P. Mai, *Dove nulla può accadere, nulla accade*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

anni Novanta, ovvero di un fenomeno psicologico secondo cui le prospettive che un individuo, in particolar modo quelle dell'insegnante, ha su un altro, soprattutto se suo studente, influenzano realmente le sue prestazioni⁴²⁷. L'effetto Pigmalione fa sì che se un docente crede sinceramente che un proprio alunno ce la possa fare, questo avverrà con maggiore probabilità. La scuola, gli insegnanti, e gli educatori, sono dunque tenuti ad essere consapevoli del profondo impatto che le loro credenze possono avere sulla vita dei propri studenti.

Ulteriori aspetti che possono supportare la gestione del rischio nelle pratiche educative outdoor sono:

- l'esperienza, propria e altrui. L'esperienza, che si matura lentamente nel tempo, giorno dopo giorno⁴²⁸, è il primo strumento a nostra disposizione che ci aiuta a definire il giusto grado di rischio da inserire nel percorso educativo che intendiamo progettare: essa richiede attenzione, riflessioni, consapevolezza ma ci permette di avere i risultati migliori⁴²⁹. È indispensabile che il team educativo sperimenti, da solo (attraverso sopralluoghi preventivi e periodici) e con i gruppi di bambini, questi momenti educativi all'aria aperta, che non possono essere compresi solo attraverso informazioni teoriche; l'esperienza resta fondamentale per ridimensionare ansie e paure, cambiare il proprio modo di vederle e incrementare la motivazione ad uscire; la familiarità rende tutto più semplice, meno spaventoso e permette di assaporare l'essenza profonda di queste esperienze⁴³⁰. Di grande ispirazione e utilità nel contenere ansie e paure, è anche l'esperienza altrui⁴³¹, e il supporto, o tutoraggio dei bambini o genitori più esperti nei confronti di quelli che lo sono meno⁴³²;
- la formulazione di regole condivise. Queste regole devono essere poche, chiare, con ragioni immediatamente riconoscibili, applicate da tutti gli adulti in modo coerente e comprese da

⁴²⁷ Cfr. P. Mai, *Dove nulla può accadere, nulla accade*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴²⁸ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴²⁹ Cfr. P. Donati, M. Consorti, *Si può fare! La percezione del rischio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴³⁰ Cfr. A. Ferrari, *Scuola in golena: il rischio educativo come elemento identitario e progettuale*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴³¹ Cfr. C. Ottella, *Tra rischi e possibilità: percorsi insieme alle famiglie*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴³² Cfr. A. Ferrari, *Scuola in golena: il rischio educativo come elemento identitario e progettuale*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

tutti i bambini, in modo che possano seguirle consapevolmente e comprendere le loro ragioni e le conseguenze del loro mancato rispetto⁴³³. Esse non possono prescindere dal contesto in cui vengono applicate e dalle competenze dei soggetti a cui si rivolgono, ma devono essere formulate proprio in virtù dei bisogni e delle potenzialità dei più piccoli e delle competenze di chi li supporta⁴³⁴. Queste regole sono uno strumento sociale, non di potere, il loro valore è relativo e il loro rispetto non è garantito a priori: devono avere un significato e un valore per l'intera comunità educativa, vanno decise insieme, sulla base dei bisogni comuni, e quando non funzionano necessitano di ulteriori riflessioni e modificazioni⁴³⁵. Le testimonianze degli educatori attestano che, quando i bambini comprendono le regole, le pensano e discutono insieme agli adulti, riconoscono il rischio a cui si esporrebbero, e le trasgressioni diventano assai rare⁴³⁶. È doveroso ricordare che le regole hanno comunque dei limiti, diversi gradi d'importanza e prevedono spesso eccezioni, a differenza dei veri e propri limiti, che sono invece oggettivi⁴³⁷. Le regole delle attività educative outdoor riguardano quindi spesso la sicurezza, l'utilizzo degli attrezzi, quando e quanto è possibile allontanarsi dagli adulti e cosa si può fare in loro presenza o assenza⁴³⁸;

- il supporto teorico e pratico dall'alto, da parte dei Comuni, delle Università e dello Stato ed anche la possibilità di contare su una rete di realtà che lavorano per raggiungere i medesimi obiettivi⁴³⁹. Per un'ottimale gestione del rischio, condivisione delle responsabilità e assicurazione delle famiglie è fondamentale il coinvolgimento delle amministrazioni locali: è auspicabile che esse si assumano la responsabilità di sostenere le istituzioni educative e di supportare pubblicamente le politiche educative impiegate, che quindi non rimangono confinate al solo ambito scolastico specifico, ma riflettono e promuovono una nuova consapevolezza collettiva⁴⁴⁰;
- il definire momenti, abbastanza ravvicinati, in cui riflettere tutti assieme rispetto a quanto avvenuto durante le esperienze outdoor, così da approfondire e risignificare le questioni

⁴³³ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴³⁴ Cfr. M. Schenetti, *Formare educatori e insegnanti dall'aria aperta*, in M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

⁴³⁵ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴³⁶ Cfr. S. Sturloni, *Natura e avventura nella quotidianità educativa*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴³⁷ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴³⁸ Cfr. *Ibidem*

⁴³⁹ Cfr. P. Donati, M. Consorti, *Si può fare! La percezione del rischio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁴⁰ Cfr. C. Ottella, *Tra rischi e possibilità: percorsi insieme alle famiglie*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

emerge, affrontare i nodi più interessanti e costruire la consapevolezza del proprio agire e delle conseguenze a cui porta. Tale riflessione periodicamente non può non coinvolgere anche le famiglie⁴⁴¹;

- il linguaggio. La comunicazione con i bambini deve essere chiara, specifica, onesta, positiva e propositiva. L'adulto dovrebbe proporre situazioni, invece che impedirle, esplicitare i rischi senza presentarli come minacce ed evitando di spaventare i bambini e dovrebbe evitare gli avvertimenti generici, che oltre a non essere particolarmente utili rischiano di avere effetti dannosi sull'autostima dei bambini; le informazioni fornite devono essere ben contestualizzate, non presentate come dogmi assoluti, dovrebbero chiarire quali sono i comportamenti più sicuri da adottare ed è bene che siano accompagnate da dimostrazioni pratiche che consentano ai bambini di mettersi subito alla prova⁴⁴²;
- l'utilizzo di strumenti adeguati.

Rispetto a questi ultimi, ritengo utile presentarne alcuni esempi che potrebbero essere d'ispirazione a molti. Nei servizi educativi del contesto bolognese viene impiegato il “*Piano annuale rischi-benefici*”, uno strumento di prevenzione, progettazione e cooperazione che grazie all'intenso dialogo con le esperienze che vengono concretamente condotte, facilita l'individuazione e l'analisi dei possibili rischi che potrebbero presentarsi all'interno di specifici contesti, ed anche dei potenziali benefici che ne dovrebbero derivare⁴⁴³. Esso consiste essenzialmente in una tabella, in cui vengono inserite le esperienze che si intendono presentare e che necessitano di essere analizzate: permette dunque, in un modo abbastanza semplice e che sostiene il confronto, di individuare le esperienze, i loro obiettivi, riflettere su benefici e rischi potenziali, ragionare sulle strategie e regole che si intendono adottare per gestire le zone di incertezza. Esso ci dimostra ancora una volta come non sia possibile definire a priori regole e limiti che siano validi per tutti, sempre e in ogni contesto, ma come invece soprattutto le pratiche educative negli ambienti naturali richiedano una continua riflessione e messa in discussione di ciò che può andar bene e ciò che si deve evitare per una gestione efficace del rischio⁴⁴⁴. È

⁴⁴¹ Cfr. A. Ferrari, *Scuola in golena: il rischio educativo come elemento identitario e progettuale*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁴² Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁴³ Cfr. P. Donati, M. Consorti, *Si può fare! La percezione del rischio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁴⁴ Cfr. *Ibidem*

denominato *valutazione dei rischi e dei benefici*⁴⁴⁵ anche lo strumento pensato e utilizzato da Alessandra Fossati, fondatrice assieme a Selima Negro dell'associazione "Fuori dalla Scuola" e attiva nel contesto delle scuole nel bosco⁴⁴⁶; esso viene utilizzato per valutare attività, ambienti e materiali, evidenziarne benefici, rischi e strategie connesse e per sostenere al contempo il confronto con il team educativo e l'intera comunità⁴⁴⁷. La valutazione dei benefici e dei rischi (o VBR), ripresa da Ball, Gill e Spiegel, consente di progettare partendo dai benefici, aspetto non scontato quando si parla di educazione outdoor, facilita il dialogo tra adulti, l'individuazione di punti d'incontro tra visioni differenti e consente un approccio più profondo a queste pratiche⁴⁴⁸.

ESEMPIO DI VALUTAZIONE BENEFICI E RISCHI (VBR)			
Data:	Autore:	Condivisione:	Revisione:
Esperienza	Benefici	Rischi per bambini e adulti	Strategie
Altalene con le corde	Divertimento Competenze motorie Stimolazione vestibolare e sensoriale Senso di autonomia Opportunità di negoziazione per i turni e collaborazione Opportunità per il gioco di immaginazione Capacità di progettazione e problem solving	Caduta per perdita dell'equilibrio Rottura delle corde Rottura dei rami di sostegno Scontri fra bambini Strangolamento Bruciate.	Verifica dello stato di usura delle corde Verifica che non siano presenti oggetti affilati o appuntiti sotto l'area delle altalene Verifica della solidità dei rami di sostegno Supporto alla valutazione e gestione autonoma dei bambini del rischio di scontro, strangolamento e bruciate con indicazioni specifiche e affiancamento.
Falegnameria
Accensione fuoco

Figura 5 - Esempio di tabella per la valutazione dei rischi e dei benefici. Fonte: S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019, p. 231

⁴⁴⁵ Cfr. A. E. Fossati, *Come progettare il rischio nei percorsi di libera immersione in natura*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁴⁶ Cfr. F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁴⁷ Cfr. A. E. Fossati, *Come progettare il rischio nei percorsi di libera immersione in natura?*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁴⁸ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

Ulteriore strumento elaborato da Fossati e Negro per la gestione del rischio in ambito educativo è quello relativo alla programmazione emergente di Stacey⁴⁴⁹: esso prevede che gli adulti non pianifichino con largo anticipo le attività da proporre ai bambini, ma sostengano le loro ricerche attraverso un processo ricorsivo che nasce dall'osservazione, si sviluppa nella documentazione, si approfondisce nella riflessione (meglio se condivisa) e negli eventuali rilanci progettuali, per tornare nuovamente all'osservazione. Gestire il rischio in natura con i bambini vuol dire anche imparare a non programmare nei minimi dettagli e impegnarsi in attività avviate e promosse dai bambini, che possono portare ad evidenziare rischi la cui gestione è appunto emergente⁴⁵⁰. Lo strumento che risponde ai bisogni di gestione e accompagnamento degli adulti è quindi il diagramma di flusso della valutazione dinamica del rischio:

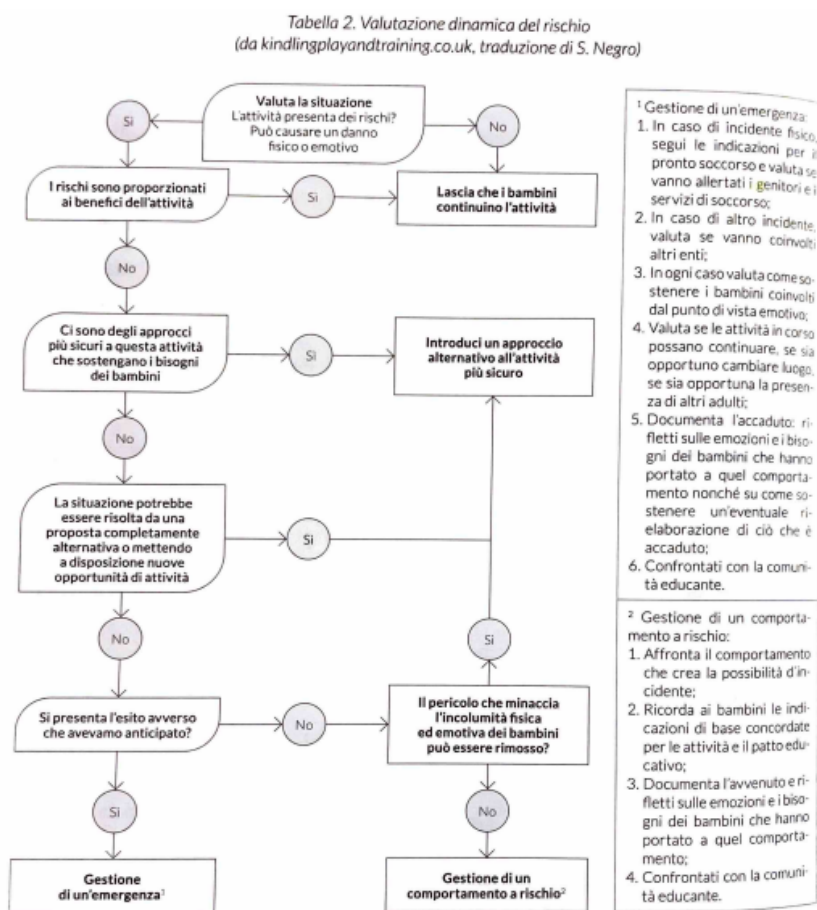


Figura 6 - Schema per la valutazione dinamica del rischio. Fonte: A. E. Fossati, *Come progettare il rischio nei percorsi di libera immersione in natura*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022, p. 110

⁴⁴⁹ Cfr. A. E. Fossati, *Come progettare il rischio nei percorsi di libera immersione in natura?*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

⁴⁵⁰ Cfr. *Ibidem*

Sta quindi agli adulti scegliere come progettare e inserire il rischio all'interno delle pratiche educative da loro proposte: possono scegliere se integrarlo attraverso esperienze che presentano un elemento di rischio esplicito e ben delimitato (attrezzo tagliente, fuoco...), e in cui l'adulto guida i bambini con le proprie parole e azioni fino a che i bambini ne hanno bisogno, oppure possono includerlo limitandosi a progettare la cornice generale; in questo secondo caso si lascia maggiore spazio all'imprevisto, alla co-costruzione dei percorsi d'apprendimento e all'innata predisposizione dei bambini, che attraverso le loro sperimentazioni, verranno inevitabilmente condotti a un confronto naturale con la dimensione del rischio⁴⁵¹. Chiaramente una progettazione efficace e competente richiede un dialogo costante tra ciò che avviene realmente e ciò che è stato pensato, oltre ad un'ottima conoscenza del contesto e delle attività che si intendono proporre⁴⁵².

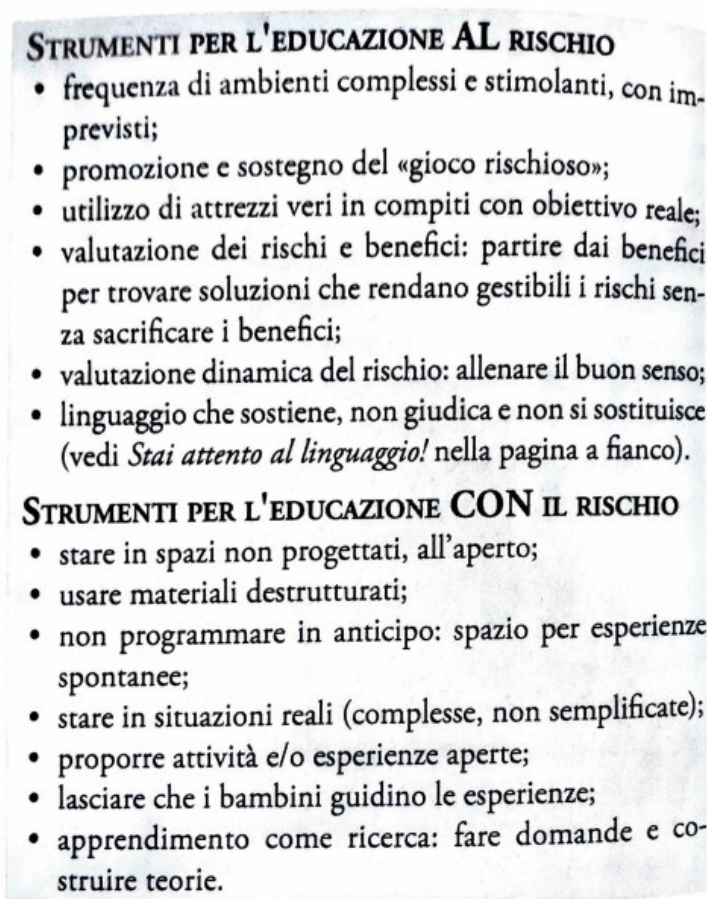


Figura 7- *Strumenti per l'educazione al e con il rischio*. Fonte: S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁵¹ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁵² Cfr. *Ibidem*

Nonostante le accortezze adottate, le riflessioni compiute, l'esperienza e le competenze maturate da adulti e bambini, non si può escludere il verificarsi di incidenti. In questi casi:

- è importantissimo sostenere i bambini nell'elaborazione di quanto successo, evitare giudizi, scusarsi nel caso di arrabbiate eccessive e parlare tranquillamente in modo da trovare insieme strategie per affrontare situazioni simili in futuro. La gestione del rischio non può non considerare l'ambito socio-emotivo, e quindi supportare i bambini in caso di errori, affinché da questi possano ripartire per fare sempre meglio⁴⁵³;
- è necessario uscire adeguatamente equipaggiati, e quindi vestiti in modo comodo, leggero, stratificato, impermeabile, adatto ai cambi di temperatura e agli ambienti in cui ci si immergerà; è bene avere a disposizione almeno un cambio completo, soprattutto se si tratta di bambini, e ascoltare il proprio corpo (la termoregolazione è un fatto individuale, nessuno meglio di noi sa se ha realmente caldo, freddo o sta bene)⁴⁵⁴;
- è doveroso portare con sé un kit di pronto soccorso per prestare i primi aiuti⁴⁵⁵.

Alla luce di quanto detto fino ad ora, appare chiaro che l'inserimento consapevole della dimensione del rischio nelle pratiche educative con i minori, e la conseguente gestione, non siano processi semplici, comodi o privi di difficoltà; si tratta invece di un percorso che richiede motivazione, competenze, fatica e una notevole assunzione di responsabilità, ma che risulta necessario e non più rimandabile per tornare a promuovere esperienze educative autentiche, significative e in dialogo con il mondo reale.

⁴⁵³ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁵⁴ Cfr. *Ibidem*

⁴⁵⁵ Cfr. M. Angelotti, *Avventura e giochi in natura: potenzialità e risorse per gli insegnanti*, in F. Bertolino, *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022

CONCLUSIONI

L'*Outdoor Education*, e quindi il ricco intreccio di teorie e pratiche educative che a questo termine rimandano, è una tematica verso la quale è possibile riscontrare un crescente interesse e sviluppo sotto diversi punti di vista, sia da parte di professionisti del settore educativo (insegnanti, educatori, coordinatori pedagogici,...), sia da parte delle famiglie e delle comunità. Per i contesti, le metodologie di lavoro e le modalità di relazione che valorizza, essa si propone come un'efficace risposta ai bisogni educativi (e non solo) del nostro tempo, i quali si legano al benessere individuale e collettivo, al bisogno di esperienze significative e reali, all'urgenza di tutelare il mondo in cui viviamo, alla riscoperta della relazione con la natura e alla restituzione ai più piccoli del ruolo di protagonisti del proprio percorso di crescita. In questo panorama, la dimensione del rischio ritrova una rinnovata importanza: in relazione alle modalità con cui essa viene interpretata e proposta, rappresenta infatti l'elemento che sempre più spesso determina l'attuazione o l'evitamento delle esperienze educative nei contesti naturali, apparentemente meno sicuri, perché meno controllabili, rispetto a quelli indoor; nel pensiero, nello sguardo e nelle azioni che sostengono l'*Outdoor Education*, il rischio, grazie all'adulto che lo accompagna e orienta, smette di essere un elemento da eliminare o prevenire totalmente, e diviene invece una necessaria dimensione formativa, che consente di trasformare in realtà innumerevoli potenzialità.

Il percorso di lettura, analisi e riflessione della letteratura di riferimento, sviluppato per la realizzazione di questo elaborato, ha permesso di evidenziare e chiarire cosa sia effettivamente quel vasto insieme di pratiche educative ascrivibili all'*Outdoor Education*, evidenziandone il valore educativo nella società contemporanea, così come le strette e imprescindibili connessioni con il rischio, elemento inevitabile e fondamentale di ogni azione educativa autentica. Tale ricerca è stata condotta pertanto con l'obiettivo di approfondire il ruolo dei professionisti dell'educazione all'aperto e di analizzare le modalità, la strumentazione, le competenze e gli atteggiamenti attraverso cui l'adulto educatore possa effettivamente utilizzare, incrementare e gestire consapevolmente il rischio nei percorsi educativi proposti quotidianamente. In questa prospettiva, il rischio viene valorizzato come una concreta e significativa occasione di crescita, sia per i bambini sia per gli adulti.

Dall'analisi dei testi presi in esame emerge come attorno all'*Outdoor Education*, al rischio e al ruolo che l'adulto è chiamato a svolgere nelle pratiche educative in natura ci sia ancora poca chiarezza e molta superficialità: l'*Outdoor Education* non è l'ennesima moda

educativa del momento, da imporre a insegnanti, bambini e alle loro famiglie fino a quando non si sarà trovato un nuovo approccio più accattivante con cui sostituirla, e non può nemmeno essere confusa con lo svolgimento di saltuarie e frammentate attività all'aperto, che per quanto piacevoli, non ne colgono il vero e profondo significato. Si tratta di un progetto pedagogico di enorme valore, nato come reazione all'incremento del distacco dell'uomo dalla natura e all'indebolimento della loro relazione, fondato sulla centralità degli ambienti esterni, che diventano luoghi principali della crescita di adulti e bambini, e sulle metodologie di lavoro attive che in essi vengono intenzionalmente riflesse e impiegate: grazie al complesso ruolo di mediatore dell'adulto e al suo prezioso bagaglio di competenze, si consente al bambino di tornare ad essere vero protagonista e co-conduttore del proprio percorso di crescita e conoscenza del mondo in cui vive, a cui è strettamente legato e che può quindi imparare ad amare e tutelare. Tale approccio educativo ci chiede di abbandonare gli ormai obsoleti modi di guardare agli ambienti esterni come luogo di sfogo, come sfondo di quei momenti che sono al di fuori della didattica per riconoscerne la dignità e le potenzialità che meritano; ci invita a superare modelli di trasmissione del sapere asettici, passivi e incentrati sull'adulto, per favorirne altri che valorizzano invece il reale contesto di vita del bambino e l'apprendimento attivo attraverso il corpo, i sentimenti e l'esperienza; si tratta di un modo inevitabilmente diverso di intendere e mettere in atto i processi educativi, che a partire dalla presa di coscienza dell'attuale condizione dell'infanzia nella società dell'iperprotezione (e dei danni, delle mancanze che essa arreca in nome dell'assoluto bisogno di controllo), propone modalità di lavoro e relazione rispettose e rispondenti ai reali bisogni dei bambini odierni. Sono diversi i programmi che possono essere ricondotti all'etichetta *Outdoor Education*, così come i contesti in cui tale approccio può essere applicato e la strutturazione dei percorsi che esso può ispirare: si tratta comunque di pratiche, che pur nelle proprie peculiarità, valorizzano l'apprendimento diretto, profondo, autentico, sfidante nell'ambiente naturale e attraverso quest'ultimo.

Le pratiche educative all'aria aperta possono inoltre vantare una solida tradizione storica e il contributo di alcuni tra i più importanti padri della pedagogia moderni: filosofi, pedagogisti, ed educatori del calibro di Locke, Rousseau, Fröbel, Montessori e Dewey che, con il loro pensiero innovativo ed ancora estremamente attuale, hanno posto le basi di alcuni dei principi dell'*Outdoor Education* odierna e hanno permesso a chi è venuto dopo di loro di pensare e portare avanti un'educazione fondata sull'esperienza diretta, sul rapporto con il mondo che ci circonda e sul protagonismo di colui che apprende, anticipando di diversi secoli o decenni istanze oggi fondamentali e non ancora pienamente realizzate.

Le ragioni per sostenere ancora e soprattutto oggi pratiche educative in ambienti naturali che siano continuative e frequenti sono innumerevoli, rimandano al ruolo che l'ambiente e il bambino assumono all'interno di questi processi, al benessere globale che promuovono, alla conoscenza e alla tutela del nostro pianeta, e pongono l'*Outdoor Education* come una vera e propria antipedagogia, che mette sotto gli occhi di tutti i limiti, le forzature e i pericoli dei modelli educativi più tradizionali, passivi e artificiali. Essa porta alla luce le criticità della situazione dell'infanzia contemporanea, che vive in una società che esalta l'iperprotezione, la perfezione, la produttività, il controllo assoluto come valori prioritari, confinando i bambini in ambienti chiusi, fortemente strutturati, passivizzanti, dove prevale l'esigenza dei genitori e degli insegnanti elicottero di sorvegliarli e proteggerli da un qualsivoglia errore, incidente o difficoltà, piuttosto che favorirne l'autonomia, l'esplorazione e l'esperienza viva e diretta. L'essere umano in generale, e i bambini in particolare, in ragione della loro biofilia, hanno un profondo bisogno di natura, di instaurare una relazione profonda con gli ambienti outdoor; tale esigenza non è ignorabile, poiché rimanda a elementi, occasioni e incontri imprescindibili per una crescita sana, positiva e serena. È in questa prospettiva che è possibile comprendere la rilevanza dei numerosi benefici riconducibili alle esperienze outdoor, sia fisici (salute generale del nostro corpo, qualità del sonno, prevenzione di malattie...), sia psicofisici (riduzione dello stress e sentimenti negativi, incremento dell'energia e del benessere, aumento dell'autostima,...), che di tipo educativo, sociale ed emotivo (contesti ricchi e sfidanti, relazioni educative più fluide, gruppi più coesi e cooperativi, valorizzazione dimensione emotiva, ...).

Per tutte queste ragioni, e molte altre, l'*Outdoor Education* si configura oggi come un progetto pedagogico verso il quale gli educatori, le famiglie e le comunità manifestano un interesse e desiderio di formazione crescenti, e quindi in progressiva diffusione nel contesto nazionale, seppur più tardi e lentamente (soprattutto considerando le immense opportunità offerte dal territorio italiano e dal suo clima spesso più favorevole se confrontato a quello dell'Europa settentrionale) rispetto ai Paesi a noi vicini. Pur nella consapevolezza che serve una formazione specifica e una progettazione attenta per poter parlare di vere e proprie pratiche educative all'aperto, i diversi asili, le scuole dell'infanzia del bosco, ma anche le scuole con un funzionamento più tradizionale che si interessano agli ideali e alle metodologie proprie dell'*Outdoor Education*, e che guardano l'ambiente esterno con uno sguardo nuovo e più sensibile - che ne riconosce il valore nella crescita di bambine e bambini - sono la prova di questa graduale affermazione, del rinnovato interesse verso questo approccio e del desiderio di apertura al cambiamento. Il progetto *La scuola nel bosco* del contesto bolognese, promosso

dalla Fondazione Villa Ghigi, dalla regione Emilia-Romagna, dall'Università, da associazioni culturali e dal Comune di Bologna, e la *Scuola in golena* di Brescello, guidata dall'Azienda Servizi Bassa Reggiana e dal coordinamento pedagogico di Alessandra Ferrari sono solo due dei più importanti esempi dell'applicazione delle teorie e metodologie proprie dell'*Outdoor Education* nel contesto italiano, ma la loro conoscenza, ancora più se diretta, permette di cogliere concretamente il valore pedagogico, le potenzialità educative e i benefici che tali pratiche hanno sul processo di crescita e apprendimento delle future generazioni: entrambe le realtà sono nate a partire dalla constatazione e dalla riflessione circa l'attuale condizione vissuta dai bambini contemporanei, i loro bisogni più urgenti (spesso disattesi), il ricordo della storia e del recente passato dei territori in cui queste realtà sono inserite e degli operatori che le abitano, oltre che grazie all'esempio dei percorsi realizzati in nord Europa, apparentemente così lontani e difficili da realizzare, ma solo fino a quando non ci si interroga realmente su ciò a cui stiamo rinunciando e su quanto, giorno dopo giorno, stiamo perdendo.

È a partire da questa rinnovata consapevolezza che l'elaborato prosegue approfondendo il significato, l'urgenza e il valore educativo della dimensione del rischio. Sono sempre più evidenti e numerose le ragioni che portano molti docenti, anche quelli che potrebbero essere genuinamente interessati alle pratiche educative in natura, ad eludere tali esperienze. Essi si trovano costretti ad interfacciarsi con una costante disinformazione, un diffuso scetticismo, una mancanza di fiducia e supporto, e sono posti nella condizione di dover accogliere, mediare da soli paure e proposte assurde, spiegandone l'illogicità e la pericolosità. Devono inoltre fare i conti con il timore delle conseguenze civili e penali, oltre che del costante e spietato giudizio sociale, che sminuisce la professionalità docente, svuotandola. È l'insieme di tutti questi elementi, che inevitabilmente rimandano alla dimensione del rischio, a far apparire più semplice e più comodo proporre percorsi educativi in ambienti indoor invece che all'aperto. Ma è importante fare chiarezza, spiegare a tutti quanto la realtà delle cose sia diversa: è doveroso sfatare i falsi miti e i bisogni radicati nella società, ridimensionare le paure che ci attanagliano, perché la posta in gioco è molto più alta. È arrivato il momento di riconoscere chi davvero è, o si sente, a rischio e a disagio, il soggetto che realmente cerchiamo di tutelare: si tratta dell'adulto, non del bambino, ad essere protetto, a causa del crescente desiderio di controllo, della nostra incapacità di accettare l'incertezza, della nostra natura paracadutista che, esasperata, ci ha condotti a una paura immobilizzante e ci espone a reali pericoli che preferiamo non guardare.

Il rischio è però una dimensione estremamente complessa, dinamica, ricca e articolata: è una sensazione che nasce dalle nostre conoscenze, dalle emozioni, ma anche dal nostro istinto; è parte reale e inevitabile delle nostre vite di esseri limitati, definibile solo in situazione e mai in astratto, e ci mostra che abbiamo di fronte a noi una possibilità di scelta, e quindi libertà e responsabilità assieme. Esso, pur presentando diversi elementi di vicinanza al pericolo, non può e non deve essere confuso con esso: se il pericolo è qualcosa che deve essere evitato, il rischio si configura invece come un qualcosa che possiamo e dobbiamo valutare, gestire e correre, perché è ciò che ci dà l'opportunità di crescere. Non è semplice capire dove finisca il rischio e dove inizi il pericolo, non è possibile distinguere queste due dimensioni a priori, dall'alto, ma soltanto sulla base dell'esperienza e della conoscenza specifica e contestualizzata che possediamo circa i contesti, gli oggetti e i soggetti che sono coinvolti nei processi educativi, nonché della fiducia che riponiamo in questi ultimi e nelle loro competenze, oltre che nelle nostre di saperli accompagnare adeguatamente. Il rischio è un qualcosa di fortemente soggettivo e socioculturale, dipende da ciò che una società approva o ripudia, e ugualmente, le modalità di approccio e gestione del rischio non possono che essere di tipo soggettivo: esso è sempre e comunque il risultato di una valutazione personale, che combina elementi cognitivi, emotivi, sociali e culturali.

In ambito educativo, tali modalità devono essere definite e ripensate costantemente dagli attori coinvolti nella crescita e formazione dei soggetti, dai professionisti dell'educazione, che devono trovare il coraggio di riappropriarsi del proprio ruolo e delle responsabilità che ne derivano: sono gli educatori che in virtù del proprio bagaglio di saperi, della conoscenza profonda, quotidiana ed autentica che hanno dei bambini con cui lavorano e dei contesti che insieme vivono, a poter riflettere e definire cosa valga realmente la pena di fare esperienza e cosa sia più opportuno evitare o rimandare. È compito dei nuovi educatori superare l'attuale visione riduttiva e negativa associata al rischio, quella stessa prospettiva che ci induce a rinunciare a innumerevoli opportunità di crescita, a esperienze di vita fondamentali, ci porta a scivolare nell'integralismo della prevenzione, nel tentativo di eliminare anche la più piccola incertezza e di tutelare la comfort zone che abbiamo faticosamente costruito: è nostro dovere trovare le modalità con cui il rischio possa effettivamente tornare ad essere implementato e gestito come parte positiva e arricchente del processo educativo.

È ormai chiaro quanto la dimensione del rischio sia un elemento fisiologico dell'esperienza educativa che, in quanto tale, si configura come inevitabilmente rischiosa: accettare il rischio significa accettare l'errore, il fallimento, e quindi aprirsi a reali opportunità

di crescita, evoluzione e miglioramento. Nessun educatore può considerarsi estraneo, indifferente a tale questione. Ogni adulto che scelga di occuparsi della crescita di bambine e bambini è pertanto chiamato a riflettere, a interrogarsi e a capire quale posizione ha nei confronti del rischio: affinché esso possa assumere un reale valore educativo, è necessario infatti inserirlo in un percorso intenzionale, pensato, attentamente progettato e adeguatamente gestito; solo in questo modo il rischio può diventare un prezioso stimolo e strumento, un mezzo per lavorare sulla famosa zona di sviluppo prossimale vigotskijana e promuovere quei benefici di cui a lungo si è discusso nei capitoli precedenti. L'educazione, oggi più che mai, ha il compito di restituire ai bambini ciò che viene sempre più spesso loro tolto, offrendo al tempo stesso gli strumenti per proteggersi da soli e agire consapevolmente: è in quest'ottica che il rischio diventa nostro alleato, e l'educatore mediatore fondamentale.

Nell'ultimo capitolo di questa tesi, e alla luce di quanto emerso, la riflessione si è dunque spostata sulla figura dell'educatore, termine generale utilizzato per indicare tutte quelle figure che operano nei contesti outdoor e si occupano della formazione dei più piccoli, e sulle competenze, sulle conoscenze, sui valori, sulle posture e visioni d'infanzia che la caratterizzano, al fine di rispondere alle domande guida dell'elaborato. Si è quindi tentato di comprendere quale bagaglio professionale e personale caratterizzi queste figure, di che tipo di formazione necessitino, quali strumenti, modalità e strategie consentano loro di valutare, progettare, valorizzare e gestire la dimensione del rischio nei percorsi educativi odierni.

È emerso come la definizione di questo ruolo sia una questione antica, complessa, e al tempo stesso centrale delle riflessioni in ambito educativo, e che assume ancora più importanza nella prospettiva dell'*Outdoor Education*. L'adulto, soprattutto nei contesti scarsamente antropizzati (come quelli utilizzati nelle pratiche educative promosse da questo progetto pedagogico), diventa il principale punto di riferimento del bambino, la sua base sicura, sempre pronta ad accogliere e sostenere, senza giudizio e con un amore autentico; è ciò che permette di fare la differenza tra un percorso educativo efficace, autentico, profondo, intenzionale e una semplice esperienza, che per quanto potenzialmente piacevole, potrebbe non assumere alcuna reale valenza formativa. Non è sufficiente passare del tempo all'aperto per godere appieno delle potenzialità e dei benefici degli ambienti naturali, ma occorre qualcuno che li trasformi da semplici possibilità a realtà: questo compito spetta all'adulto, professionista dell'educazione all'aperto, ed è dunque doveroso sapere quale tipo di preparazione egli debba avere, poiché è proprio quella che gli consente di assumersi, con consapevolezza e serenità, le responsabilità che gli competono, di compiere scelte difficili e di trovare il coraggio di andare controcorrente,

ignorare gli sguardi dubbiosi, sganciarsi dai vincoli opportunistici e iperprotettivi della società attuale, per arrivare così a progettare e proporre percorsi educativi che accettino l'incertezza, accolgano il rischio e si aprano al possibile.

L'educatore può dunque essere descritto come un regista, come un mediatore, che si mette alla stessa altezza dei bambini per vedere, sentire, toccare ciò che anche loro percepiscono e capire così ciò di cui hanno bisogno o che li attrae, che predispone contesti educativi, per bambine e bambini, qualitativamente validi, e quindi stimolanti e autenticamente connessi con il mondo reale, in modo che questi possano sperimentarli, esplorarli in autonomia, seguendo i propri personali interessi, tempi e modalità di conoscenza. Un educatore efficace non impone, non costringe, non distrae, non espone a inutili pericoli, ma osserva, ascolta, riflette, condivide, propone, rilancia e supporta, con attenzione, sensibilità, pazienza e fiducia, avendo sempre ben a mente che sono i bambini, intesi come soggetti attivi e competenti, ad essere i protagonisti e co-conduttori del proprio processo di crescita. Si tratta di una presenza costante, gentile, silenziosa, ma pronta ad intervenire, a sostenere quando necessario, una figura che non ha paura di mettersi in discussione e in gioco, che non teme il giudizio altrui perché ben conosce le ragioni alla base del proprio agire. L'adulto che propone pratiche educative in contesti outdoor, oltre a riconoscere a quest'ultimi pari dignità degli ambienti indoor e a sostenere il dialogo tra le due dimensioni, deve viverli con serenità, sentirsi a proprio agio nel trascorrervi del tempo, ma anche saper affrontare le difficoltà in modo intenzionale e propositivo, deve riuscire a osservare, documentare, riflettere, rilanciare e quindi essere in grado di padroneggiare strumenti che gli consentano una programmazione di tipo emergente, che apre la strada a percorsi educativi attenti, sensibili, rispettosi e consapevoli.

Questi professionisti dovrebbero dunque possedere le stesse conoscenze e competenze che caratterizzano i propri colleghi che operano in ambienti più tradizionali, dovrebbero comunque padroneggiare saperi imprescindibili per ogni figura educativa che possa essere definita come efficace, ma a differenza di chi si limita ai contesti indoor, gli educatori outdoor sono chiamati a farsi portatori di alcuni tratti ulteriori e più specifici, che si riferiscono sia ai nuovi bisogni e interessi dei bambini, sia ai contesti in cui tali esperienze avvengono: si tratta di un bagaglio personale e professionale estremamente ricco e variegato, che comprende l'amore per la natura, la flessibilità, la capacità di sostenere i bambini nella creazione di una relazione profonda e autentica con l'ambiente naturale, ma anche la disponibilità al dialogo, la fiducia, la sensibilità, e ovviamente la conoscenza della flora, della fauna e dei pericoli degli ambienti in cui ci si avventura, la capacità di garantire il rispetto di alcune regole fondamentali

e di gestione dell'imprevisto. Sono numerosi gli aspetti che caratterizzano l'educatore che opera nei contesti naturali, le dimensioni attorno a cui ruotano tali caratteristiche, e in continua evoluzione. Egli, dunque, non può che rivedere il proprio ruolo, il modo in cui pensa, agisce e interagisce con i contesti e i soggetti coinvolti nel processo educativo, riflettendo e condividendo tali riflessioni. Siamo di fronte a nuove responsabilità, nuovi modi di educare e di guardare all'infanzia, a un educatore che non sottrae e non semplifica, ma propone e arricchisce.

Ovviamente lo sviluppo e il consolidamento di un bagaglio professionale e personale così ricco e sfaccettato richiede tempo, difficilmente può essere esaurito tramite percorsi veloci e lineari, e anzi si configura come un processo lungo, progressivo, che difficilmente possiamo considerare concluso, poiché si alimenta continuamente grazie alle esperienze, alle riflessioni e al confronto, e che comunque assume sfumature differenti a seconda del Paese di riferimento e delle relative storie e tradizioni. È evidente il crescente desiderio di formazione rispetto all'*Outdoor Education*, sia da parte dei futuri educatori sia da parte del personale già abilitato alla professione (soprattutto da parte di adulti coraggiosi, abituati ad assumersi le responsabilità derivanti dal proprio ruolo, che hanno nel proprio background esperienze che li hanno portati a vivere e affrontare il rischio, ma anche adulti stanchi dei limiti e delle forzature del sistema educativo attuale), ma altrettanto innegabili sono le lacune del panorama universitario italiano attuale, che non prevede una formazione specifica e coerente per l'ambito educativo, ad eccezione di alcuni corsi di specializzazione e/o master. I percorsi formativi dei futuri professionisti dell'educazione outdoor dovrebbero innanzitutto privilegiare un apprendimento di tipo esperienziale (e insegnare a promuoverlo) e ruotare attorno ad alcune dimensioni fondamentali – che comprendono, tra le altre, l'abitare il mondo, la rilettura della relazione educativa e l'educazione all'avventura– che richiedono una reale e consapevole traduzione nelle pratiche quotidiane, la collaborazione e il confronto con i colleghi. Sono richieste delle solide basi professionali, una grande capacità di adattamento, una formazione che sia autenticamente legata al contesto in cui si sarà chiamati ad agire, che consideri la pedagogia della natura, la didattica della natura, i contributi educativi offerti dalla natura e da altre discipline. È doveroso ricordare come questa formazione, per essere davvero efficace, non possa riguardare soltanto gli educatori direttamente interessati, ma anche tutti gli altri soggetti che, a vario titolo, sono parte del processo educativo, oltre che l'importanza di un efficace coordinamento dall'alto, da parte delle istituzioni educative e sociali.

Nella parte conclusiva di questo elaborato si è dunque cercato di comprendere e mostrare le effettive modalità di valutazione, gestione e implementazione del rischio nelle pratiche educative in natura; si è tentato di capire cosa significhi educare al rischio e attraverso il rischio nei contesti outdoor, intesi come contesti particolarmente ricchi, stimolanti e valorizzanti la dimensione del rischio, di evidenziare quali atteggiamenti, accorgimenti e strumenti sostengano l'adulto in questo arduo ma doveroso compito, permettendogli di trovare un equilibrio tra il diritto alla sicurezza dei bambini e quello di vivere esperienze significative, autentiche, attraverso un reale dialogo tra queste istanze e tra famiglie, scuola e comunità, che consenta di superare il modello educativo del divieto ed abbracciare quello del possibile.

Innanzitutto, è bene ricordare come l'accettazione del rischio, inteso come elemento fisiologico delle nostre esistenze, sia il primo passo verso un percorso che ci conduce al riconoscimento del suo valore formativo e a sostenere i bambini in una crescita sana e positiva. Tuttavia, non possiamo dimenticare che esso non è fenomeno oggettivo: è dunque inevitabile che la percezione che ne abbiamo sia diversa da individuo a individuo, sulla base del contesto sociale di appartenenza, della conoscenza che ne abbiamo, della sua violenza e della relativa approvazione sociale. Educare con e attraverso il rischio quindi, riprendendo le parole di Selima Negro e Slovic, significa accettare e valorizzare l'incertezza e la complessità che caratterizzano i processi educativi e l'esperienza umana, trovare un equilibrio tra bisogni, interessi, risorse e doveri, tra il bambino e la comunità, tra la tutela dell'incolumità dei minori e la promozione delle loro competenze e autonomie, tra il riconoscimento dei reali pericoli e dei potenziali benefici⁴⁵⁶; si tratta di un processo continuo, dinamico, che implica l'assunzione, da parte dell'adulto, delle responsabilità derivanti dal proprio ruolo, oltre a una solida preparazione professionale, una profonda sensibilità educativa e un'ottima conoscenza del contesto in cui opera⁴⁵⁷. Educare al rischio e con il rischio non significa esporre follemente i bambini a situazioni di oggettivo pericolo, al di fuori della loro e nostra portata, non significa immaginare i peggiori scenari possibili, ma consiste nel cercare di predisporre contesti stimolanti, arricchenti, autentici, variegati che siano sicuri quanto basta, consentendo quindi una prima conoscenza e un primo approccio, diretto ma tutelato, con la dimensione del rischio: non possiamo eliminarlo, ma possiamo osservarlo, valutarlo, riflettere e accompagnarlo. Ovviamente non esistono manuali che gli insegnanti possano seguire per assolvere a questo compito, e non risulta funzionale nemmeno dipendere da specialisti e tecnici del settore

⁴⁵⁶ Cfr. S. Negro, *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019

⁴⁵⁷ Cfr. *Ibidem*

prevenzione: soltanto l'esperienza diretta, sia nostra che altrui, la conoscenza e la fiducia che abbiamo nei bambini, nei colleghi, nelle famiglie e verso la natura, la costruzione condivisa di regole e valori, così come la possibilità di vivere esperienze sfidanti graduali, dirette, progressive e controllate permettono di capire quale sia il giusto rischio da correre e le potenzialità formative che ne derivano. Siamo noi educatori gli esperti del caso, coloro che possono distinguere pericoli, rischi e benefici, sempre in modo razionale e contestuale.

La preparazione di noi adulti, assieme agli atteggiamenti che mettiamo in atto quando siamo con i bambini, possono trasformare il rischio in opportunità. Le posture che ci dovrebbero guidare nella relazione con il rischio sono dunque quella della conoscenza, della lentezza, dell'errore, della condivisione e della fiducia:

- conoscendo ciò che reputiamo rischioso, ma anche noi stessi, i luoghi, gli elementi e i soggetti coinvolti nel rischio possiamo superare paure immotivate, posizioni inutilmente pessimistiche e abbracciare visioni più ampie e ricche. In natura non è possibile improvvisare, serve preparazione, condivisione e riflessione sui rischi e sui relativi benefici;
- la lentezza migliora la nostra capacità di gestire i rischi, le nostre conoscenze, ci consente di andare più in profondità, di ragionare e permette un approccio al rischio diretto ma graduale, quindi rispettoso di paure e risorse individuali; è attraverso la lentezza che i bambini arrivano a sviluppare un inestimabile bagaglio di competenze facendo tesoro dell'intero percorso che li ha condotti a un traguardo così importante;
- l'errore risulta fortemente legato al rischio: quando inizieremo a riconoscerlo come parte naturale del processo di crescita, superando l'ansia da prestazione ed efficienza che caratterizza il nostro tempo, inizieremo a vivere anche il rischio con maggiore serenità;
- la condivisione aiuta a evidenziare potenzialità e benefici, a contenere timori; da essa scaturisce la solidarietà, e quindi il benessere che aiuta a superare le difficoltà. Essa richiede tempo, motivazione, sforzi continui per essere costruita, oltre al coinvolgimento di tutti i soggetti che prendono parte al percorso di crescita di bambine e bambini, ma è una condizione imprescindibile per il successo dell'educazione;
- la fiducia, che deve essere rivolta alla natura, ai bambini, ai colleghi e a tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, nasce dalla consapevolezza del valore dei percorsi che assieme ai bambini vengono co-costruiti, dalla condivisione delle medesime inestimabili esperienze e dal confronto continuo. Essa costituisce la base fondamentale dell'alleanza educativa e del nuovo modo di intendere e agire l'educazione odierna, propria dell'*Outdoor*

Education. Implica la rinuncia, da parte dell'adulto, al controllo, e l'accettazione delle diversità individuali.

Altri aspetti che sono emersi come importanti in questa prospettiva, oltre alle nozioni basilari da tenere sempre a mente nel caso di incidenti, sono l'esperienza (propria e altrui), l'esempio di realtà virtuose, la formulazione condivisa di regole comuni (devono essere poche, ma chiare e applicate con coerenza), il supporto teorico e pratico da parte di professionisti dell'educazione e della comunità in cui si è inseriti, la riflessione periodica e puntuale (che deve coinvolgere anche le famiglie), il linguaggio che si sceglie di utilizzare (che dovrebbe essere sempre propositivo, chiaro, specifico, privo di giudizi e accompagnato da esempi pratici) e soprattutto l'utilizzo di strumenti efficaci per la programmazione emergente e per la valutazione dei rischi e dei benefici. Si tratta di atteggiamenti ed elementi sfidanti, densi, che richiedono coraggio, flessibilità, esercizio, preparazione e grande senso di responsabilità, ma che risultano fondamentali affinché il rischio venga gestito e trasformato in strumento formativo a vantaggio nostro e dei più piccoli.

Dopo aver illustrato i principali elementi e riflessioni emersi durante questo elaborato, è doveroso esplicitare anche alcuni limiti. Esso si è esclusivamente basato sulla lettura e analisi critica della letteratura relativa al tema trattato (pur ricca di esempi pratici ed esperienze di vita) che è stato possibile reperire, ma non ha previsto una fase di ricerca empirica diretta sul campo. Le riflessioni sviluppate sono state costruite alla luce dei contributi teorici, del pensiero, delle esperienze dei vari autori che sono stati presi in esame, ma è opportuno evidenziare che non è stato possibile verificarle direttamente e intenzionalmente all'interno di contesti educativi reali, se non attraverso l'esperienza di tirocinio del quarto anno, che però precede di molto e ha dunque ispirato la stesura di questo lavoro. Un ulteriore aspetto da considerare riguarda la scelta di concentrarsi sui contributi di autori italiani: essa permette di evidenziare quale sia la situazione educativa e culturale del nostro Paese rispetto all'*Outdoor Education*, l'approccio di studiosi e persone comuni nei confronti di questa e del rischio, l'evoluzione generale, ma contemporaneamente limita il confronto con esperienze e prospettive internazionali e il loro approfondimento. Nonostante tali limiti, l'analisi realizzata ha permesso di chiarire il significato, le nobili origini, l'evoluzione e le ragioni dell'*Outdoor Education* nella società attuale, di chiarire l'importanza, le caratteristiche e il valore del rischio nei processi educativi, soprattutto se svolti in contesti outdoor, e di sottolineare la crucialità e la complessità del ruolo dell'adulto nella sua gestione consapevole e nella costruzione di percorsi formativi che lo valorizzino.

Gli elementi emersi dal presente lavoro suggeriscono varie possibilità di ricerca: tra i possibili rilanci e sviluppi, desidererei ora poter osservare da vicino, e con uno sguardo più consapevole perché guidato dai temi, dai bisogni e dalle riflessioni emerse nel corso di questo percorso di ricerca, esempi concreti di istituzioni scolastiche o percorsi didattici di *Outdoor Education*, in cui vi sia una reale ed efficace gestione e valorizzazione del rischio come strumento di crescita e opportunità formativa. Un ulteriore ambito che ritengo meritevole di approfondimento è quello relativo alle modalità attraverso cui promuovere la formazione degli adulti che si occupano di educazione nei contesti naturali, affinché questi sviluppino quelle competenze e posture descritte nel corso dell'elaborato: è interessante capire come tali percorsi formativi siano o possano essere concretamente strutturati, anche in ambito universitario, oggi e in futuro.

Promuovere esperienze educative in contesti outdoor e restituire alla natura il proprio ruolo di contesto privilegiato per la crescita di bambine e bambini rappresenta oggi un'azione tanto urgente quanto necessaria. In una società dove l'infanzia è sempre più lontana dalle esperienze dirette e significative in natura e in contesti realmente connessi al mondo di noi tutti, in cui sembra ormai essersi consolidata una relazione con il nostro pianeta superficiale, malsana e di potere, dove vige la legge del più forte e non c'è spazio per il minimo errore né tempo per la riflessione, per la gentilezza, per la diversità e per la ricerca del benessere comune, restituire valore all'*Outdoor Education* si configura quindi non solo come un'opportunità, ma come una responsabilità nelle mani di tutti quegli adulti interessati alla formazione delle future generazioni. Si tratta certamente di una sfida complessa sotto innumerevoli punti di vista, che non può essere affrontata improvvisando, dotati di sole buone intenzioni: è richiesta una solida preparazione, competenze specifiche e variegate, flessibilità, capacità di adattamento, disponibilità al confronto e alla collaborazione, oltre a una grande fiducia nei confronti di tutti i soggetti e contesti coinvolti da tali processi educativi e la volontà quotidiana di sostenersi reciprocamente. Alla base di questo modo di intendere e fare educazione, che è importante che rimanga una scelta libera e ponderata, deve esserci la consapevolezza del valore, pedagogico e umano, che tali esperienze possono acquisire nel percorso di crescita dei bambini a cui vengono proposti.

Nel corso del presente elaborato si è cercato di mostrare come l'educazione *fuori* e l'inevitabile confronto (e talvolta scontro) con la dimensione del rischio non siano compiti banali, lineari, immediati, ma si configurino comunque come delle effettive e auspicabili possibilità formative, la cui configurazione, e i cui esiti e prospettive che possono svilupparsi dipendono dal contributo, dall'impegno e dalla responsabilità condivisi tra bambini, famiglie

ed educatori. Quando adeguatamente e intenzionalmente accompagnato e mediato dall'adulto, il rischio può infatti trasformarsi da limite, che spaventa, irrigidisce e chiude, a risorsa, che promuove autonomie, competenze, responsabilità e apre a infinite opportunità. In questa prospettiva, i benefici derivanti da esperienze di questo tipo appaiono come estremamente significativi, profondi, tangibili, e per molti aspetti, superiori a ciò che si rischia o si sceglie di perdere rinunciandovi, per paura o per comodità.

BIBLIOGRAFIA

- Antonietti M., Ferrari A., *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Edizioni Junior, 2020
- Bertolino F., *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022
- Bortolotti A., *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica, 2019
- Farné R. e Agostini F., *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior- Gruppo Spaggiari, 2014
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2018
- Foer J.S., *Se niente importa. Perché mangiamo gli animali*, Parma, Ugo Guanda Editori, 2010
- Guerra M., *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Masseretti M., Schenetti M., *Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto*, Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 28, n.68, 2024
- Negro S., *Pedagogia del bosco*, Firenze, Editrice Aam Terra Nuova, 2019
- Schenetti M, Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015

SITOGRAFIA

- Scuola in golena https://www.scuolaingolena.it/it_it/

ALLEGATI

ALLEGATO 1 – RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in
Scienze della Formazione Primaria

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Elisa Calzetti
Matricola 170565
e-mail: 308790@studenti.unimore.it

Tutor universitario: Dott.ssa Giovanna Pierina Bertoglio

Anno Accademico 2024/2025

Indice

1. Breve storia del mio tirocinio	1
1.1 Tirocinio del secondo anno	2
1.2 Tirocinio del terzo anno	4
1.3 Tirocinio del quarto anno	6
1.4 Tirocinio del quinto anno	9
2. Presentazione di un'esperienza di tirocinio del IV o V anno	13
2.1 Il contesto	13
2.2 La mia esperienza di tirocinio	14
2.2.1 La progettazione	15
2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento	16
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	18
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie	19
3. Le mie prospettive future	21
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto	21
3.2 L'insegnante competente	22
BIBLIOGRAFIA	25
SITOGRAFIA	25

1. Breve storia del mio tirocinio

Il tirocinio rappresenta un'esperienza formativa fondamentale, preziosa e imprescindibile all'interno di qualsiasi percorso universitario: esso consente agli studenti di integrare teoria e pratica, di sviluppare e sperimentare competenze diversificate in contesti reali, ma pur sempre tutelati, e di conoscere direttamente i contesti professionali in cui in futuro andranno ad operare, con le loro numerose sfaccettature, opportunità, responsabilità, sfide e problematiche. Quanto detto vale anche, e soprattutto, per i Corsi di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, che formano ogni anno migliaia di studentesse e studenti e li accompagnano nella costruzione della propria identità professionale di futuri insegnanti.

Il mio percorso di tirocinio all'intero del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia si è sviluppato nel corso di quattro differenti annualità, a partire dal secondo anno fino al quinto e ultimo anno di studi, con un numero sempre crescente di ore ad esso dedicate. Esso ha infatti un peso importante, pari a ventiquattro *CFU*, a cui corrispondono ben seicento ore da svolgere nelle quattro annualità per cui esso è previsto, e da suddividere equamente tra i due ordini di scuola a cui il Corso di Laurea abilita all'insegnamento: la scuola primaria e la scuola dell'infanzia⁴⁵⁸. Questa esperienza unica e così significativa mi ha consentito di osservare da vicino realtà diverse, affrontare numerose sfide, confrontarmi con professionisti estremamente preparati, coniugare sapere teorico e prassi educativa, riflettere sul mio ruolo professionale e sviluppare competenze più solide e consapevoli.

L'organizzazione del tirocinio è piuttosto complessa, rigorosamente regolamentata dal *Vademecum del tirocinio*⁴⁵⁹ e comprende per ogni annualità sia momenti di formazione obbligatoria, noti come *tirocinio indiretto*, che vengono generalmente svolti in Università, sia esperienze pratiche in contesti scolastici accreditati e convenzionati, note come *tirocinio diretto*: l'intero percorso deve essere necessariamente svolto in presenza⁴⁶⁰. Le attività del

⁴⁵⁸ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024-2025, p.9

⁴⁵⁹ Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024-2025

⁴⁶⁰ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024-2025, p. 9-10

tirocinio indiretto, oltre ad essere occasioni di riflessione e confronto tra colleghi, forniscono agli studenti una prima e fondamentale formazione teorica, li preparano a ciò che incontreranno nelle esperienze sul campo e presentano nel dettaglio gli strumenti che caratterizzano le varie annualità, assieme ad alcune eccellenze del territorio e altri contributi significativi. Le attività di tirocinio diretto, anche grazie all'attenta supervisione delle tutor universitarie e accoglienti, hanno invece l'obiettivo di promuovere le conoscenze e competenze dei futuri insegnanti a partire dall'osservazione delle realtà scolastiche, dalla partecipazione alle attività che in esse avvengono e dalla progettazione, realizzazione, valutazione e documentazione di percorsi didattici originali.

Le tematiche trattate in questi quattro anni di tirocinio sono numerose e le esperienze che mi hanno permesso di vivere sono ricche e significative: attraverso questa relazione finale intendo ripercorrere i momenti più importanti e le caratteristiche principali delle diverse annualità, soffermandomi in particolar modo sull'esperienza *a progetto* del quarto anno, svolta in una scuola dell'infanzia comunale della provincia di Reggio Emilia, che è stata per me particolarmente significativa. Inoltre, analizzerò gli aspetti fondamentali della formazione acquisita attraverso il tirocinio indiretto e, infine, presenterò alcune riflessioni sui tirocini svolti, sulle competenze che ritengo di aver sviluppato e su come le utilizzo nel mio contesto lavorativo, evidenziando le risorse e le opportunità più rilevanti per la maturazione del mio profilo professionale.

1.1 Tirocinio del secondo anno

Il tirocinio del secondo anno, di carattere prevalentemente informativo⁴⁶¹, ha l'obiettivo di favorire e sostenere la conoscenza dei contesti scolastici, del loro funzionamento e della loro organizzazione, la presa di coscienza dell'importanza del ruolo dei docenti e delle relative caratteristiche, ma anche l'approfondimento dei riferimenti normativi fondamentali, con particolare attenzione alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*⁴⁶². Inoltre, attraverso la formazione in università, il confronto con importanti professionisti del territorio, e l'uso consapevole di strumenti specifici e adeguati a

⁴⁶¹ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 6

⁴⁶² Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 10-11

illustrare la complessità delle istituzioni scolastiche, cerca di far conoscere alcune buone pratiche e di promuovere le riflessioni personali degli studenti.

Tale formazione ha avuto inizio con una presentazione generale della struttura, delle funzioni, delle figure professionali coinvolte, dei valori e degli obiettivi del tirocinio all'interno del Corso di Laurea, con particolare attenzione per la specificità delle attività, degli obiettivi e degli strumenti previsti per il secondo anno, focalizzato sulla conoscenza preliminare delle organizzazioni scolastiche. Gli incontri successivi hanno offerto spunti di riflessione su tematiche imprescindibili per la formazione iniziale degli studenti: ritengo che soprattutto il focus dato alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, documento centrale per qualsiasi professionista dell'educazione, sia stato fondamentale, chiarificatore ed estremamente arricchente.

Dopo gli approfondimenti teorici affrontati durante il tirocinio indiretto, ho avuto l'opportunità di osservare e sperimentare quanto appreso nella mia prima esperienza di tirocinio diretto, della durata complessiva di trentasei ore: questa si è svolta in due piccole realtà scolastiche statali del comune di Casalmaggiore, in provincia di Cremona, prima in una classe quinta di scuola primaria, e successivamente alla scuola dell'infanzia, in una sezione eterogenea per età; entrambi i plessi fanno parte del medesimo Istituto Comprensivo. Durante queste brevi esperienze, oltre ad avere avuto la possibilità di confrontarmi con colleghe, metodologie di lavoro e di gestione della classe, routine diverse che mi hanno profondamente ispirata e aiutata anche nei successivi percorsi, ho potuto scoprire e osservare per la prima volta da vicino e dall'interno il mondo della scuola dell'infanzia, così complesso, coinvolgente e ricco di professionisti con grandi competenze. Entrambi i moduli, seppur così brevi, si sono dimostrati significativi sia dal punto di vista personale sia professionale. Tra gli aspetti che mi hanno incuriosita maggiormente ricordo chiaramente la grande capacità delle docenti di gestire l'eterogeneità dei bisogni educativi dei bambini: ciò mi ha portata ad interrogarmi ancora di più su come strutturare percorsi di apprendimento realmente inclusivi e sulle strategie da impiegare per valorizzare le differenze individuali, ed anche sulle solide competenze che servono per lavorare nel mondo della scuola, soprattutto nell'ambito dell'inclusione.

Inoltre, durante il tirocinio del secondo anno mi sono avvicinata per la prima volta alla compilazione dello *Strumento per l'analisi del contesto dell'istituto*, documento cardine di questa annualità e che, anche se in forme differenti, accompagna gli studenti fino all'ultimo modulo di tirocinio. Tale strumento, che è necessario compilare per entrambe le scuole in cui si viene accolti, ha lo scopo di sostenere i tirocinanti in una lettura consapevole dei contesti scolastici, così da aiutarli a sviluppare una migliore conoscenza delle realtà scolastiche in cui

si opera e del loro rapporto con il territorio in cui sono inserite⁴⁶³. La compilazione di questo documento offre agli studenti la possibilità di confrontarsi con il portale *Scuola in Chiaro*, in cui è possibile reperire i documenti fondamentali delle varie istituzioni scolastiche, e richiede agli studenti un tempo considerevole, la lettura critica del Piano Triennale dell'Offerta formativa e dei suoi allegati ed anche il confronto con i tutor accoglienti ed altri figure professionali delle istituzioni scolastiche in cui si è accolti: per tutte queste ragioni ritengo che esso sia uno strumento perfetto per accompagnare i tirocinanti nelle loro prime esperienze di conoscenza del mondo scolastico.

Complessivamente, il tirocinio del secondo anno, seppur di durata limitata, è stato fondamentale per il mio percorso di formazione e crescita: mi ha permesso di avvicinarmi con maggiore consapevolezza alle istituzioni scolastiche, di riflettere sulla loro complessità e di sviluppare una prima capacità di lettura e osservazione dei contesti di lavoro, delle rispettive caratteristiche, identità e bisogni. Questa esperienza è stata arricchita dagli strumenti previsti e dalla precedente formazione, e ha così gettato le basi per la mia crescita professionale, più matura, consapevole e responsabile.

1.2 Tirocinio del terzo anno

L'obiettivo principale di questa annualità, di carattere soprattutto osservativo⁴⁶⁴, è di promuovere e facilitare l'osservazione nei contesti scolastici, anche attraverso l'utilizzo consapevole di strumenti specifici che aiutano a cogliere la complessità delle dinamiche che li caratterizzano; particolare attenzione è rivolta alle modalità di insegnamento, di apprendimento e di socializzazione che avvengono nell'ambiente scolastico, sia tra pari che con gli adulti di riferimento⁴⁶⁵. È importante sottolineare che il tirocinante non si limita ad osservare la classe/sezione in cui viene accolto, ma contribuisce alla realizzazione, conduzione e documentazione delle attività didattiche, sempre guidato dai propri tutor accoglienti e universitari.

⁴⁶³ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 11

⁴⁶⁴ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 6

⁴⁶⁵ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 12

Rispetto alla formazione svolta nell'ambito del tirocinio indiretto del terzo anno, che ha affrontato numerosi argomenti significativi, ritengo che il focus dato al tema dell'osservazione sia stato estremamente chiarificatore e formante, nonché fondamentale per l'utilizzo corretto degli strumenti che hanno caratterizzato questa annualità: agli *Strumenti per l'analisi del contesto dell'istituto* (uno relativo alla scuola dell'infanzia e uno alla scuola primaria), già introdotti e utilizzati l'anno precedente, sono stati infatti aggiunti uno *Strumento di osservazione degli spazi scolastici/ ambienti di apprendimento*, destinato alla scuola dell'infanzia, e una *Griglia di descrizione di un'attività didattica alla scuola primaria*⁴⁶⁶. La compilazione dei primi strumenti, seppur sempre densi di contenuti da analizzare, è risultata più semplice rispetto all'anno precedente, al contrario, l'utilizzo dei nuovi strumenti ha richiesto una maggiore attenzione e cura, per comprenderne al meglio le caratteristiche e utilizzarli in modo consapevole nei nuovi contesti scolastici.

Lo *Strumento di osservazione degli spazi scolastici/ambienti di apprendimento* consente ai tirocinanti di operare una lettura guidata degli spazi scolastici, intesi come spazi che stimolano le relazioni, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che permettono di sviluppare competenze, e consente quindi di riflettere sull'organizzazione degli spazi della sezione di scuola dell'infanzia in cui si è accolti. La *Griglia di descrizione di un'attività didattica*, relativa alla scuola primaria, è uno strumento che sostiene gli studenti nell'osservazione e descrizione puntuale delle attività in corso di svolgimento e nell'individuazione dei loro elementi centrali. Ritengo importante evidenziare come questi nuovi strumenti osservativi mi abbiano aiutata a costruire uno sguardo professionale più attento e riflessivo: grazie ad essi ho imparato a conoscere il ruolo degli ambienti, dei materiali offerti e della loro disposizione nell'orientamento degli apprendimenti e delle relazioni, e ho sviluppato una consapevolezza nuova circa le modalità di conduzione delle attività didattiche, l'uso di strategie precise, diversificate e mirate e le motivazioni che guidano le decisioni che vengono prese in classe.

Anche il rilievo dato dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* e dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* al tema dell'osservazione ha sicuramente influenzato la mia formazione: soprattutto in quest'ultime si sottolinea l'importanza dell'osservazione, e della sua condivisione, come

⁴⁶⁶ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 13

strumento fondamentale per focalizzare l'attenzione, cogliere e comprendere i cambiamenti, guidare le azioni, riflessioni e comunicazioni del docente.⁴⁶⁷

È importante ricordare che la terza annualità di tirocinio, come prova finale per la valutazione del percorso, ha richiesto la stesura di una *relazione finale*, in cui descrivere la struttura e l'organizzazione generale del tirocinio, le esperienze vissute durante l'anno e gli apprendimenti maturati. La realizzazione di questa relazione ha richiesto un notevole impegno, ma è stata un'importantissima occasione di riflessione e un prezioso momento di rielaborazione del percorso svolto.

Ho avuto la possibilità di avvicinarmi all'uso degli strumenti prima citati durante le esperienze di tirocinio diretto, avvenute in scuole statali e della durata complessiva di cento ore: entrambe si sono svolte nel medesimo Istituto Comprensivo scelto anche per la precedente annualità di tirocinio, a Casalmaggiore; più precisamente sono stata accolta in una classe quarta di scuola primaria e in una monosezione eterogenea per età di una scuola dell'infanzia. All'interno di questi contesti scolastici, grazie agli strumenti prima citati e al numero più consistente di ore di tirocinio diretto, che ha reso le esperienze ancora più significative, partecipate e distese, ho avuto la possibilità di approfondire le mie conoscenze e competenze relative all'osservazione sistematica, alla descrizione e caratterizzazione delle azioni didattiche ed anche all'importanza della pianificazione, strutturazione e organizzazione negli ambienti scolastici per stimolare apprendimenti e relazioni; inoltre, ritengo che tali esperienze abbiano mosso in me importanti riflessioni e posto le basi per l'evoluzione delle mie capacità nella gestione del gruppo classe. Infine, voglio sottolineare come queste esperienze e le professioniste incontrate mi abbiano portata a riscoprire e ad appassionarmi al mondo della scuola dell'infanzia, aiutandomi a definire con chiarezza il mio percorso professionale.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il tirocinio del quarto anno, di carattere progettuale e condiviso⁴⁶⁸, pone l'obiettivo di stimolare lo sviluppo delle competenze relative alla progettazione, alla conduzione, alla documentazione e alla valutazione dei percorsi didattici, accompagnando al tempo stesso gli studenti nella

⁴⁶⁷ Cfr Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021, p. 28

⁴⁶⁸ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 6

comprensione del complesso sistema di relazioni con le famiglie, i servizi e il territorio;⁴⁶⁹ particolare attenzione è rivolta alla prima esperienza di progettazione e conduzione dei percorsi didattici, da realizzare nelle realtà scolastiche in cui veniamo accolti, ognuno della durata di almeno dieci ore. La valutazione complessiva di questa annualità avviene tramite un colloquio conclusivo con la propria tutor universitaria, durante il quale si discutono le Unità di Apprendimento sviluppate, con i rispettivi punti di forza e le difficoltà incontrate, e si commenta la documentazione richiesta.

Le mie esperienze di tirocinio diretto della quarta annualità hanno previsto due moduli di svolgimento da settantacinque ore ognuno: uno, definito *libero*, poiché non legato a nessun progetto in particolare, e un altro, definito *a progetto*, in quanto legato a uno dei progetti proposti dal nostro Corso di Laurea in collaborazione con realtà scolastiche virtuose del territorio. Ciò ha determinato una suddivisione delle ore del tirocinio diretto tra formazione generale e formazione specifica sul progetto scelto; nel mio caso, essendo incentrata sul progetto *Terra tra le mani. Esperienze di Outdoor Education alla scuola dell'infanzia*, ha previsto approfondimenti teorici, pedagogici e metodologici sull'educazione all'aperto, riflessioni sulle sue opportunità e sfide e una visita guidata in una scuola dell'infanzia della provincia di Reggio Emilia, contesto che ci avrebbe successivamente accolti come tirocinanti e che rappresenta un importantissimo punto di riferimento per l'Outdoor Education. Ritengo che soprattutto questa giornata di immersione completa in una realtà così virtuosa, ricca e stimolante, mi abbia preparata alle esperienze che avrei vissuto nei mesi a venire, fornendomi strumenti per agire consapevolmente e in modo competente.

Le ore di tirocinio indiretto comuni hanno approfondito alcune tematiche centrali per il nostro anno accademico, tra cui la progettazione, la valutazione e il ruolo del docente⁴⁷⁰, e hanno previsto la presentazione degli strumenti caratteristici di questa annualità: oltre a una versione aggiornata e semplificata degli *Strumenti per l'analisi del contesto dell'istituto*, un ruolo centrale è riconosciuto alla redazione della *Griglia per la progettazione dell'Unità di Apprendimento*, strumento fondamentale per guidare le prime esperienze di progettazione, realizzazione e valutazione di percorsi didattici, riflettere su di esse, renderle esplicite, consapevoli ed efficaci. Tale strumento, che deve essere compilato per entrambe le esperienze

⁴⁶⁹ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 14

⁴⁷⁰ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 14-15.

di tirocinio diretto, prevede due sezioni principali: una prima parte, da compilare prima dell'attuazione dell'Unità di Apprendimento, con descrizione del contesto, degli obiettivi, delle attività, degli strumenti e delle modalità di valutazione scelte, e una seconda parte, dedicata alle riflessioni finali e all'analisi dell'esperienza realizzata. Le opere di Calvani sono state particolarmente utili durante la compilazione di questi documenti: mi hanno ricordato tutte le fasi e gli innumerevoli aspetti da tenere in considerazione per portare avanti una lezione efficace, da quelli contestuali, relativi agli studenti, agli insegnanti esperti, a quelli gestionali, comunicativi e cognitivi⁴⁷¹; inoltre mi hanno chiarito quali strategie e architetture dell'istruzione prediligere.⁴⁷²

Ho realizzato la mia prima Unità Di Apprendimento, esperienza complessa, che ha richiesto un tempo notevole, ma che mi ha consentito di non lasciare nulla all'improvvisazione e di agire con consapevolezza, durante il primo modulo di tirocinio diretto del quarto anno, che nel mio caso è stato un modulo libero; sono stata accolta in una classe seconda di una scuola primaria statale in provincia di Parma, e ho proposto alla classe un percorso che ha permesso ai bambini di approfondire le loro conoscenze rispetto alle figure geometriche piane.

La progettazione della seconda Unità di Apprendimento, realizzata durante il modulo di tirocinio *a progetto*, ha portato alla realizzazione di un percorso che ha permesso a una sezione omogenea per età di una scuola dell'infanzia comunale di esplorare le qualità sonore del muschio e le relative possibilità di rappresentazione grafica. Ritengo che questa esperienza, di cui parlerò più nel dettaglio nel secondo capitolo di questo elaborato, sia la più significativa opportunità formativa del mio intero percorso universitario: grazie al contesto educativo ricco e stimolante e alle grandi professioniste con cui ho avuto il privilegio di collaborare per quasi tre mesi, ho maturato un nuovo sguardo sull'insegnamento e sui bambini, più profonda e rispettosa dei loro bisogni, tempi e sue capacità; inoltre sono più consapevole del ruolo che noi insegnanti possiamo ricoprire e delle straordinarie opportunità formative che possiamo offrire, soprattutto lavorando in gruppo e avendo i medesimi obiettivi.

⁴⁷¹ Cfr Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carrocci Faber, 2014

⁴⁷² Cfr Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carrocci editore, 2011

1.4 Tirocinio del quinto anno

L'obiettivo principale di questo ultima esperienza di tirocinio è quello di rendere gli studenti autonomi nella progettazione, gestione, conduzione e valutazione dei percorsi di apprendimento, rendendo possibili anche approfondimenti di tematiche e metodologie particolari attraverso i progetti proposti dall'Università in collaborazione con le scuole del territorio e sviluppando una consapevolezza più profonda del proprio ruolo professionale, anche dal punto di vista etico e deontologico⁴⁷³. Anche agli studenti del quinto anno è stata offerta l'importante opportunità di svolgere un modulo di tirocinio diretto in relazione ai progetti offerti, oltre al modulo libero, e ciò ha fatto sì che anche in questo caso ci fosse una suddivisione delle attività del tirocinio indiretto tra formazione generale e formazione specifica. Come prova finale per questa annualità di tirocinio, oltre alla redazione di questa relazione conclusiva e riassuntiva di tutte le esperienze di tirocinio, viene richiesto agli studenti di realizzare una presentazione multimediale che illustri il percorso didattico svolto nel proprio modulo libero e un poster riassuntivo di quello proposto nel modulo a progetto.

Per quanto riguarda la mia personale esperienza, ho avuto l'occasione di prendere parte al progetto *Tinkering: esperimenti di scienza, tecnologia, arte e idee deliziose*: durante la formazione ho avuto modo di conoscere le prime teorizzazioni e applicazioni del Tinkering, il suo quadro teorico di riferimento e alcune esperienze significative già realizzate in contesti scolastici innovativi. Inoltre, sono state condivise alcune buone pratiche didattiche, che hanno aiutato noi uditori a comprendere come applicare concretamente questa metodologia didattica all'interno dei contesti scolastici d'accoglienza⁴⁷⁴. Un momento particolarmente importante di questa formazione è stato l'incontro con la futura tutor accogliente: questo primo contatto mi ha dato l'opportunità di conoscere preventivamente il contesto in cui avrei lavorato e di iniziare a definire il percorso didattico.

Le ore di formazione comune previste per il tirocinio indiretto del quinto anno hanno approfondito tematiche fondamentali per la costruzione del profilo professionale dei futuri docenti, come la progettazione, l'osservazione, la valutazione, ma anche l'attenzione necessaria per il rispetto della normativa sulla privacy e sulla sicurezza nei nostri luoghi di lavoro. Naturalmente, durante questi incontri sono stati presentati anche gli strumenti caratteristici di questa annualità.

⁴⁷³ Cfr Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria – Presente su Moodle), 2024, p. 17

⁴⁷⁴ Cfr Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *OFFERTA FORMATIVA PROGETTI DI TIROCINIO T5 SFP A.A. 2024/2025* (Presente su Moodle), 2024, p. 13

Noi studenti del quinto anno abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci con una versione aggiornata della *Griglia per la progettazione dell'Unità di Apprendimento*, da compilare sempre per entrambi i moduli di tirocinio diretto: essa, oltre alla definizione del percorso didattico che si intende realizzare in classe/ sezione e alla parte riflessiva conclusiva, presenta una sezione iniziale che sostituisce lo *Strumento per l'analisi del contesto dell'istituto*, in cui viene chiesto di descrivere brevemente l'istituzione scolastica in cui si viene accolti e il territorio in cui essa è inserita. Desidero sottolineare come, durante i miei due ultimi moduli di tirocinio diretto, la compilazione di questi documenti sia stata decisamente più semplice e consapevole, grazie all'esperienza maturata durante la precedente annualità e al percorso formativo complessivo, che mi ha progressivamente permesso di costruire un solido bagaglio di competenze, di maturare una sicurezza nuova, e di affrontare ogni progettazione didattica con autonomia, intenzionalità e responsabilità.

Ho svolto il mio primo modulo di tirocinio diretto della quinta annualità, quello *a progetto*, in una classe quinta di una scuola primaria statale di Parma: esso ha avuto una durata di settantacinque ore, e durante questa esperienza, in stretta collaborazione con la tutor accogliente e universitaria, in linea con la formazione specifica ricevuta e al tema del viaggio, che stava accompagnando la classe nella conclusione del percorso alla scuola primaria, ho proposto un percorso incentrato sull'approfondimento dei mezzi di trasporto attraverso l'approccio e le metodologie di lavoro proprie del Tinkering: grazie all'Unità di Apprendimento *In viaggio con la 5^C: esploriamo i mezzi di trasporto con il Tinkering*, della durata di venti ore, gli studenti hanno imparato a classificare i mezzi di trasporto affrontati, individuarne le caratteristiche principali e utilizzare in maniera critica le nuove tecnologie per condividere le conoscenze acquisite; inoltre, hanno imparato a utilizzare i vari materiali di recupero in modo finalizzato ed efficace, hanno collaborato per realizzare dei progetti comuni e sono riusciti a pianificare e realizzare i propri modellini di mezzi di trasporto, con dei risultati finali davvero sorprendenti

Ho avuto il piacere di svolgere il secondo e ultimo modulo di tirocinio diretto del mio percorso accademico, quello *libero*, in una sezione eterogenea per età di una scuola dell'infanzia statale in provincia di Parma. Esso ha avuto una durata di trentotto ore, di cui oltre dodici dedicate alla realizzazione dell'Unità di Apprendimento. Questa esperienza ha avuto una durata ridotta poiché, in quanto studentessa lavoratrice, ho ottenuto il riconoscimento parziale delle ore di servizio svolte come insegnante di sostegno nella scuola dell'infanzia.

Nonostante la durata ridotta di questa esperienza, il percorso si è rivelato estremamente significativo e formativo: esso mi ha permesso di mettere in campo e consolidare tutte le

competenze acquisite nel mio percorso formativo, collegandole a un tema a me particolarmente caro. Anche grazie ai confronti con la tutor accogliente, e al supporto della di quella universitaria, sono riuscita a progettare e condurre un percorso che si ponesse in continuità con i valori della scuola ospitante e con il percorso didattico annuale della sezione, incentrato sulla conoscenza della Terra e sull'esplorazione dell'ambiente esterno. L'Unità di Apprendimento *I fiori, piccoli tesori del nostro giardino* mi ha permesso di realizzare un percorso didattico che valorizzasse l'ambiente esterno, già vissuto da questi bambini come naturale estensione dell'aula scolastica, e che stimolasse la curiosità, le competenze osservative, comunicative, scientifiche ed espressive, favorendo al tempo stesso una loro maggiore consapevolezza nei confronti dei valori, della ricchezza e bellezza della natura. Grazie a questo percorso gli alunni hanno sviluppato un primo senso di responsabilità e cura verso la natura, hanno imparato a comunicare le caratteristiche e le parti dei fiori osservati e a rappresentarli graficamente; i bambini di cinque anni hanno anche imparato a riordinare e descrivere le principali fasi del ciclo di vita di una pianta.

Quest'ultima annualità di tirocinio ha rappresentato per me un importantissimo momento di crescita umana e professionale: grazie alle professioniste con cui ho avuto il piacere di collaborare, agli insegnamenti preziosi che mi hanno trasmesso, alle sfide che ho dovuto affrontare, ho potuto consolidare le competenze progettuali, osservative e relazionali, ho affinato quelle riflessive, ho conosciuto nuove metodologie di lavoro e sperimentato l'efficacia della didattica attiva e della valorizzazione dell'ambiente esterno come contesto di apprendimento; inoltre, sono diventata ancora più consapevole della complessità del lavoro di noi docenti e dell'importanza della flessibilità, dell'ascolto reciproco e dell'attenzione che serve per valorizzare le potenzialità di ogni alunno.

Concludo questo primo capitolo riconoscendo il grande valore del tirocinio nella formazione di noi futuri docenti: ogni percorso, insegnante e bambino con cui mi sono confrontata ha lasciato una traccia dentro di me e ha contribuito a formare la persona e la professionista che sono oggi, e per questo non posso che esserne profondamente grata.

2. Presentazione di un'esperienza di tirocinio del IV o V anno

All'interno di questo secondo capitolo andrò ad approfondire un'esperienza di tirocinio per me particolarmente importante, o meglio, quella che ritengo essere la più significativa opportunità formativa del mio intero percorso universitario: il modulo a progetto che ho avuto l'opportunità di svolgere durante la mia quarta annualità di tirocinio.

2.1 Il contesto

Durante il quarto anno del mio percorso accademico ho svolto il secondo modulo di tirocinio diretto, quello *a progetto*, presso una scuola dell'infanzia comunale della provincia di Reggio Emilia. La scuola è collocata in un piccolo comune della pianura padana reggiana, un territorio caratterizzato da una forte vocazione agricola, dalla presenza del fiume Po e da un ambiente naturale che offre numerose opportunità educative; inoltre, la buona collaborazione tra scuola, famiglie e territorio ha permesso negli anni di costruire un ambiente educativo sereno, inclusivo ed estremamente stimolante. Il team educativo, l'anno in cui ho svolto la mia esperienza di tirocinio, era composto da sei docenti su posto comune (due per ogni sezione), due insegnanti di sostegno e dalla coordinatrice pedagogica, che ha anche ricoperto il ruolo di tutor accogliente; inoltre, nel plesso operavano alcuni atelieristi ed esperti su progetti diversi.

L'elemento più caratteristico di questa realtà scolastica, che la rende nota in tutto il mondo e la porta ad essere meta di numerose delegazioni, è sicuramente la *scuola in golena*: un'esperienza unica di Outdoor Education, che viene portata avanti da più di dieci anni con cadenza settimanale, poiché si riconosce nella natura, nel *fuori*, un contesto educativo fondamentale⁴⁷⁵. L'interesse per il tema dell'educazione all'aperto è nato dall'incontro con alcune importanti pratiche pedagogiche sviluppate in Germania; quindi, grazie alla successiva formazione e alla forte motivazione del team educativo, si è iniziato a vedere la golena, area naturale adiacente alla scuola, sotto una nuova luce, e a riscoprirla come spazio ricco di opportunità formative e didattiche⁴⁷⁶, di crescita sotto tutti i punti di vista. Le uscite in golena coinvolgono tutti i bambini della scuola ed avvengono durante tutto l'anno scolastico, di conseguenza richiedono un'attenta organizzazione e preparazione da parte del team educativo:

⁴⁷⁵ Cfr Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in golena – Chi siamo* https://www.scuolaingolena.it/it_it/chi-siamo/, consultato 5/06/2025

⁴⁷⁶ Cfr. *Ibidem*

quanto avviene durante le uscite viene poi ripreso e approfondito in sezione e con l'aiuto di esperti esterni.

I percorsi realizzati vengono attentamente documentati dalle docenti e condivisi con le famiglie, ma anche a tutti i visitatori e all'intera comunità, attraverso delle pubblicazioni e il sito web della scuola⁴⁷⁷. All'interno di questo contesto, infatti, la documentazione ha una notevole importanza: serve per conoscere, comunicare e rendere chiari a tutti i processi di apprendimento seguiti da bambino, gruppi e adulti; non è solo uno strumento per condividere e narrare i percorsi realizzati, ma anche un'occasione per riflettere e divenire consapevole dell'intenzionalità pedagogica che li guida.

Essere parte, anche solo per un periodo di tempo limitato, di una realtà così ricca, attenta e radicata in una visione pedagogica di questo tipo, ha cambiato per sempre il mio modo di guardare alla scuola, ai bambini e al mio ruolo professionale.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

Dopo la formazione iniziale e specifica, avvenuta in università e nel contesto scolastico d'accoglienza, ho avuto l'irripetibile opportunità di svolgere il mio modulo *a progetto* della quarta annualità nella sezione dei bambini di quattro anni della scuola dell'infanzia prima presentata. Ho svolto questo percorso tra febbraio e aprile 2024, ed esso si è ricollegato al progetto *Terra tra le mani: esperienze di Outdoor Education alla scuola dell'infanzia*.

Ho dedicato i primi momenti di questa esperienza all'osservazione, alla conoscenza del contesto scolastico e territoriale, delle routine giornaliere, e alla creazione di una relazione significativa con i bambini e con il team educativo. Il gruppo era unito e motivato, ma molto vivace e talvolta di difficile gestione: in alcuni casi, le difficoltà comportamentali potevano incidere sullo svolgimento delle attività didattiche e sulla gestione dei momenti non strutturati; anche per questo motivo, il confronto con le due docenti curricolari, con l'insegnante di sostegno e con la tutor accogliente è stato fondamentale per capire come inserirmi in un contesto di questo tipo, come rispondere alle esigenze degli alunni e come proporre un percorso progettuale a loro adeguato.

Ho poi continuato la mia esperienza inserendomi nel percorso della sezione, supportando le docenti e co-conducendo le attività didattiche assieme a loro: ho potuto quindi approfondire la conoscenza delle strategie e metodologie didattiche impegnate e interfaciarci

⁴⁷⁷ Cfr Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in golena - Approccio progettuale e documentazione* https://www.scuolaingolena.it/it_it/documentazione/, consultato 5/06/2025

con le tematiche affrontate dalla sezione; inoltre, ho visto con i miei occhi i benefici e la potenza dell'educazione all'aria aperta e le grandi competenze delle professioniste con cui stavo collaborando: per queste ragioni, sono anche emerse le prime riflessioni funzionali alla progettazione e stesura dell'Unità di Apprendimento. La tematica che la sezione stava affrontando e approfondendo nel periodo in cui ho svolto le mie attività di tirocinio diretto era quella del muschio; inoltre stavano approfondendo il tema delle sonorità attorno a loro: date le premesse e gli interessi degli alunni, si è deciso di proporre un percorso incentrato sull'approfondimento delle caratteristiche sonore del muschio, proponendo delle esperienze che rispettassero le esigenze dei bambini, le metodologie di lavoro della sezione, prevedessero l'utilizzo di più linguaggi e valorizzassero le competenze di ognuno.

Ho dedicato una decina di ore alla conduzione della mia Unità di Apprendimento, intitolata *Suoni, rumori e silenzi del muschio*: di questa, dell'articolazione delle attività, dei suoi scopi e delle riflessioni emerse parlerò più nel dettaglio nel paragrafo successivo. Ritengo importante sottolineare che diverse ore di questa esperienza sono state dedicate alla realizzazione della documentazione, che è stata presentata sia nel contesto universitario sia alle famiglie durante un'assemblea pomeridiana.

2.2.1 La progettazione

La progettazione dell'intera Unità di Apprendimento *Suoni, rumori e silenzi del muschio* è avvenuta in stretta collaborazione con le docenti di sezione, con la tutor accogliente, e sotto l'attenta supervisione della tutor universitaria. Questo costante supporto, assieme alla reale valorizzazione delle mie proposte, mi ha permesso di creare e condurre un percorso in cui mi riconosco pienamente e che ha consentito di dare una solida base alle mie competenze progettuali, documentative e di gestione di un gruppo classe.

Il percorso si è posto in continuità con le metodologie didattiche, le idee pedagogiche e con le tematiche affrontate dalla sezione nel periodo in cui sono stata accolta, integrandole e offrendo esperienze originali, significative, rispettose delle esigenze e delle competenze dei bambini a cui mi stavo avvicinando. Agli studenti erano già state proposte diverse esperienze legate al muschio, essi conoscevano diverse caratteristiche di questo elemento, e il percorso scolastico che li aveva formati nei mesi precedenti aveva sostenuto importanti prerequisiti. L'Unità di Apprendimento progettata ha supportato lo sviluppo della *competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria* e della *competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*, due competenze chiave per l'apprendimento secondo

l'Unione Europea⁴⁷⁸, e ha riguardato principalmente due campi di esperienza previsti dalle Indicazioni Nazionali: *La conoscenza del mondo e Immagini, suoni, colori*⁴⁷⁹.

L'intero percorso, che ha permesso a tutti i bambini della sezione di esplorare le qualità sonore del muschio e le relative possibilità di rappresentazione grafica, si è articolato in tre esperienze principali: l'esperienza di avvio, la tappa intermedia e l'esperienza conclusiva; non è stato necessario proporre attività differenziate, in quanto ogni attività è stata pensata affinché potesse essere alla portata di tutti gli studenti, ma si è comunque beneficiato della presenza dell'insegnante di sostegno per assicurare il pieno coinvolgimento e partecipazione di tutti. La prima esperienza, che ha dato il via all'intero percorso, è consistita in una *caccia al muschio* nel territorio golenale, ben noto ai bambini: durante questo momento è stato chiesto ai bambini di cercare e raccogliere diverse tipologie di muschio da portare in sezione. La tappa intermedia, che è stata realizzata nel corso di tre mattinate, ha invece previsto l'ascolto, in piccolo gruppo e anche tramite i fonendoscopi, delle diverse tipologie di muschio raccolte e la successiva rappresentazione grafica delle qualità sonore emerse, con carta e pastelli colorati. Infine, con l'esperienza conclusiva del percorso, si è chiesto ai bambini, sempre divisi a gruppi, di provare a rappresentare graficamente su un grande pannello e con le tempere i suoni, i rumori e i silenzi del muschio di cui avevano fatto esperienza in precedenza. L'utilizzo delle tempere è avvenuto in seguito all'assemblea mattutina, momento durante il quale i bambini sono abituati a condividere le idee, ascoltarsi, riprendere ciò che è avvenuto durante esperienze precedenti e riflettere insieme. A partire da questo momento di discussione collettiva, e sulla base della somiglianza e dei contrasti tra le idee emerse, sono poi stati organizzati i gruppi di lavoro sul grande pannello. Questa fase conclusiva è stata anche utilizzata per le riflessioni finali circa il raggiungimento degli obiettivi prefissati ad inizio percorso e per la ricerca di possibili rilanci di lavoro.

2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

Le risorse professionali incontrate nel contesto di accoglienza hanno avuto un ruolo fondamentale nel rendere possibile la realizzazione e il successo dell'intero percorso: l'Unità di Apprendimento proposta è nata proprio grazie al confronto continuo e alle riflessioni

⁴⁷⁸ Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Allegato: *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4 giugno 2018

⁴⁷⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012

condivise con le docenti e con la tutor accogliente, che si sono dimostrate imprescindibili punti di riferimento. Il loro sostegno mi ha consentito di inserirmi serenamente, coerentemente e consapevolmente nella progettazione annuale della sezione, il loro esempio mi ha fatto capire come relazionarmi efficacemente con i bambini, anche rispetto ad alcune dinamiche più complesse, e mi ha mostrato delle metodologie di lavoro, per me nuove, che si sono rivelate vincenti e inclusive, contribuendo in modo significativo sulla qualità del percorso svolto.

Anche le risorse materiali, ricche e variegata, così come l'organizzazione degli ambienti e la profonda cura riservata ad ogni spazio, hanno rappresentato per una grande fonte d'ispirazione. L'attenzione per ogni dettaglio e la bellezza complessiva di tutti gli ambienti, che esprimono perfettamente gli ideali pedagogici sottostanti, mi hanno portata a riflettere ancora di più sul ruolo che l'ambiente assume nei processi di apprendimento e nella costruzione delle relazioni, rendendo le scelte organizzative del mio percorso profondamente pensate e orientate a rispondere al meglio alle esigenze dei bambini.

Le metodologie di lavoro che ho utilizzato si sono poste in piena continuità con quelle impiegate abitualmente dalle docenti con cui ho collaborato: esse hanno valorizzato l'esplorazione attiva, il rispetto e la cura dei materiali, la ricerca di risposte e soluzioni che non fossero precostruite, il pensiero creativo, le competenze comunicative e lo sviluppo globale di ogni bambino, sempre nel rispetto delle esigenze e delle capacità dei singoli; queste pratiche si fondano sull'idea di un bambino competente, ricco di potenzialità e in grado di essere parte attiva nel processo di costruzione delle proprie conoscenze⁴⁸⁰.

Ogni momento del percorso è stato pensato in modo che potesse essere accessibile e significativo per tutti gli alunni; soprattutto il lavoro a piccolo gruppo si è dimostrato fondamentale per rispettare i tempi di attenzione, rispondere adeguatamente ai diversi bisogni, alla vivacità del gruppo sezione e fornire un supporto mirato e personalizzato: grazie a questa modalità di lavoro sono riuscita a dare a ogni alunno la giusta attenzione, e a ogni contributo il valore che meritava; tutto ciò ha sicuramente inciso sui notevoli esiti positivi dell'esperienza e sui traguardi raggiunti dai bambini.

Il percorso didattico è stato realizzato con l'intenzione di aiutare i bambini a imparare ad ascoltare, con le proprie orecchie o con gli strumenti proposti, i suoni emessi dal muschio, a comunicare le qualità sonore percepite e a rappresentare con diverse tecniche espressive e creative i suoni, i rumori e i silenzi del muschio. La valutazione degli obiettivi di apprendimento

⁴⁸⁰ Cfr Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021

è avvenuta attraverso l'osservazione dei bambini durante le attività e la raccolta dei loro elaborati, delle parole e frasi utilizzate per raccontare le esperienze di ascolto: la scelta di utilizzare l'osservazione e la raccolta delle verbalizzazioni e riflessioni come modalità di valutazione è stata motivata dall'età dei bambini, oltre che dalla volontà di valorizzare i pensieri e i contributi di ognuno con la successiva documentazione. Durante lo sviluppo dell'Unità di Apprendimento, quindi, sono state svolte delle osservazioni finalizzate a raccogliere informazioni circa il modo in cui ciascun bambino, e il gruppo nel suo insieme, procedeva nel percorso, sia in un'ottica formativa sia sommativa; l'analisi di quanto emerso, degli esiti estremamente positivi riscontrati, e il confronto con le docenti di sezione, ha inoltre permesso di individuare dei rilanci successivi per il percorso annuale della sezione.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

Come già illustrato nei paragrafi precedenti, la documentazione è una componente fondante dei processi educativi, soprattutto nella scuola dell'infanzia: essa permette ai bambini di rendere visibili e condivisibili i propri apprendimenti, e ai docenti di riflettere sui percorsi svolti, sui cammini che si possono ancora intraprendere e di raccontarli alle famiglie e all'intera comunità⁴⁸¹. Essa riveste un ruolo di particolare rilievo all'interno della scuola dell'infanzia in cui sono stata accolta, e viene dunque curata con grande attenzione e serietà. Ritengo che la realizzazione di pubblicazioni periodiche e l'utilizzo di un sito web per la documentazione e condivisione dei percorsi didattici intrapresi rappresentino strumenti estremamente utili ed efficaci, da cui trarre ispirazione. Nonostante essi richiedano un impegno significativo da parte degli insegnanti, permettono di valorizzare concretamente il lavoro educativo, rendono chiaro il progetto pedagogico e aiutano a consolidare le relazioni tra scuola, famiglie e territorio.

Ponendomi in continuità con le pratiche della scuola d'accoglienza, e grazie all'esempio e al supporto delle professioniste con cui ho collaborato, ho documentato l'Unità di Apprendimento raccogliendo fotografie, frasi, pensieri ed elaborati prodotti dai bambini; con il materiale più significativo ho poi realizzati alcuni pannelli documentativi e alcune presentazioni multimediali: essi hanno permesso di dare continuità al percorso della sezione e di rendere consapevoli le famiglie su quanto svolto assieme ai loro figli, favorendo le riflessioni di adulti e bambini.

⁴⁸¹ Cfr Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei-Parte V COORDINATE DELLA PROFESSIONALITÀ*, 2021

Una delle consapevolezze più significative maturate durante questa esperienza riguarda proprio l'importanza della documentazione come strumento comunicativo, conoscitivo ed educativo, ma anche del suo valore estetico: ho compreso quanto la bellezza, la cura e la semplicità, nella forma e nei contenuti, possano contribuire a rendere la documentazione più accessibile, coinvolgente e significativa.

2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie

Durante questo specifico percorso di tirocinio, per motivi organizzativi professionali e nonostante l'interesse, non ho avuto la possibilità di partecipare direttamente ai momenti pomeridiani di progettazione condivisa, formazione, allestimento degli spazi o incontro con esperti. Ho avuto comunque modo di osservare concretamente alcuni importanti esempi di lavoro in team: tutte le insegnanti della sezione si confrontavano quotidianamente prima, durante e dopo lo svolgimento delle attività didattiche, condividendo le proprie osservazioni, le criticità e i punti di forza emersi, possibili ipotesi educative e idee per i percorsi futuri. Ho potuto constatare come la progettazione fosse realmente condivisa, non solo tra le insegnanti della sezione, ma anche con la pedagoga di riferimento e con tutte le docenti del plesso, come fosse sostenuta da un forte accordo sulle metodologie didattiche da adottare, sui valori pedagogici da sostenere e sulle buone pratiche da valorizzare. Attraverso questi momenti di confronto, ho capito come il lavoro di squadra sia una risorsa importantissima per un'azione educativa coerente, consapevole, efficace e di qualità.

Come già sottolineato in precedenza, ho avuto invece l'opportunità di prendere parte a una delle assemblee annuali che vengono svolte con le famiglie, un'occasione in cui le docenti hanno modo di raccontare e mostrare direttamente i percorsi didattici e le esperienze vissute insieme ai bambini. Momenti di questo tipo sono previsti in molte scuole dell'infanzia, ma raramente mi è capitato di vedere una partecipazione così numerosa e un coinvolgimento di questo tipo verso i contenuti presentati e le tematiche affrontate: questo è anche sicuramente merito dell'immenso lavoro fatto dal team educativo e della grande cura dedicata a ogni fase di lavoro, dalla progettazione alla condivisione finale. Ritengo importante sottolineare che l'opportunità che mi è stata offerta di condividere direttamente con le famiglie il percorso svolto durante il mio tirocinio è stata per me estremamente significativa: mi ha permesso dare visibilità alla progettazione realizzata, di comunicare il senso di quanto vissuto insieme, e soprattutto, di sentirmi parte attiva e riconosciuta del gruppo educativo.

Per ultimo, voglio sottolineare come mai prima di questa esperienza mi fosse capitato di vedere il territorio così profondamente e realmente valorizzato: la scuola in golena non è un percorso isolato o un'attività integrativa, ma una vera e propria scelta pedagogica e valoriale in cui insegnanti, pedagogisti, famiglie e l'intera comunità credono fortemente, che viene portata avanti con grande impegno da oltre un decennio e i cui esiti sono inestimabili. Il territorio golenale, spazio che altrimenti difficilmente verrebbe considerato, diventa protagonista dei processi educativi, un luogo di ricerca, esplorazione, sperimentazione e relazioni significative che accompagna la crescita e lo sviluppo di generazioni di bambini, e assieme a loro, delle loro famiglie. Questa visione mi ha profondamente colpita e continua a ispirare le mie scelte in ambito professionale: mi ha insegnato a guardare al territorio in cui io stessa sono cresciuta, e che fino a quel momento avevo completamente sottovalutato, con uno sguardo diverso, a riconoscerne il valore educativo e a considerarlo come una preziosa risorsa che dovrebbe realmente essere parte integrante dell'esperienza scolastica di ogni bambino, dimostrandomi l'importanza, e gli effetti, di una scuola che dialoga con il mondo che la circonda.

3. Le mie prospettive future

All'interno di questo terzo e ultimo capitolo del mio elaborato, andrò ad esporre alcune riflessioni in merito a situazioni, risorse, figure, insegnamenti con cui ho avuto l'opportunità di interfacciarmi durante il mio percorso universitario e che sono stati particolarmente significativi per la maturazione del mio profilo professionale. Inoltre, mi soffermerò sulle principali competenze che ritengo di aver acquisito e su alcune delle modalità di cui le utilizzo nel mio contesto lavorativo.

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto

Arrivata alla conclusione del mio percorso di tirocinio, e oramai anche quasi al termine dell'intero cammino universitario, riconosco l'immenso valore e l'inestimabile importanza della formazione che ci viene offerta, in tutte le sue forme e modalità di presentazione, così come anche delle figure con cui ho avuto l'onore di collaborare e delle sfide con cui ho dovuto confrontarmi, senza le quali, oggi, non sarei la persona e la professionista che sono diventata. La formazione iniziale che avviene nelle aule dell'università, fatta di insegnamenti, nozioni teoriche, esperienze laboratoriali, momenti di confronto e riflessione, è un tesoro prezioso per chiunque voglia entrare in un contesto lavorativo complesso, come appunto è anche quello scolastico, con degli strumenti che gli permettano di agire con consapevolezza, efficacia e sicurezza: la formazione di generazioni di bambini non è infatti qualcosa che può essere improvvisato o lasciato alla sola passione.

Tuttavia, sebbene ritenga che la formazione universitaria più frontale sia il fondamentale punto di partenza per la costruzione del profilo professionale di noi docenti, ritengo anche che le esperienze che hanno lasciato in me un segno più profondo e duraturo, che hanno avuto un peso maggiore nel formarmi come futura insegnante, e che sono convinta mi accompagneranno per tutta la mia carriera lavorativa, siano quelle che ho vissuto durante il percorso di tirocinio, sia indiretto che diretto.

Durante le quattro annualità di tirocinio ho avuto l'opportunità di entrare in contatto con contesti scolastici molto diversi rispetto a quelli in cui lavoro, ho lavorato o conosciuto, con risorse, limiti e modi diversi di intendere la didattica, la relazione con le altre parti della comunità educativa e il lavoro di team. Da ognuna di queste realtà ho potuto trarre elementi preziosi: strategie didattiche o di gestione della classe, strumenti, modalità di osservazione, azione, documentazione o valutazione, ma anche valori pedagogici, cura per gli spazi,

attenzione alla bellezza, al rapporto con il territorio e al dialogo con le famiglie. In particolare, alcune figure professionali con cui mi sono confrontata hanno saputo trasmettermi principi e insegnamenti che vanno oltre il solo dovere o le buone pratiche scolastiche: mi hanno mostrato cosa significa vivere un lavoro in cui si crede profondamente, portarlo avanti con passione, professionalità e responsabilità; da loro ho appreso il valore della condivisione, dell'appartenenza a una comunità educante, del rispetto reciproco e la capacità di sviluppare uno sguardo progettuale e di vita a lungo termine.

Ritengo che soprattutto la possibilità di svolgere più moduli di tirocinio in relazione ai progetti attivati dall'Università in collaborazione con realtà virtuose del territorio abbia fatto la differenza in termini di formazione, qualità e crescita: entrare in contatto con contesti scolastici innovativi e d'ispirazione, grandi professionisti, vivere quotidianamente pratiche educative di qualità, ha enormemente arricchito il mio percorso formativo e personale; mi auguro che tanti studenti, dopo di me, abbiano la stessa possibilità che mi è stata offerta e mi ha cambiata così nel profondo.

Grazie al tirocinio ho potuto sperimentare direttamente quanto la scuola sia un sistema complesso, fatto non solo di didattica, ma anche, e innanzitutto, di persone, personalità, relazioni, luoghi, cura e scelte valoriali; ho affrontato sfide con cui, in passato e sola, non sarei stata in grado di interfacciarmi e sono cresciuta come persona e come professionista. Questa esperienza mi ha aiutata a maturare una visione più ampia e realistica della professione docente, rendendomi ancora più consapevole delle mie scelte e motivata a continuare questo percorso professionale, di formazione e rinnovamento continuo di cui ora, più che mai, mi sento protagonista attiva.

3.2 L'insegnante competente

Il percorso di tirocinio è stato lungo, complesso, a volte estremamente sfidante, ma comunque profondamente arricchente: da ciascuna delle annualità ho infatti ricavato preziosi insegnamenti che hanno plasmato la professionista che sono oggi e che sento di mettere in pratica quotidianamente e con una sicurezza rinnovata.

Grazie al tirocinio del secondo anno sono entrata in punta di piedi nel mondo della scuola, iniziando a esplorarne le dinamiche e le caratteristiche fondanti. Ho imparato a relazionarmi con esso, a leggerlo in modo consapevole, a elaborare le mie riflessioni, ma anche a riconoscere le competenze fondamentali che vengono richieste ai docenti e a interfacciarmi

con riferimenti normativi, documenti e strumenti che dovrebbero essere il punto di riferimento imprescindibile per chi si appresta a ricoprire un ruolo come il nostro.

Il tirocinio della terza annualità, anche attraverso i suoi strumenti caratteristici, ha avuto un ruolo decisivo nell'aiutarmi a sviluppare uno sguardo più maturo, finalizzato, sistematico e profondo verso i contesti scolastici: mi ha insegnato osservarne criticamente l'organizzazione, gli ambienti, i materiali e la loro disposizione, così come anche le strategie adottate, le metodologie didattiche e di gestione della classe che vengono impiegate, facendomi capire che nulla è o può essere lasciato al caso, e che ogni scelta deve essere portata avanti per sostenere il benessere e lo sviluppo dei bambini che ci vengono affidati.

Durante le attività di tirocinio del quarto anno ho realmente imparato a progettare, condurre, documentare e valutare dei percorsi didattici, prestando attenzione a ogni dettaglio e a ogni fase del mio lavoro, dalla prima ideazione alla restituzione finale; le esperienze di questa annualità, forse la più intensa, mi hanno posta di fronte a situazioni impreviste e complesse, ma mi hanno anche insegnato a non scoraggiarmi, a essere più flessibile e a cercare soluzioni originali. Questo è stato anche l'anno in cui ho conosciuto realtà e professioniste che porterò sempre nel cuore, in quanto hanno rivoluzionato il mio sguardo sull'insegnamento, sul mio ruolo professionale e sull'infanzia.

Infine, con l'ultima tappa del mio percorso di tirocinio, grazie ai contesti in cui sono stata accolta, alle professioniste con cui ho collaborato, ai loro insegnamenti e alle responsabilità che mi sono state affidate, ho avuto l'opportunità di consolidare le competenze che avevo iniziato a costruire durante le annualità precedenti e nell'intero percorso accademico, mettendole in relazione con nuove realtà, stimoli e consapevolezze. Sempre durante questa tappa, mi sono interfacciata con metodologie didattiche a me nuove, riuscendo ad apprezzarne concretamente l'efficacia, e ho anche potuto approfondire temi a me particolarmente cari, come il valore formativo dell'ambiente esterno nella crescita di ogni individuo e l'importanza del lavoro di squadra, sia tra adulti che tra bambini.

Le competenze che ho sviluppato in questo percorso non sono rimaste un patrimonio astratto relegato alle aule universitarie, ma trovano una concreta applicazione nel mio lavoro di insegnante di sostegno alla scuola dell'infanzia. Per citarne alcune, innanzitutto, le competenze di osservazione, riflessione, progettazione, valutazione mi permettono di realizzare percorsi originali, inclusivi e adeguati ai bisogni specifici degli alunni che vengono affidati a me e alle mie colleghe, e, parallelamente, le competenze digitali e relative alla documentazione, mi consentono di condividere con le famiglie le tracce più significative del lavoro che portiamo avanti. Inoltre, l'importanza del confronto e della condivisione all'interno del team educativo,

che ho apprezzato in molti dei contesti in cui ho svolto il tirocinio, guida il modo in cui cerco di mettermi in relazione con le mie colleghe: ogni giorno tento di tenere alti questi valori, di mantenere un atteggiamento aperto, collaborativo e propositivo, incoraggiando chi è intorno a me a fare lo stesso; in questo modo abbiamo creato un clima lavorativo positivo, sereno, rispettoso e stimolante, sia tra colleghe che nel rapporto con le famiglie. Infine, l'attenzione per gli spazi, per la cura dei materiali e per le infinite opportunità educative che ci offre la natura e il territorio intorno a noi mi accompagna nelle scelte che prendo ogni giorno nel mio contesto lavorativo, aiutandomi a riconoscere in ogni ambiente delle opportunità per sostenere il benessere e l'apprendimento dei bambini.

Concludo questo elaborato esprimendo la mia profonda gratitudine verso tutte le persone che hanno contribuito alla mia crescita e trasformazione: i tutor universitari e accoglienti, i docenti, le famiglie, e soprattutto i bambini, che ogni giorno, con semplicità e sincerità, mi ricordano il senso profondo del mestiere che ho scelto. Tutte le inestimabili esperienze di cui ho raccontato, le docenti che ho incontrato e che mi hanno trasmesso il loro infinito sapere, i bambini che sono cresciuti insieme a me e mi hanno donato sorrisi e fiducia, mi hanno permesso di vivere e conoscere in profondità la complessità, la ricchezza e la bellezza della professione di noi docenti, rendendo ancora più forte il mio desiderio di essere un'insegnante preparata e consapevole, oltre che appassionata. La me di quasi cinque anni fa, che iniziava questo cammino con tanti sogni e altrettante incertezze, sarebbe fiera della professionista che sono diventata; spero che questa sia solo la prima tappa di un lungo cammino, da vivere con impegno e desiderio continuo di apprendere, e che in futuro, rileggendo queste parole, io possa ritrovare la stessa passione che mi ha guidata fin qui.

BIBLIOGRAFIA

- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carrocci Faber, 2014
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carrocci editore, 2011
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Allegato: *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4 giugno 2018
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021
- Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *VADEMECUM DEL TIROCINIO* (per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria - Presente su Moodle), 2024-2025
- Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *Piano Tirocino SFP* (Presente su Moodle), 2021
- Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *“Tirocinio del secondo anno T2 - Materiali del corso – attività di tirocinio indirette”* (Presente su Moodle), 2021
- Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *Tirocinio del secondo anno T2- Modalità di svolgimento della prova T2 e Rubrica di Valutazione T2* (Presente su Moodle), 2021
- Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *OFFERTA FORMATIVA PROGETTI DI TIROCINIO T5 SFP A.A. 2024/2025* (Presente su Moodle), 2024

SITOGRAFIA

- Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in golena – Chi siamo*
https://www.scuolaingolena.it/it_it/chi-siamo/
- Azienda Servizi Bassa Reggiana, *Scuola in golena - Approccio progettuale e documentazione*
https://www.scuolaingolena.it/it_it/documentazione/