



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

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*

**TRA SCHERMI E NATURA:
i rischi dell'esposizione digitale precoce
e prospettive educative outdoor**

Relatore:
Federico Zannoni

Laureanda:
Chiara Castelli

ANNO ACCADEMICO 2025-2026

INDICE:

Abstract

Introduzione

Capitolo 1: Infanzia, sviluppo e rischi dell'esposizione digitale precoce

- 1.1 L'infanzia: un costrutto storico e sociologico
 - 1.1.1 Definizione e vulnerabilità del periodo 0-6
 - 1.1.2 I primi 1000 giorni di vita e lo sviluppo cerebrale
- 1.2 Fondamenti teorici dello sviluppo cognitivo ed affettivo
 - 1.2.1 La centralità dell'azione e dell'esplorazione nella teoria di Jean Piaget
 - 1.2.2 L'importanza della mediazione e della relazione Lev Vygotskij
 - 1.2.3 L'attaccamento e il bisogno dello sguardo
- 1.3 Il ruolo dell'esperienza corporea nello sviluppo cognitivo ed emotivo
 - 1.3.1 Apprendimento incarnato, regolazione emotiva e la relazione con l'altro
 - 1.3.2 L'esperienza dell'ambiente naturale come fondamento dello sviluppo senso-motorio
 - 1.3.3 Ignoranza della natura e derealizzazione dell'esperienza nel contesto digitale
- 1.4 La diffusione delle tecnologie digitali nella prima infanzia
 - 1.4.1 Introduzione ai rischi delle tecnologie digitali
 - 1.4.2 Le variabili dell'impatto: età di esposizione, tempo e modalità d'uso
 - 1.4.3 Il "pacificatore digitale": l'uso strumentale dei dispositivi da parte dei caregiver
- 1.5 Il sovrautilizzo precoce delle tecnologie digitali
 - 1.5.1 Impatto sulla salute fisica: sedentarietà, obesità e postura
 - 1.5.2 Impatto sulla salute Psicica e Cognitiva: deficit di attenzione, disturbi del sonno e ritardi linguistici
 - 1.5.3 Rischi di dipendenza digitale e la sua eziologia nell'infanzia
 - 1.5.3.1 Gratificazione immediata e perdita del controllo nell'uso digitale
 - 1.5.4 Conseguenze familiari e aumento delle richieste di supporto genitoriale
- 1.6 Dalla gestione familiare alla prevenzione evolutiva: linee guida sull'uso degli schermi
 - 1.6.1 Raccomandazione di assenza totale degli schermi sotto i 18–24 mesi
 - 1.6.2 Uso funzionale, problematico e dipendenza digitale

Capitolo 2: Critiche alla società iperconnessa: identità, attenzione e relazione nell'era digitale

- 2.1 La crisi della relazione nell'era digitale
 - 2.1.1 Il più grande paradosso "Insieme, ma soli": l'illusione della vicinanza e la solitudine
 - 2.1.2 Il rifugio digitale
 - 2.1.3 Multitasking e la frammentazione del sé
 - 2.1.4 La critica all'ambiente smart: la vita ridotta a un gioco senza fatica
- 2.2 L'impatto sul legame umano: la scomparsa dell'Altro come sguardo
 - 2.2.1 Il primato dello sguardo materno/del caregiver per l'empatia e la conferma del sé.
 - 2.2.2 Lo smartphone come "oggetto narcisistico e autistico" vs l'oggetto transizionale
 - 2.2.3 La necessità di un cambiamento di paradigma educativo

Capitolo 3: Fondamenti dell'Outdoor Education

- 3.1 Che cosa si intende per “Outdoor Education?” Principi e obiettivi pedagogici
 - 3.1.1 La scuola nel bosco: uno sguardo all’Europa. Origini, modelli ed esempi
 - 3.1.2 La didattica all’aperto in Italia
- 3.2 L’ambiente esterno e l’educazione sensoriale
 - 3.2.1 Immergersi nella natura: il bosco come laboratorio di apprendimento
 - 3.2.2 Il valore dell’ambiente: l’esterno come palestra per lo sviluppo senso-motorio e grosso-motorio
 - 3.2.3 Corpi nel verde: il ruolo dell’azione e del movimento nello sviluppo cognitivo
 - 3.2.4 Outdoor Education e ridefinizione degli spazi educativi
- 3.3 La pedagogia del “fare” e la manualità
 - 3.3.1 La riabilitazione dell’uso delle mani come ponte tra pensiero e realtà (contro il clic)
 - 3.3.2 Il ruolo del materiale non strutturato e nel gioco euristico nello sviluppo
 - 3.3.3 La creazione come strumento di autoregolazione emotiva (vs. il rifugio digitale)
- 3.4 Implicazioni relazionali e professionali
 - 3.4.1 L’OE per la ricostruzione delle abilità socio-emotive e del capitale sociale
 - 3.4.2 Il ruolo degli insegnanti e degli educatori ambientali come mediatori del reale
 - 3.4.3 Il ruolo dei genitori e delle istituzioni: preoccupazioni, benefici e strategie di coinvolgimento
- 3.5 Outdoor Education, esperienza e riconnessione con il reale

Capitolo 4: Outdoor Education e postura educativa: riflessioni a partire da un’esperienza formativa nel bosco

- 4.1 Il percorso formativo nel bosco
 - 4.1.1 Educare nel bosco: una diversa idea di infanzia
- 4.2 Esperienza, natura e processi di apprendimento
 - 4.2.1 Il gioco spontaneo come linguaggio naturale dell’infanzia
 - 4.2.2 L’apprendimento per scoperta e l’esperienza sensoriale
 - 4.2.3 Il tempo lento e la costruzione della competenza
- 4.3 La postura educativa: accompagnare senza controllare
 - 4.3.1 Il linguaggio educativo: dalla proibizione alla descrizione
 - 4.3.2 L’educatore nel bosco: presenza, ascolto e relazione con il “fuori”
- 4.4 Rischio, pericolo e sviluppo della competenza
- 4.5 La comunità educante e l’alleanza con le famiglie
 - 4.5.1 Inclusione, équipe e supervisione educativa
- 4.6 Abitare il mondo attraverso l’esperienza

Conclusione

Bibliografia

Abstract

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana ha trasformato profondamente le esperienze di crescita dei bambini, modificando tempi, spazi e modalità di relazione con il mondo. Smartphone, tablet e altri dispositivi digitali sono oggi presenti fin dai primi anni di vita e vengono frequentemente utilizzati anche come strumenti di intrattenimento, regolazione emotiva e gestione del comportamento infantile. Sebbene offrano opportunità educative e comunicative, la loro introduzione sempre più precoce solleva interrogativi rilevanti sul piano pedagogico, psicologico e sociale, soprattutto in relazione ai bisogni evolutivi della fascia 0-6.

Il presente elaborato approfondisce il rapporto tra sviluppo infantile, esposizione digitale precoce e Outdoor Education, analizzando il valore dell'esperienza concreta, corporea e relazionale come elemento fondamentale per la crescita armonica del bambino. L'obiettivo non è contrapporre tecnologia e natura, ma riflettere sulle condizioni che favoriscano il benessere cognitivo, emotivo e relazionale nell'infanzia contemporanea.

Nel primo capitolo vengono esaminati i principali contributi teorici sullo sviluppo infantile, con particolare riferimento alle prospettive di Jean Piaget, Lev Vygotskij e della teoria dell'attaccamento di Bowlby. Le neuroscienze e la psicologia dello sviluppo evidenziano come i primi anni di vita siano caratterizzati da un'elevata plasticità cerebrale e da un apprendimento profondamente legato all'azione, al gioco, all'esplorazione sensoriale e alla relazione con le figure di riferimento. In questo contesto vengono analizzati i principali rischi associati all'esposizione eccessiva agli schermi, tra cui sedentarietà, difficoltà attentive, alterazioni del sonno, ritardi linguistici e impoverimento delle interazioni sociali.

Il secondo capitolo propone una riflessione critica sulla società iperconnessa, evidenziando come la crescente mediazione tecnologica possa incidere sulla qualità delle relazioni, e dell'esperienza vissuta. Attraverso il contributo di autori quali Sherry Turkle e Byung-Chul Han, viene analizzato il rischio di una progressiva derealizzazione dell'esperienza e di una riduzione delle occasioni di incontro autentico con l'altro e con il mondo reale.

Il terzo capitolo approfondisce i fondamenti teorici e pedagogici dell'Outdoor Education, intesa non soltanto come prospettiva educativa capace di restituire centralità al corpo, al movimento, all'esperienza diretta e al contatto con la natura. L'ambiente esterno viene presentato come un contesto privilegiato per lo sviluppo senso-motorio, cognitivo emotivo e sociale, favorendo autonomia, creatività, cooperazione e senso di competenza attraverso il gioco spontaneo e l'esplorazione.

Nel quarto capitolo vengono presentate alcune riflessioni maturate a partire da un'esperienza formativa svolta in un contesto di educazione nel bosco, che ha permesso di approfondire il valore del gioco libero, del tempo lento, dell'esperienza sensoriale e della postura educativa dell'adulto.

Le considerazioni conclusive evidenziano come lo sviluppo infantile richieda contesti ricchi di esperienze corporee, relazioni significative. In una società caratterizzata da una crescente digitalizzazione, l'Outdoor Education emerge come una risorsa pedagogica in grado di promuovere il benessere globale del bambino, favorendo una riconnessione con il mondo reale e sostenendo la costruzione di competenze cognitive, emotive e sociali essenziali per la crescita. La sfida educativa contemporanea non consiste nell'escludere la

tecnologia, ma nel garantire un equilibrio che restituisca valore all'esperienza vissuta, alla relazione e alla dimensione incarnata dell'apprendimento.

Introduzione:

La riflessione pedagogica alla base di questo elaborato nasce dall'incontro tra esperienza personale, osservazione educativa e interrogativi profondamente contemporanei sul modo in cui bambini e bambine abitano oggi il mondo. Crescere in un contesto rurale ha significato vivere un'infanzia caratterizzata dal contatto quotidiano con la natura, dal gioco spontaneo all'aperto, dall'esplorazione libera e dalla possibilità di sperimentare la realtà attraverso il corpo, il movimento e la relazione diretta con l'ambiente. I campi, i sentieri, i cortili condivisi con fratelli e coetanei non rappresentavano semplicemente spazi di svago, ma luoghi di scoperta, autonomia, immaginazione e costruzione dell'identità.

Osservando l'infanzia contemporanea emerge tuttavia una realtà profondamente mutata. Sempre più frequentemente il tempo del gioco libero e dell'esperienza concreta lascia spazio a una quotidianità caratterizzata dalla permanenza in ambienti chiusi, dalla riduzione delle occasioni di movimento spontaneo e da una presenza sempre più precoce e pervasiva delle tecnologie digitali. Smartphone, tablet e schermi sono ormai divenuti elementi strutturali dell'esperienza infantile, spesso introdotti fin dai primissimi anni di vita. La pandemia da Covid-19 ha ulteriormente accelerato questo processo, contribuendo ad abbassare l'età di accesso ai dispositivi digitali e normalizzandone l'utilizzo all'interno delle routine familiari ed educative.

In molti contesti, le tecnologie vengono progressivamente utilizzate anche come strumenti di regolazione del comportamento infantile: dispositivi capaci di calmare, distrarre o intrattenere il bambino nei momenti di difficoltà, attesa o stanchezza. Tale dinamica rischia però di trasformare lo schermo in un vero e proprio "pacificatore digitale", sostituendo progressivamente esperienze corporee, relazionali ed esplorative fondamentali per lo sviluppo. In questa prospettiva, il rischio non riguarda esclusivamente il tempo trascorso davanti ai dispositivi, ma soprattutto il progressivo impoverimento dell'esperienza concreta e della relazione diretta con il mondo reale.

La contemporaneità appare infatti attraversata da una crescente derealizzazione dell'esperienza: il bambino incontra sempre più frequentemente il mondo attraverso immagini, rappresentazioni e mediazioni tecnologiche, piuttosto che mediante il contatto sensoriale e corporeo con la realtà. Tale condizione si inserisce nel quadro concettuale dell' "Onlife", elaborato da Luciano Floridi, che descrive la progressiva fusione tra dimensione online e offline dell'esistenza umana. Per il bambino nella fascia 0-6 anni, la distinzione tra reale e digitale tende spesso a dissolversi; tuttavia, quando l'esperienza virtuale sostituisce quella vissuta concretamente, il rischio è quello di compromettere processi fondamentali di sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.

Le neuroscienze, la psicologia dello sviluppo e la pedagogia evidenziano come i primi anni di vita siano caratterizzati da una straordinaria plasticità cerebrale e da un apprendimento profondamente legato all'esperienza concreta, al movimento, al gioco e alla relazione con l'altro. Il bambino costruisce conoscenza attraverso il corpo, l'esplorazione, l'interazione con l'ambiente e la reciprocità affettiva. La qualità delle esperienze vissute nei primi anni incide profondamente sulla costruzione dell'identità, delle competenze emotive, delle capacità attentive e del modo di stare nel mondo.

In questo scenario, l'Outdoor Education si presenta non semplicemente come una metodologia didattica alternativa, ma come una prospettiva pedagogica più ampia, capace di restituire

centralità al corpo, all'esperienza, alla natura e alla relazione educativa. Educare all'aperto significa riconoscere il bambino come soggetto competente, attivo e capace di apprendere attraverso il contatto diretto con il mondo reale. Significa inoltre promuovere contesti educativi fondati sulla fiducia, sull'autonomia, sull'esperienza sensoriale e sulla possibilità di vivere il rischio in modo graduale e consapevole.

L'elaborato si propone quindi di approfondire il rapporto tra sviluppo infantile, diffusione delle tecnologie digitali e valore pedagogico dell'esperienza outdoor nei primi anni di vita. Nel primo capitolo vengono analizzati i principali fondamenti teorici dello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale nella fascia 0-6 anni, con particolare attenzione ai bisogni evolutivi dell'infanzia e ai rischi legati all'esposizione digitale precoce. Il secondo capitolo prende in esame alcune caratteristiche della società iperconnessa contemporanea, interrogandosi sugli effetti della digitalizzazione sulla relazione, sull'attenzione, sul corpo e sull'esperienza. Il terzo capitolo approfondisce i fondamenti teorici e pedagogici dell'Outdoor Education, ripercorrendone origini, principi e potenzialità educative. Infine, il quarto capitolo presenta riflessioni maturate a partire da un'esperienza formativa vissuta all'interno di un contesto di educazione nel bosco, soffermandosi sul valore del gioco spontaneo, dell'esperienza sensoriale, della postura educativa dell'adulto, del rischio e della comunità educante.

L'obiettivo di questo lavoro non è proporre una contrapposizione semplicistica tra tecnologia e natura, né idealizzare nostalgicamente l'infanzia del passato. Piuttosto, esso intende interrogarsi su quali esperienze risultino realmente necessarie affinché bambini e bambine possano crescere in modo armonico, sviluppando autonomia, consapevolezza corporea, competenze relazionali e capacità di abitare il mondo in modo autentico.

In una società caratterizzata da velocità, iperstimolazione e crescente mediazione tecnologica delle esperienze quotidiane, il bosco, il gioco spontaneo, il corpo e la relazione concreta con l'altro assumono così un valore profondamente educativo e umano. Restituire spazio all'esperienza reale significa allora non soltanto proteggere l'infanzia, ma anche ripensare profondamente il significato dell'educare: accompagnare il bambino nella scoperta del mondo, lasciandogli la possibilità di abitarlo pienamente attraverso il corpo, i sensi, il movimento e la relazione viva con gli altri, con la natura e con sé stesso.

Capitolo 1: Infanzia, sviluppo e rischi dell'esposizione digitale precoce

1.1 L'infanzia come costruito storico e sociologico

Il concetto di infanzia e l'immagine del bambino come attore sociale hanno subito profondi cambiamenti nel corso della storia, riflettendo le trasformazioni culturali, sociali ed economiche delle diverse epoche. L'infanzia non può essere considerata una categoria universale e immutabile, ma piuttosto una costruzione storica e sociale, il cui significato varia in relazione al contesto di riferimento (Ariès, 1960).

Secondo Philippe Ariès (1960), nel Medioevo il bambino non era considerato portatore di caratteristiche proprie, ma veniva spesso percepito come un "adulto in miniatura", inserito precocemente nel mondo del lavoro e delle responsabilità familiari. Solo a partire dall'età moderna si assiste alla progressiva "scoperta dell'infanzia", con il riconoscimento di questa fase della vita come distinta e meritevole di specifiche attenzioni educative e di tutela. La comparsa di abiti dedicati, spazi formativi specifici e una maggiore cura per l'educazione testimoniano questo cambiamento culturale.

Tale trasformazione non coincise però con una piena valorizzazione dell'autonomia infantile. A partire dal XVII secolo si affermò una crescente attenzione morale ed educativa nei confronti dei bambini, accompagnata da pratiche di disciplina e controllo ritenute necessarie per formare futuri adulti conformi ai valori sociali dominanti. In questo processo assunse particolare rilievo la famiglia borghese, all'interno della quale la madre venne progressivamente identificata come principale figura responsabile della cura e dell'educazione dei figli (Satta, 2018).

La storia dell'infanzia è stata interpretata in modi differenti. Lloyd deMause l'ha descritta come un'evoluzione da pratiche di violenza e trascuratezza verso forme sempre più empatiche di accudimento, mentre Linda Pollock ha evidenziato, attraverso l'analisi di fonti storiche, come affetto e coinvolgimento emotivo fossero presenti anche in epoche precedenti, pur convivendo con modelli educativi rigidi. Ne emerge una visione dell'infanzia come fenomeno complesso, caratterizzato dalla continua compresenza di pratiche di protezione e di controllo.

Un cambiamento significativo è stato introdotto dalla sociologia dell'infanzia contemporanea, che ha messo in discussione la rappresentazione del bambino come soggetto passivo e incompleto. Autori come Corsaro (1997) e Qvortrup (1993) propongono invece di considerarlo un attore sociale competente, capace di interpretare e rielaborare attivamente la realtà in cui vive. In questa prospettiva, l'infanzia non rappresenta soltanto una fase preparatoria all'età adulta (*becoming*), ma una condizione dotata di valore in sé (*being*), nella quale i bambini partecipano alla costruzione della cultura e delle relazioni sociali (James, Jenks & Prout, 1998). Parallelamente, tra il XIX e il XX secolo anche la pedagogia, la psicologia e la medicina hanno contribuito a ridefinire il modo di guardare all'infanzia. L'approccio puerocentrico promosso da autori come Montessori, Decroly e Claparède, insieme agli studi sullo sviluppo affettivo e cognitivo, ha consolidato l'idea che i primi anni di vita rappresentino una fase decisiva per la crescita della persona.

Con l'industrializzazione e la progressiva estensione della scolarizzazione, l'infanzia è stata sempre più riconosciuta come un periodo da proteggere e sostenere attraverso politiche educative e sociali dedicate, pur permanendo situazioni di lavoro minorile, povertà e marginalità.

Alla luce di questa evoluzione storica, il bambino è oggi riconosciuto non più come semplice destinatario di cure o oggetto di tutela, ma come soggetto portatore di bisogni, diritti e competenze proprie. Tale prospettiva costituisce il fondamento teorico per comprendere l'importanza di garantire contesti educativi in grado di promuoverne uno sviluppo armonico e una partecipazione attiva alla vita sociale (James et al., 1998).

1.1.1 Definizione e vulnerabilità evolutiva del periodo 0-6

Il periodo compreso tra la nascita e i sei anni rappresenta una fase di straordinaria rilevanza per lo sviluppo umano, caratterizzata da un'elevata plasticità cerebrale che rende il bambino particolarmente ricettivo alle influenze dell'ambiente. In questa finestra evolutiva si pongono le basi delle future competenze cognitive, emotive, linguistiche e relazionali, attraverso un processo dinamico in cui predisposizioni biologiche ed esperienze vissute interagiscono costantemente (Shonkoff & Phillips, 2000).

Le evidenze provenienti dalla psicologia dello sviluppo, dalle neuroscienze e dalla pedagogia concordano nel riconoscere che la qualità delle esperienze precoci esercita un'influenza determinante sull'organizzazione delle funzioni mentali e sulla costruzione delle competenze fondamentali. In particolare, la presenza di contesti ricchi di stimoli adeguati e di relazioni significative favorisce lo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, della regolazione emotiva e delle capacità di adattamento all'ambiente (Stern, 1985; Trevarthen, 1998).

La vulnerabilità del bambino nei primi anni di vita non riguarda tuttavia soltanto la dimensione biologica, ma anche quella sociale. Come evidenziano Saporiti e Sgritta (1990), l'infanzia costituisce una categoria sociale permanente caratterizzata da una limitata capacità decisionale e da una forte dipendenza dagli adulti e dalle istituzioni. Le opportunità di crescita e di apprendimento risultano pertanto strettamente connesse alle scelte educative, culturali e politiche operate dalla società (European Commission, 2014).

Questa prospettiva è stata recepita anche dal legislatore italiano con il D.lgs. 65/2017, che ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, riconoscendo la continuità tra cura ed educazione e promuovendo un approccio unitario allo sviluppo infantile (Bondioli e Savio, 2021). In linea con il dibattito europeo sull'*Early Childhood Education and Care* (ECEC), tale modello sottolinea l'importanza di servizi educativi di qualità capaci di sostenere in modo integrato i bisogni di bambini e famiglie.

Permangono tuttavia significative disuguaglianze nell'accesso a tali opportunità. Le differenze territoriali nella disponibilità dei servizi educativi e delle reti di sostegno possono incidere sul benessere infantile e amplificare condizioni di svantaggio già presenti nei contesti familiari e sociali.

In ragione della particolare sensibilità di questa fase dello sviluppo, risulta pertanto fondamentale garantire ambienti educativi e relazionali in grado di rispondere ai bisogni evolutivi del bambino, offrendo esperienze adeguate e promuovendo una crescita armonica nelle sue diverse dimensioni (Art 3, D.lgs. 65/2017).

1.1.2 I primi 1000 giorni di vita e lo sviluppo cerebrale

I primi 1000 giorni di vita, dalla gestazione al secondo anno, rappresentano una fase cruciale dello sviluppo umano, durante la quale l'architettura cerebrale si struttura attraverso la continua interazione tra predisposizione genetica ed esperienze ambientali. Sebbene il patrimonio genetico fornisca il progetto biologico di base, è la qualità delle esperienze precoci a orientare il consolidamento delle connessioni sinaptiche e i processi di potatura neurale (*synaptic pruning*), modellando in modo significativo il funzionamento del cervello (Shonkoff et al., 2012). Tale plasticità rende il cervello experience-dependent e particolarmente sensibile alla qualità degli stimoli relazionali e ambientali.

Fin dalla vita prenatale il sistema nervoso manifesta una notevole sensibilità agli stimoli provenienti dall'ambiente. Il feto è infatti in grado di percepire suoni, ritmi e movimenti, ponendo le basi delle future capacità percettive e relazionali (Hepper, 1997). Nei primi anni di vita questa plasticità raggiunge livelli particolarmente elevati, rendendo il cervello estremamente recettivo ma, al tempo stesso, vulnerabile alla qualità delle esperienze offerte dal contesto.

Durante questo periodo si susseguono specifiche fasi sensibili, nelle quali determinate funzioni – come il linguaggio, la regolazione emotiva e le competenze sociali – risultano particolarmente influenzabili dagli stimoli ambientali. Esperienze adeguate e relazioni di qualità favoriscono uno sviluppo armonico, mentre condizioni di deprivazione o povertà educativa possono produrre effetti persistenti sull'organizzazione delle reti neurali (Schore, 1997; National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Accanto ai fattori biologici assumono un ruolo determinante anche le condizioni sociali ed economiche in cui il bambino cresce. Numerose ricerche evidenziano come povertà educativa, disuguaglianze socioeconomiche e limitato accesso ai servizi per l'infanzia possano incidere negativamente sulle opportunità di sviluppo, ampliando precocemente le differenze tra i bambini (Eurostat, 2024; Save the Children, 2024). Come sottolinea Vanna Iori (2017), prendersi cura dell'infanzia significa anche costruire contesti capaci di sostenere la crescita e di offrire opportunità educative adeguate fin dai primi anni di vita.

Particolare rilievo assume inoltre lo sviluppo del linguaggio. Gli studi di Hart e Risley (1995), successivamente approfonditi da Romeo et al. (2018), mostrano come non sia sufficiente la mera esposizione a un elevato numero di parole: ciò che favorisce maggiormente la maturazione delle competenze linguistiche è la qualità dell'interazione comunicativa e la reciprocità degli scambi tra bambino e adulto. Lo sviluppo linguistico risulta quindi strettamente legato alla ricchezza delle esperienze relazionali offerte dall'ambiente di crescita.

Questo dato suggerisce che le disuguaglianze linguistiche possano strutturarsi molto precocemente, non soltanto come carenza di vocabolario, ma anche come riduzione delle occasioni di interazione e di sintonizzazione comunicativa.

Alla luce di queste evidenze, i primi 1000 giorni possono essere considerati una finestra evolutiva particolarmente sensibile, nella quale fattori biologici, relazionali, educativi e sociali concorrono congiuntamente alla costruzione delle basi dello sviluppo futuro. Comprendere questa fase significa riconoscere che le esperienze precoci possono esercitare un'influenza duratura sul benessere e sul percorso di sviluppo del bambino, con effetti che si estendono all'intero arco della vita.

1.2 Fondamenti teorici dello sviluppo cognitivo ed affettivo

L'analisi dello sviluppo infantile richiede un solido quadro teorico capace di integrare le dimensioni cognitive, affettive e relazionali che caratterizzano i primi anni di vita. Le principali teorie psicologiche e pedagogiche concordano nel riconoscere il bambino come protagonista attivo del proprio percorso di crescita, evidenziando come lo sviluppo emerga dall'interazione dinamica tra predisposizioni individuali, esperienze e contesto sociale (Bruner, 1986).

Tra i contributi più influenti si collocano le teorie di Jean Piaget e Lev Vygotskij, che, pur partendo da prospettive differenti, attribuiscono un ruolo centrale all'attività del bambino nella costruzione della conoscenza. Piaget (1952) individua nell'azione e nell'esplorazione dell'ambiente il motore dello sviluppo cognitivo, mentre Vygotskij (1978) sottolinea l'importanza della mediazione sociale, del linguaggio e delle interazioni con gli altri nei processi di apprendimento.

Accanto alle teorie sullo sviluppo cognitivo, la riflessione sullo sviluppo affettivo trova un riferimento fondamentale nella teoria dell'attaccamento di John Bowlby (1969). Secondo tale prospettiva, le relazioni precoci con le figure di accudimento costituiscono il contesto entro cui il bambino sviluppa il senso di sicurezza, la regolazione emotiva e la fiducia necessaria per esplorare l'ambiente circostante.

Le ricerche successive hanno evidenziato come la qualità delle cure ricevute, la sensibilità del caregiver e la continuità delle interazioni influenzino significativamente lo sviluppo delle competenze emotive, sociali e relazionali (Ainsworth et al., 1978; Fonagy et al., 2002). In questa prospettiva, lo sviluppo del bambino non può essere compreso isolatamente, ma va considerato all'interno di una rete di relazioni significative che coinvolge la famiglia, i contesti educativi e l'ambiente sociale (Tronick, 2007).

Nel loro insieme, questi modelli teorici offrono una chiave di lettura complementare dello sviluppo infantile, evidenziando il ruolo dell'esperienza, dell'interazione e delle relazioni nella costruzione delle competenze cognitive ed emotive. Essi costituiscono il quadro concettuale di riferimento per comprendere i processi evolutivi analizzati nei paragrafi successivi.

1.2.1 La centralità dell'azione e dell'esplorazione nella teoria di Jean Piaget

Secondo Jean Piaget, l'intelligenza non è una capacità innata e immutabile, ma una funzione che si sviluppa progressivamente attraverso l'interazione tra il bambino e l'ambiente. Lo sviluppo cognitivo è il risultato di un continuo processo di adattamento, mediante il quale il soggetto costruisce attivamente la propria conoscenza e riorganizza le strutture mentali in risposta alle esperienze vissute (Piaget, 1972).

Alla base di tale processo vi sono i meccanismi di assimilazione e accomodamento. Attraverso l'assimilazione il bambino interpreta le nuove esperienze utilizzando schemi già posseduti, mentre con l'accomodamento modifica tali schemi per adattarsi alle caratteristiche della realtà. L'equilibrio dinamico tra questi due processi consente il progressivo sviluppo delle capacità cognitive.

Piaget distingue inoltre tra conoscenza fisica, che deriva dall'osservazione delle proprietà degli oggetti, e conoscenza logico-matematica, che nasce dalle azioni compiute su di essi. In questa prospettiva, l'esperienza concreta assume un ruolo fondamentale: manipolare, esplorare e

sperimentare permette al bambino di costruire attivamente concetti e relazioni, anziché limitarsi a riceverli passivamente.

L'autore descrive lo sviluppo cognitivo attraverso quattro stadi successivi. Il primo, definito senso-motorio (0–2 anni), è caratterizzato dall'apprendimento attraverso il movimento e la percezione sensoriale. In questa fase il bambino costruisce progressivamente le nozioni di spazio, tempo, causalità e permanenza dell'oggetto, ponendo le basi delle future competenze cognitive.

Segue lo stadio preoperatorio (2–7 anni), durante il quale si sviluppano il pensiero simbolico, il linguaggio e il gioco di finzione. Pur permanendo una visione ancora egocentrica della realtà, il bambino acquisisce una crescente capacità di rappresentazione mentale e amplia le proprie competenze comunicative e sociali.

Lo stadio operatorio concreto (7–11 anni) è caratterizzato dalla comparsa delle operazioni logiche applicate a situazioni concrete, mentre nello stadio operatorio formale (dai 12 anni) emerge la capacità di ragionamento astratto e ipotetico-deduttivo.

La teoria piagetiana attribuisce dunque un ruolo centrale all'azione e all'esplorazione dell'ambiente nella costruzione della conoscenza. Il bambino non apprende in modo passivo, ma sviluppa progressivamente le proprie competenze cognitive attraverso il confronto continuo con la realtà e la rielaborazione delle esperienze vissute (Fiore, 2016).

1.2.2 L'importanza della mediazione e della relazione di Lev Vygotskij

Se la prospettiva piagetiana attribuisce un ruolo centrale all'azione individuale del bambino sull'ambiente, Lev Vygotskij pone l'accento sulla dimensione sociale e culturale dello sviluppo cognitivo. Secondo l'autore, l'apprendimento non è un processo esclusivamente individuale, ma si realizza attraverso l'interazione con gli altri e la partecipazione a pratiche condivise all'interno di uno specifico contesto storico e culturale (Vygotskij, 1978).

In questa prospettiva, il linguaggio assume una funzione fondamentale, poiché rappresenta il principale strumento di mediazione attraverso cui il bambino interiorizza conoscenze, significati e modalità di pensiero proprie della cultura di appartenenza. Le funzioni psichiche superiori si sviluppano infatti a partire dalle interazioni sociali e vengono progressivamente interiorizzate grazie alla relazione con adulti e pari più competenti.

Uno dei concetti cardine della teoria vygotskijana è la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), definita come la distanza tra ciò che il bambino è in grado di fare autonomamente e ciò che può realizzare con il supporto di una persona più esperta. In questo spazio di potenzialità si colloca il processo di scaffolding, attraverso il quale l'adulto offre un sostegno temporaneo, calibrato sulle esigenze del bambino e progressivamente ridotto man mano che aumentano le sue competenze e la sua autonomia.

Anche il gioco assume un ruolo centrale nello sviluppo. Attraverso il gioco simbolico e le attività condivise, il bambino sperimenta ruoli sociali, negozia significati, apprende il rispetto delle regole e sviluppa competenze cognitive, linguistiche ed emotive. Il gioco rappresenta pertanto un contesto privilegiato di apprendimento, nel quale immaginazione, relazione e partecipazione contribuiscono alla costruzione delle funzioni superiori.

Le riflessioni di William Corsaro (1997) ampliano ulteriormente questa prospettiva attraverso il concetto di riproduzione interpretativa, secondo cui i bambini non si limitano ad assimilare

passivamente la cultura degli adulti, ma la reinterpreta creativamente nelle interazioni con i pari, contribuendo essi stessi alla produzione culturale. In questa visione, il bambino è riconosciuto come soggetto competente e partecipe, capace di attribuire significati alle proprie esperienze e di influenzare attivamente il contesto sociale in cui vive.

Nel complesso, la teoria di Vygotskij evidenzia come lo sviluppo cognitivo sia profondamente radicato nella qualità delle relazioni, nella mediazione educativa e nella partecipazione ad ambienti socialmente ricchi di significato. L'apprendimento emerge così come un processo condiviso, costruito attraverso il dialogo, la cooperazione e l'interazione con gli altri.

1.2.3 L'attaccamento e il bisogno dello sguardo

Lo sviluppo affettivo del bambino si fonda sulle relazioni precoci instaurate con le figure di accudimento, all'interno delle quali lo sguardo, la voce, il contatto corporeo e la disponibilità emotiva svolgono un ruolo essenziale nella costruzione del senso di sé. La teoria dell'attaccamento, elaborata da John Bowlby (1969), descrive il legame con il caregiver come un bisogno primario, funzionale non solo alla sopravvivenza, ma anche allo sviluppo psicologico ed emotivo del bambino.

Secondo Bowlby, un attaccamento sicuro si costruisce attraverso risposte sensibili, coerenti e prevedibili da parte dell'adulto. La disponibilità del caregiver permette al bambino di sviluppare fiducia nell'ambiente e di utilizzare la figura di riferimento come una "base sicura" dalla quale esplorare il mondo e alla quale fare ritorno nei momenti di difficoltà.

Mary Ainsworth (1978) ha ulteriormente approfondito questi aspetti, mostrando come la qualità delle interazioni precoci influenzi la capacità del bambino di regolare le emozioni, affrontare lo stress e costruire relazioni significative nel corso della vita. La sicurezza dell'attaccamento rappresenta pertanto un fattore protettivo per lo sviluppo della personalità e del benessere socio-emotivo.

La relazione di attaccamento si costruisce attraverso una molteplicità di segnali comunicativi, molti dei quali non verbali. Lo scambio di sguardi, il contatto visivo, le espressioni facciali, la prosodia della voce e la reciprocità delle interazioni consentono al bambino di sperimentare forme di sintonizzazione affettiva fondamentali per la costruzione della propria identità e per lo sviluppo delle competenze relazionali.

Anche il benessere psicologico e la capacità riflessiva del caregiver influenzano la qualità di questo legame. Studi successivi hanno evidenziato come la sensibilità dell'adulto, la sua disponibilità emotiva e il senso di efficacia genitoriale favoriscano interazioni più stabili e risposte maggiormente adeguate ai bisogni del bambino (Fonagy et al., 2002).

Nel complesso, la teoria dell'attaccamento evidenzia come lo sviluppo emotivo non possa essere separato dalla qualità delle relazioni precoci. Le esperienze di cura vissute nei primi anni di vita contribuiscono infatti alla costruzione della fiducia, della regolazione emotiva e della sicurezza necessarie per affrontare l'esplorazione dell'ambiente e lo sviluppo delle successive competenze cognitive e sociali.

1.3 Il ruolo dell'esperienza corporea nello sviluppo cognitivo ed emotivo

Le teorie dello sviluppo cognitivo e affettivo evidenziano come il corpo e il movimento costituiscano dimensioni fondamentali dell'esperienza infantile. Nei primi anni di vita il bambino conosce il mondo attraverso l'azione, l'esplorazione sensoriale e l'interazione con l'ambiente, costruendo progressivamente competenze cognitive, emotive e relazionali.

In questa prospettiva, il corpo non rappresenta soltanto il supporto biologico dello sviluppo, ma il principale mediatore attraverso cui il bambino attribuisce significato alle proprie esperienze e costruisce il rapporto con sé stesso, con gli altri e con il contesto che lo circonda. Movimento, percezione e relazione concorrono quindi in modo integrato alla formazione dell'identità e all'acquisizione di nuove competenze (Vygotskij, 1978; Bowlby, 1969).

Offrire al bambino opportunità di movimento libero, gioco ed esplorazione significa creare le condizioni affinché tali processi possano tradursi in apprendimenti significativi e nello sviluppo dell'autonomia, della fiducia nelle proprie capacità e della consapevolezza corporea. Le attività motorie, inoltre, favoriscono l'espressione delle emozioni, la regolazione affettiva e la costruzione di relazioni significative, contribuendo al benessere complessivo del bambino (Fizzarotti, 2025; Pellai, 2025).

L'esperienza vissuta in contesti naturali e ricchi di stimoli amplia ulteriormente queste opportunità, permettendo di integrare percezione, azione e riflessione all'interno di situazioni concrete e variabili. Il contatto diretto con l'ambiente favorisce infatti processi di apprendimento che coinvolgono simultaneamente la dimensione cognitiva, motoria ed emotiva, rafforzando il senso di efficacia personale e la partecipazione attiva all'esperienza (Joyce, 2012; Schenetti et al., 2015).

Le attività corporee basate sul movimento consapevole e sulla percezione sensoriale favoriscono una maggiore integrazione tra dimensione corporea e dimensione psichica, permettendo al soggetto di sviluppare una consapevolezza unitaria di sé. In questo quadro si collocano pratiche come la Eutonia, che mirano a esplorare il corpo attraverso un'attenzione intenzionale e non giudicante alle sensazioni, facilitando l'ascolto corporeo e la riflessione sull'esperienza vissuta. Secondo Johannes Heinrich Schultz, una ridotta consapevolezza corporea può limitare la capacità di entrare in relazione con l'ambiente e con le proprie esperienze, mentre l'ascolto del corpo favorisce una percezione più autentica di sé e del mondo circostante. In questa direzione, Ivaldo Bertazzo evidenzia come sia attraverso la percezione interna del movimento che il soggetto possa concettualizzare lo spazio esterno e costruire relazioni significative con l'ambiente e con gli altri. Le difficoltà nel riconoscere e modulare processi corporei di base, come la contrazione e il rilassamento muscolare, risultano spesso legate a una scarsa educazione alla percezione del corpo nella vita quotidiana. Il movimento consapevole favorisce una maggiore padronanza del proprio corpo e una più accurata percezione dei cambiamenti prodotti dall'azione, contribuendo allo sviluppo dell'autoregolazione e della consapevolezza di sé. Come afferma Fernando González Rey, la soggettività non è un dato statico, ma un processo in continua costruzione attraverso l'esperienza. Le attività corporee e motorie attivano contenuti emotivi intensi, favorendo l'emergere di vissuti legati al piacere, alla tranquillità, all'ansia o al disagio, e permettendo al soggetto di riconoscere e comprendere le proprie reazioni emotive.

In definitiva, il corpo in movimento non costituisce soltanto uno strumento di azione sul mondo, ma rappresenta il luogo in cui si intrecciano percezione, emozione, cognizione e relazione. L'esperienza corporea si configura pertanto come una dimensione imprescindibile dello

sviluppo infantile, ponendo le basi per la costruzione dell'identità, dell'autonomia e del benessere psicologico (Brêtas et al., 2021).

1.3.1 Apprendimento incarnato, regolazione emotiva e relazione con l'altro

Alla luce delle evidenze teoriche e scientifiche fin qui analizzate, l'apprendimento nei primi anni di vita si configura come un processo profondamente incarnato, relazionale e situato. Tra 0 e 3 anni il bambino non acquisisce conoscenze attraverso un'istruzione formale, ma costruisce progressivamente competenze cognitive, emotive e sociali mediante l'esperienza diretta, il movimento, il gioco e l'interazione con gli altri.

Come evidenziato da Jerome Bruner e Lev Vygotskij, lo sviluppo si realizza all'interno di contesti sociali significativi, nei quali il bambino interiorizza non soltanto conoscenze, ma anche modalità di relazione, strategie comunicative e forme di regolazione emotiva. In tale prospettiva, l'ambiente educativo rappresenta uno spazio di mediazione che sostiene la crescita attraverso esperienze condivise e culturalmente orientate.

Le ricerche di Urie Bronfenbrenner e Giacomo Rizzolatti confermano ulteriormente il ruolo determinante delle interazioni nella costruzione della mente. I processi di imitazione, osservazione e partecipazione attiva consentono al bambino di comprendere le intenzioni altrui, sviluppare competenze sociali e attribuire significato alle proprie azioni all'interno della relazione.

Particolare rilevanza assume il fenomeno del *turn taking*, ossia l'alternanza reciproca dei turni comunicativi tra bambino e caregiver. Fin dalle prime settimane di vita, scambi di sguardi, vocalizzazioni, gesti e pause favoriscono una progressiva sintonizzazione affettiva che, come evidenziato da Daniel Stern e Colwyn Trevarthen, sostiene la costruzione del senso di sé, dell'intenzionalità e della regolazione emotiva.

In questo processo il caregiver svolge una funzione di accompagnamento e sostegno, offrendo una presenza sensibile e responsiva che consente al bambino di sperimentare sicurezza, reciprocità e fiducia nella relazione. La qualità di tali esperienze condivise rappresenta un elemento fondamentale per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e per la costruzione di un'identità stabile.

In sintesi, apprendimento, regolazione emotiva e relazione con l'altro costituiscono processi profondamente intrecciati, che trovano nelle esperienze corporee e nelle interazioni significative il principale motore dello sviluppo infantile.

1.3.2 L'esperienza dell'ambiente naturale come fondamento dello sviluppo senso-motorio

Il gioco non è semplicemente un'attività ricreativa, ma costituisce un diritto fondamentale riconosciuto a livello internazionale. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), all'articolo 31, riconosce il diritto di ogni bambino al gioco, al tempo libero e ad attività ricreative adeguate alla propria età, sottolineandone il valore per lo sviluppo e il benessere.

Il gioco non costituisce pertanto un semplice momento di svago, ma una fondamentale esperienza di crescita, apprendimento e partecipazione. Dal punto di vista evolutivo, esso rappresenta una modalità privilegiata con cui il bambino entra in contatto con sé stesso e con il

mondo, in modo spontaneo e immediato, sperimenta la socializzazione, apprendendo e interiorizzando regole, ruoli e norme di convivenza. Per queste ragioni, assume un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo, sociale, emotivo, creativo e motorio, configurandosi come una delle esperienze più significative per lo sviluppo infantile.

Tuttavia, nonostante il riconoscimento formale del valore del gioco, dagli anni Settanta, le modalità di occupazione del tempo libero dei bambini hanno subito profonde trasformazioni. La diminuzione degli spazi di gioco spontaneo, la crescente urbanizzazione e una diffusa cultura dell'iperprotezione hanno limitato le occasioni di esplorazione autonoma, favorendo ambienti sempre più controllati e prevedibili. Sebbene tali scelte siano spesso motivate dall'intento di garantire sicurezza, esse possono ridurre l'esposizione a quelle esperienze di complessità e adattamento che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia, della competenza motoria e della capacità di affrontare il rischio in modo graduale e consapevole. (Pellai & Tamborini, 2025).

Lo sviluppo senso-motorio rappresenta una dimensione centrale nei primi anni di vita e costituisce la base su cui si costruiscono le successive competenze cognitive, emotive e relazionali. Nei bambini tra 0 e 3 anni, il movimento e l'esplorazione corporea non sono attività accessorie, ma veri e propri processi di conoscenza, attraverso i quali il soggetto organizza lo spazio, il tempo, la causalità e il rapporto con l'altro.

In questa fase evolutiva, l'ambiente naturale si configura come un contesto privilegiato di coinvolgimento attivo. A differenza degli spazi chiusi e fortemente strutturati, l'ambiente esterno offre una molteplicità di stimoli sensoriali non standardizzati – superfici irregolari, variazioni di luce, suoni, odori, temperature e resistenze fisiche – che sollecitano il sistema senso-motorio in modo continuo e adattivo. Attraverso il contatto diretto con gli elementi naturali, il bambino sperimenta il proprio corpo in relazione al mondo, sviluppando coordinazione motoria, equilibrio, orientamento spaziale e capacità di adattamento.

La progressiva riduzione delle esperienze all'aperto incide in modo significativo sullo sviluppo senso-motorio, poiché limita l'esposizione del bambino a quelle esperienze di imprevedibilità, complessità e resistenza fisica che solo il mondo reale può offrire. In assenza di tali stimoli, si riducono le opportunità di apprendimento fondate sull'esplorazione attiva e sull'interazione diretta con l'ambiente, con possibili ripercussioni sullo sviluppo motorio, cognitivo ed emotivo. Le difficoltà motorie osservabili in alcuni bambini già in età precoce possono essere interpretate, tra i diversi fattori coinvolti, anche come conseguenza di un progressivo impoverimento delle esperienze di gioco corporeo. Azioni come aggrapparsi, saltare, strisciare, arrampicarsi, scivolare o mantenere l'equilibrio su superfici irregolari rappresentano esperienze che i bambini tradizionalmente sperimentavano in modo spontaneo, senza pianificazione consapevole, all'interno di contesti di gioco condiviso all'aperto.

Uno dei principali fattori che contribuiscono a questa riduzione è il cambiamento dello sguardo adulto sul gioco all'aria aperta, sempre più percepito come un'attività potenzialmente pericolosa da evitare. La prevenzione del rischio viene attuata sia attraverso il controllo dei comportamenti dei bambini, sia mediante una trasformazione degli ambienti di gioco.

In particolare, si assiste a una crescente diffusione di spazi ludici artificiali e fortemente strutturati, spesso collocati in ambienti indoor, progettati per minimizzare qualsiasi possibilità di incidente. In questi contesti, l'assenza di ostacoli, la protezione sistematica degli spigoli e la riduzione delle variabili ambientali rendono l'esperienza di gioco sicura, ma al tempo stesso

povera sul piano motorio, esplorativo ed educativo. Tale approccio, sebbene animato da intenti protettivi, rischia di privare il bambino di occasioni fondamentali per lo sviluppo dell'autonomia, della competenza corporea e della capacità di affrontare il rischio in modo graduale e consapevole (Pellai & Tamborini, 2025).

Nel contesto educativo contemporaneo, l'esperienza dell'ambiente naturale assume quindi un valore ancora più rilevante. Per molti bambini, i servizi educativi rappresentano oggi l'unica reale occasione di contatto sistematico con spazi esterni e di gioco libero. Valorizzare l'esperienza all'aperto significa riconoscere al corpo un ruolo centrale nei processi di sviluppo, restituendo al bambino la possibilità di apprendere attraverso il movimento, l'esplorazione e la relazione concreta con la realtà.

In questa prospettiva, l'ambiente naturale non costituisce semplicemente uno sfondo dell'esperienza educativa, ma un autentico contesto di sviluppo, capace di sostenere in modo integrato la crescita senso-motoria, cognitiva, emotiva e relazionale e di promuovere una relazione attiva e consapevole con il mondo.

1.3.3 Ignoranza della natura e derealizzazione dell'esperienza nel contesto digitale

La progressiva riduzione delle esperienze dirette e del contatto con l'ambiente naturale ha contribuito alla diffusione di una condizione definibile come "ignoranza della natura". Tale espressione non rimanda a una semplice carenza di conoscenze nozionistiche, ma a un impoverimento dell'esperienza sensibile, relazionale ed emotiva del mondo reale. Nei bambini, questa condizione si manifesta come una crescente difficoltà nel riconoscere, interpretare e attribuire significato agli elementi dell'ambiente naturale, progressivamente sostituiti da rappresentazioni mediate e simboliche.

Nel contesto digitale contemporaneo, l'esperienza del mondo risulta sempre più filtrata attraverso schermi e dispositivi tecnologici. L'immagine tende a sostituire la presenza, la rappresentazione prende il posto dell'esperienza concreta e il contatto diretto viene rimpiazzato dalla fruizione visiva. Questo processo genera una forma di derealizzazione dell'esperienza, in cui il bambino entra in relazione non con la realtà nella sua complessità, ma con una versione bidimensionale, semplificata e priva di resistenza fisica.

A differenza dell'ambiente naturale, caratterizzato da imprevedibilità, varietà e stimolazione multisensoriale, l'ambiente digitale propone stimoli standardizzati, controllabili e immediatamente gratificanti. Tale configurazione limita le possibilità di esplorazione autentica e riduce l'integrazione tra percezione, azione ed esperienza, favorendo modalità di fruizione prevalentemente passive e con possibili ricadute sulla qualità dell'apprendimento e sulla costruzione del significato. La derealizzazione dell'esperienza non incide esclusivamente sul piano cognitivo, ma coinvolge in modo rilevante anche la dimensione affettiva e relazionale. Quando l'esperienza digitale precoce non è accompagnata da una mediazione adulta sensibile, si riducono le occasioni di interazione sociale reale, di condivisione emotiva e di negoziazione dei significati. Il mondo rischia progressivamente di essere percepito più come un insieme di contenuti da fruire individualmente che come uno spazio da esplorare e condividere attraverso relazioni significative.

L'ignoranza della natura si traduce inoltre in una difficoltà a sviluppare un senso di appartenenza al mondo naturale e una consapevolezza ecologica fondata sull'interazione con

l'ambiente. Temi come la sostenibilità, il rispetto dell'ambiente e la comprensione dei processi naturali rischiano di rimanere astratti se non radicati in esperienze corporee e affettive significative. In assenza del contatto diretto con elementi naturali, il bambino fatica a costruire una relazione empatica con l'ambiente, prerequisito fondamentale per lo sviluppo di atteggiamenti responsabili e consapevoli.

In questa prospettiva, la tecnologia digitale non rappresenta un rischio in sé, ma diventa problematica quando sostituisce l'esperienza diretta anziché integrarla. Quando l'esposizione agli schermi anticipa o rimpiazza il movimento, il gioco libero, l'esplorazione dell'ambiente e la relazione incarnata, si produce una frattura tra esperienza e realtà che compromette la costruzione di significati profondi e duraturi.

Il rischio principale non risiede dunque nell'uso della tecnologia in quanto tale, ma nella progressiva perdita di un rapporto diretto e significativo con il mondo. Promuovere esperienze vissute, relazioni autentiche e occasioni di contatto con l'ambiente naturale significa contrastare i processi di derealizzazione dell'esperienza e sostenere uno sviluppo fondato sulla partecipazione attiva, sull'esplorazione e sulla costruzione condivisa dei significati.

1.4 La diffusione della tecnologia digitale nella prima infanzia

Le trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno reso le tecnologie digitali una presenza sempre più pervasiva nella vita quotidiana, modificando profondamente le modalità di comunicazione, di apprendimento e di relazione (De Vignan, 2022). Smartphone, tablet e dispositivi connessi non rappresentano più semplici strumenti tecnologici, ma veri e propri ambienti di esperienza che accompagnano il bambino fin dai primi anni di vita. Se i bisogni evolutivi fondamentali – esplorare, giocare, costruire relazioni, sviluppare il linguaggio e l'autonomia – rimangono invariati, è profondamente cambiato il contesto entro cui tali bisogni vengono soddisfatti (Pellai & Tamborini, 2025).

La pandemia COVID-19 ha agito come potente catalizzatore di questo processo, accelerando e normalizzando l'uso dei dispositivi digitali sin dalla primissima infanzia. Tuttavia, da una prospettiva sociologica, la diffusione delle tecnologie digitali non può essere letta esclusivamente come un fenomeno tecnologico, ma come l'esito di un processo più ampio di crescente isolamento e istituzionalizzazione dell'infanzia. Da una prospettiva sociologica, Sgritta (1990) descrive la progressiva “segregazione dell'infanzia”, ossia la tendenza della società contemporanea a limitare la presenza dei bambini negli spazi pubblici, privilegiando ambienti chiusi, controllati e percepiti come più sicuri. La crescente urbanizzazione, la riduzione degli spazi di gioco spontaneo, l'aumento del traffico e una cultura educativa sempre più orientata all'iperprotezione hanno contribuito a ridurre le opportunità di esplorazione autonoma. In questo scenario, il dispositivo digitale tende spesso a sostituire il mondo esterno, offrendo uno spazio facilmente controllabile e compatibile con le esigenze organizzative degli adulti.

Questa trasformazione modifica profondamente il rapporto del bambino con l'ambiente. Come discusso nei paragrafi precedenti, lo sviluppo nei primi anni di vita si fonda sull'esperienza corporea, sul movimento, sul gioco libero e sulla relazione diretta con gli altri. Quando tali esperienze vengono progressivamente sostituite dalla fruizione di contenuti digitali, il rischio

non consiste semplicemente nell'aumento del tempo trascorso davanti allo schermo, ma nella perdita di occasioni evolutive essenziali (James, Jenks & Prout, 1998).

Tale dinamica favorisce ciò che i ricercatori della New Childhood Sociology descrivono come una perdita dell'autonomia nella pratica dello spazio urbano. Il bambino digitale sperimenta una quotidianità frammentata, in cui l'incontro con il mondo e con i pari risulta frequentemente mediato, regolato e sorvegliato, riducendo le occasioni di libera espressione di sé che solo l'ambiente fisico e naturale può offrire. La diffusione delle tecnologie digitali nella prima infanzia non rappresenta dunque una semplice nuova modalità di gioco, ma un profondo riposizionamento del bambino nel mondo: da soggetto che esplora fisicamente il territorio a spettatore che abita interfacce bidimensionali.

La letteratura scientifica contemporanea evidenzia una crescente convergenza circa l'impatto delle tecnologie digitali sulle dimensioni cognitive, relazionali e fisiche dello sviluppo infantile. Numerosi studi sottolineano come l'anticipazione dell'ingresso dello smartphone nella vita del minore, unitamente all'intensità e alle modalità di utilizzo, agisca come un moltiplicatore di rischio. Non si tratta di un allarmismo privo di fondamento, ma di una valutazione basata sull'analisi degli effetti delle tecnologie digitali sul benessere globale del bambino e sullo sviluppo di forme precoci di dipendenza digitale (Rugginini, 2026).

Talvolta tali evidenze vengono relativizzate sostenendo che lo smartphone costituisca soltanto un sintomo di contesti familiari già fragili. Tuttavia, questa interpretazione appare insufficiente a spiegare la sincronia globale del fenomeno: risulta infatti poco plausibile che milioni di famiglie, su scala planetaria, siano divenute improvvisamente fragili nello stesso arco temporale. La variabile discriminante sembra piuttosto essere di natura temporale. La crisi della salute mentale in età evolutiva ha registrato un'accelerazione significativa tra il 2010 e il 2012, periodo che coincide con la transizione di massa dal telefono cellulare tradizionale allo smartphone connesso alla rete (Pellai & Tamborini, 2025).

Questo passaggio ha contribuito alla diffusione di quella che Luciano Floridi (2014) definisce la condizione onlife, nella quale la realtà fisica e quella digitale risultano costantemente intrecciate. Se il telefono tradizionale consentiva di rimanere immersi nel mondo reale pur comunicando a distanza, lo smartphone ha introdotto una ibridazione continua dell'esperienza, oggi percepita come naturale, ma associata a una progressiva alterazione dei ritmi biologici — come l'insonnia — e relazionali — come la deprivazione sociale.

Senza demonizzare la tecnologia in quanto tale, emerge con chiarezza la necessità di una guida, di un giudizio critico e di una mediazione educativa, soprattutto nelle fasi più precoci dello sviluppo.

La teoria socioculturale di Lev Vygotskij offre una chiave interpretativa particolarmente utile per comprendere questo fenomeno. Secondo l'autore, lo sviluppo cognitivo si realizza all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale attraverso la mediazione di un adulto competente, capace di sostenere il bambino con uno scaffolding flessibile e calibrato sui suoi bisogni. Il sapere non nasce dall'esposizione passiva agli stimoli, ma dall'interazione sociale e dalla costruzione condivisa dei significati.

In tale prospettiva, la tecnologia può certamente rappresentare uno strumento culturale, ma soltanto quando viene integrata all'interno di una relazione educativa significativa. Quando invece il dispositivo sostituisce la presenza dell'adulto o viene utilizzato come principale mediatore dell'esperienza, il processo di scaffolding rischia di non realizzarsi pienamente. Lo

schermo non è infatti in grado di adattarsi in modo sensibile alle esigenze contingenti del bambino, né di offrire quella reciprocità comunicativa che caratterizza la relazione educativa autentica.

Una delle conseguenze più rilevanti riguarda lo sviluppo del linguaggio. Il linguaggio costituisce il fondamento del pensiero superiore e si costruisce attraverso il dialogo, il confronto e la negoziazione dei significati. L'esposizione prevalentemente passiva a contenuti audiovisivi può ridurre le occasioni di conversazione reale con gli adulti, limitando la possibilità per il bambino di verbalizzare le proprie esperienze, rielaborare i vissuti e costruire progressivamente competenze narrative e simboliche. La riduzione degli scambi comunicativi impoverisce non soltanto il lessico, ma anche la qualità delle interazioni necessarie allo sviluppo cognitivo (Romeo et al., 2018).

Particolarmente significativo è il fenomeno del turn taking, ossia l'alternanza spontanea dei turni comunicativi tra adulto e bambino. Fin dalle prime settimane di vita, scambi di sguardi, vocalizzazioni, pause e risposte contingenti costituiscono una vera e propria "danza relazionale" che sostiene l'acquisizione del linguaggio, della regolazione emotiva e del senso di sé. Quando tali interazioni vengono frequentemente interrotte o sostituite dalla presenza dello schermo, il bambino perde preziose occasioni di apprendimento sociale e linguistico (Kuhl, 2004; Riva, 2016).

Parallelamente, si osserva una possibile contrazione dell'agency, cioè della capacità del bambino di agire intenzionalmente sul proprio ambiente. A differenza del gioco simbolico, sociale o di esplorazione libera, molte applicazioni digitali propongono percorsi rigidamente predefiniti, nei quali il margine di iniziativa personale è limitato. Il bambino tende così a seguire sequenze già progettate da altri, senza poter negoziare significati, modificare creativamente le regole del gioco o costruire autonomamente nuove possibilità di azione (Parsons, 2015; Radesky et al., 2015).

In questo senso, la Zona di Sviluppo Prossimale rischia di non potersi pienamente attualizzare. In assenza della resistenza, dell'imprevedibilità e della reciprocità proprie della relazione umana e dell'esperienza concreta, il bambino può rimanere confinato in una fruizione prevalentemente individuale, con minori opportunità di sviluppare competenze sociali, linguistiche e cognitive attraverso lo scambio con l'altro. La mediazione tecnologica, se non inserita all'interno di una relazione educativa significativa, rischia pertanto di trasformarsi da strumento culturale a fattore di decontestualizzazione dello sviluppo.

La qualità della mediazione educativa non riguarda esclusivamente i processi cognitivi, ma coinvolge anche la dimensione affettiva della relazione, rendendo necessario considerare il contributo della teoria dell'attaccamento.

Le riflessioni della teoria dell'attaccamento consentono di ampliare ulteriormente questa prospettiva. Lo sviluppo affettivo del bambino si fonda infatti sulla qualità delle interazioni precoci con il caregiver, caratterizzate da disponibilità emotiva, contatto visivo, reciprocità e capacità di rispondere in modo contingente ai segnali del bambino. La presenza costante dello smartphone nella quotidianità familiare può interferire con tali dinamiche, dando origine al fenomeno noto come technoferece, ovvero l'interferenza dei dispositivi digitali nelle interazioni quotidiane tra genitori e figli. Quando l'attenzione dell'adulto viene frequentemente catturata dal telefono, si riducono gli scambi di sguardi, il dialogo spontaneo e la sensibilità nei confronti delle iniziative comunicative del bambino. L'interruzione della risposta contingente

può compromettere i processi di sintonizzazione affettiva che sostengono la costruzione dell'identità, della sicurezza emotiva e della regolazione delle emozioni.

Sherry Turkle (2011) descrive questa condizione con l'espressione *alone together*, evidenziando come sia possibile essere fisicamente presenti ma psicologicamente assenti, condividendo lo stesso spazio senza una reale partecipazione reciproca. Analogamente, Byung-Chul Han (2017) sottolinea come la comunicazione digitale rischi di sostituire la profondità della relazione con una connessione continua ma superficiale, nella quale la presenza dell'altro viene progressivamente impoverita. In ambito familiare ciò può tradursi in forme di isolamento relazionale domestico che incidono negativamente sullo sviluppo emotivo del bambino.

Anche il gioco risente profondamente di tali trasformazioni. Come illustrato nei paragrafi precedenti, il gioco costituisce un ponte tra esperienza corporea e costruzione del significato, permettendo al bambino di sperimentare il movimento, la creatività, la cooperazione e la risoluzione dei problemi. Tuttavia, negli ultimi decenni il gioco spontaneo all'aperto è progressivamente diminuito, sostituito in molti casi da attività digitali svolte in ambienti chiusi e altamente controllati.

La riduzione del tempo trascorso all'aria aperta limita l'esposizione a esperienze di imprevedibilità, complessità e multisensorialità che caratterizzano il mondo naturale. Superfici irregolari, variazioni climatiche, elementi vegetali e occasioni di esplorazione spontanea vengono sostituiti da ambienti digitali standardizzati, nei quali il bambino interagisce prevalentemente con immagini bidimensionali e stimoli programmati. Il rischio è una progressiva derealizzazione dell'esperienza e un impoverimento delle opportunità di apprendimento fondate sul movimento, sul corpo e sulla relazione diretta con il contesto.

Ciò non significa attribuire alla tecnologia un valore esclusivamente negativo. Al contrario, i media digitali possono rappresentare importanti risorse educative quando utilizzati in modo intenzionale, proporzionato all'età del bambino e accompagnati dalla presenza attiva dell'adulto. Il problema emerge quando essi sostituiscono sistematicamente il gioco libero, l'esplorazione dell'ambiente, il dialogo familiare e la relazione educativa.

La questione centrale, pertanto, non riguarda la semplice presenza dello schermo, bensì la qualità della mediazione adulta. Se inserita all'interno di relazioni significative, la tecnologia può costituire uno strumento culturale utile; quando invece prende il posto dell'interazione umana, del movimento e dell'esperienza concreta, rischia di compromettere quei processi di sviluppo che si fondano sulla corporeità, sulla reciprocità e sulla partecipazione attiva.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente la necessità di promuovere un uso consapevole delle tecnologie digitali nella prima infanzia, preservando il primato della relazione educativa, del gioco libero, dell'esperienza e del contatto con l'ambiente naturale. In tale prospettiva si inseriscono le raccomandazioni formulate dalle principali società scientifiche e pediatriche internazionali, che saranno approfondite nei paragrafi successivi.

1.4.1 Introduzione ai rischi delle tecnologie digitali

L'introduzione delle tecnologie digitali nella vita dei bambini rappresenta un fenomeno complesso, il cui impatto sullo sviluppo non può essere ricondotto a un unico fattore. La ricerca scientifica evidenzia infatti come gli effetti dell'esposizione agli schermi dipendano da

molteplici elementi, tra cui l'età del bambino, le caratteristiche dell'utilizzo e il contesto relazionale ed educativo in cui tale esperienza si inserisce (Balbinot et al., 2016).

I primi mille giorni di vita costituiscono infatti una finestra evolutiva cruciale, durante la quale l'apprendimento avviene prevalentemente attraverso il coinvolgimento attivo corporeo e multisensoriale. In questa fase, il bambino costruisce le proprie competenze cognitive, emotive e relazionali attraverso l'azione, l'esplorazione autonoma dell'ambiente e l'interazione incarnata con i caregiver. L'esposizione precoce a stimolazioni digitali, caratterizzate da una fruizione bidimensionale e disincarnata, rischia di interferire con tali processi, sostituendo esperienze fondamentali con forme di coinvolgimento prevalentemente passive (Greco; Save the Children).

L'uso non mediato dei dispositivi digitali nella prima infanzia può pertanto configurarsi come un fattore di rischio evolutivo, soprattutto in considerazione della limitata capacità di autoregolazione tipica delle fasi precoci dello sviluppo. In assenza di un controllo volontario maturo, il dispositivo digitale – in particolare se connesso alla rete – può ridurre significativamente le opportunità di relazione, di gioco spontaneo e di esplorazione attiva, generando dinamiche di dipendenza, irritabilità e conflittualità all'interno del contesto familiare (Rugginini, 2026).

A partire dal secondo decennio degli anni Duemila, la diffusione capillare degli smartphone connessi a Internet ha contribuito a una trasformazione profonda dell'esperienza digitale. Il dispositivo non si configura più come un semplice strumento di comunicazione, ma come un ambiente di fruizione continua, capace di catturare l'attenzione attraverso meccanismi di gratificazione immediata. In questo quadro, aumenta il rischio che l'utente – e in particolare il bambino – non utilizzi consapevolmente la tecnologia, ma venga progressivamente assorbito da essa.

È tuttavia fondamentale sottolineare che le tecnologie digitali non costituiscono, di per sé, un fattore di rischio intrinseco. Esse possono rispondere a bisogni comunicativi, informativi e relazionali e, se utilizzate in modo consapevole e mediato, rappresentare risorse potenzialmente utili. Il rischio emerge soprattutto quando l'esperienza digitale viene anticipata, resa pervasiva o sostitutiva rispetto a quelle esperienze corporee e relazionali che risultano fondative nei primi anni di vita. In tali condizioni, la tecnologia tende a occupare uno spazio che dovrebbe essere riservato al movimento, al gioco libero, alla relazione faccia a faccia e alla costruzione graduale dell'autoregolazione. (Greco; Save the Children).

Un ulteriore elemento critico si inserisce in questo quadro: la progressiva trasformazione e artificializzazione degli spazi di gioco infantili. La riduzione degli spazi naturali e l'aumento di ambienti controllati, standardizzati e progettati per minimizzare l'imprevisto hanno limitato le occasioni di esplorazione corporea autonoma. Esperienze un tempo comuni, come correre su un terreno irregolare, arrampicarsi o confrontarsi con piccoli rischi fisici, risultano oggi sempre meno accessibili, contribuendo a un impoverimento delle competenze motorie e della fiducia nel proprio corpo (Pellai & Tamborini, 2025).

Il rischio rappresenta infatti una dimensione costitutiva dell'esperienza infantile e svolge una funzione evolutiva fondamentale. Attraverso il confronto progressivo con il limite, il bambino sviluppa capacità di valutazione, adattamento e regolazione del comportamento, costruendo un senso di efficacia personale che si riflette anche nella vita adulta. La riduzione delle opportunità

di gioco libero e corporeo può tradursi, nel tempo, in una minore tolleranza alla frustrazione, in difficoltà di adattamento e in una ridotta capacità di affrontare situazioni impreviste.

Tali competenze, se non adeguatamente maturate in età evolutiva, possono tradursi in una difficoltà diffusa nell'affrontare imprevisti, richieste corporee e situazioni di incertezza nella vita adulta (Pellai & Tamborini, 2025). Il corpo, in questo senso, non rappresenta soltanto un mezzo di movimento, ma un vero e proprio strumento cognitivo attraverso cui il bambino impara a conoscere i propri limiti, a valutarne il superamento e a costruire un senso di efficacia personale.

In questo scenario, il ricorso ai dispositivi digitali non appare come un fenomeno isolato, ma come parte integrante di un più ampio processo di trasformazione degli spazi, delle pratiche educative e delle possibilità di autonomia offerte ai bambini. Comprendere i rischi associati all'introduzione precoce delle tecnologie digitali richiede dunque uno sguardo integrato, capace di considerare simultaneamente le dimensioni corporee, relazionali, educative e ambientali dello sviluppo.

1.4.2 Le variabili dell'impatto: età di esposizione, tempo e modalità d'uso

L'impatto delle tecnologie digitali sullo sviluppo infantile non è riconducibile a un unico fattore, ma dipende dall'interazione di tre variabili principali: l'età di esposizione, il tempo di utilizzo e le modalità d'uso, che, assumono significati differenti a seconda delle fasi dello sviluppo e devono essere analizzate in relazione ai compiti evolutivi specifici dell'infanzia.

Negli ultimi anni, questa consapevolezza ha assunto le caratteristiche di un vero e proprio allarme sociale: nel novembre 2025 la Società Italiana di Pediatria ha suggerito di posticipare l'accesso alla rete almeno dopo i 13 anni; nel dicembre dello stesso anno il Parlamento europeo ha sollecitato l'innalzamento della soglia a 16 anni. In questa direzione si colloca anche la decisione della Spagna che, nel febbraio 2026, ha vietato l'accesso ai social network ai minori di 16 anni.

L'annuncio è stato dato dal premier Pedro Sánchez in occasione del World Government Summit di Dubai, come risposta alla crescente diffusione di fenomeni di abuso, pornografia, odio e manipolazione online, che colpiscono in modo particolarmente incisivo la popolazione più giovane. Tali evidenze trovano una formalizzazione sistematica nelle linee guida pediatriche, analizzate nei paragrafi successivi.

Nei primi anni di vita, il bambino attraversa un percorso che lo conduce progressivamente dalla dipendenza relazionale dalle figure di accudimento all'esplorazione autonoma dell'ambiente fisico e sociale. Nei primi tre anni, l'esperienza è prevalentemente multisensoriale e incarnata: il contatto diretto con gli oggetti, il movimento nello spazio, l'osservazione dei coetanei e l'interazione corporea con l'altro costituiscono i principali canali di apprendimento. In questa fase, la socializzazione strutturata non rappresenta ancora una priorità evolutiva; al contrario, lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo si fonda sull'esperienza e sull'azione nel mondo reale.

Con l'ingresso nella scuola dell'infanzia, tra i tre e i sei anni, la socializzazione assume un ruolo sempre più centrale. Il bambino inizia a confrontarsi sistematicamente con i pari, sviluppando competenze relazionali, autonomia e senso di efficacia personale. È in questa fase che il gioco condiviso, la negoziazione delle regole e la gestione dei conflitti diventano elementi

fondamentali per la costruzione dell'identità sociale. Un'esposizione precoce e non mediata dai dispositivi digitali rischia di interferire con tali processi, anticipando modalità di fruizione che non risultano coerenti con le esigenze evolutive di questa età.

Il tempo di esposizione agli schermi non costituisce soltanto una variabile quantitativa, ma rappresenta anche un indicatore indiretto delle opportunità relazionali e corporee offerte al bambino. Un utilizzo prolungato dei dispositivi digitali sottrae tempo alle esperienze di gioco libero, al movimento, alla simbolizzazione e all'interazione faccia a faccia, riducendo le occasioni di apprendimento naturale. La gestione del tempo di fruizione si configura dunque come un elemento centrale nella tutela dello sviluppo armonico, poiché ciò che viene occupato dallo schermo tende inevitabilmente a essere sottratto ad altre esperienze fondamentali.

Tra le tre variabili considerate, le modalità d'uso rappresentano l'elemento più critico. Un utilizzo solitario e passivo trasforma il bambino in un consumatore di contenuti digitali, limitando le possibilità di esplorazione autonoma, di apprendimento incarnato e di sviluppo delle competenze socio-emotive. Al contrario, una mediazione adulta consapevole può favorire un uso più integrato della tecnologia, rendendo il dispositivo uno strumento complementare alle esperienze reali e non un loro surrogato. La presenza dell'adulto consente di attribuire significato all'esperienza digitale, di regolarne i tempi e di inserirla all'interno di una cornice relazionale ed educativa.

Tra le modalità d'uso delle tecnologie digitali assume rilievo anche il contesto educativo e familiare entro cui esse vengono introdotte. In particolare, il crescente bisogno di sicurezza percepito dagli adulti e una diffusa ansia protettiva possono favorire il ricorso ai dispositivi digitali come strumenti di intrattenimento e di gestione della quotidianità, contribuendo indirettamente alla riduzione delle occasioni di gioco libero, movimento ed esplorazione autonoma. Tale orientamento educativo ha progressivamente contribuito a ridurre le opportunità di autonomia infantile e di esplorazione spontanea dell'ambiente, limitando esperienze tradizionalmente considerate parte integrante del percorso di crescita. Pratiche un tempo comuni, come uscire a giocare senza la supervisione diretta di un adulto, sono diventate progressivamente residuali. In molti contesti familiari, l'accesso agli spazi esterni è subordinato alla presenza costante dell'adulto, con una conseguente limitazione delle occasioni di socializzazione spontanea e di sperimentazione dell'indipendenza.

Quando l'ansia protettiva dell'adulto rimane elevata e indifferenziata rispetto all'età e alle competenze del bambino, la conquista dell'autonomia risulta fortemente ostacolata. In questo contesto, si riduce progressivamente anche la motivazione stessa del minore a cercare esperienze di esplorazione e di incontro nel mondo reale. Il dispositivo digitale tende così a occupare uno spazio lasciato vuoto dalla progressiva contrazione delle opportunità di gioco libero, relazione spontanea e movimento, configurandosi non come causa unica, ma come elemento amplificatore di un più ampio mutamento delle pratiche educative e degli stili di vita familiari. Età di esposizione, tempo di utilizzo e modalità d'uso non agiscono in modo isolato, ma si influenzano reciprocamente, rendendo necessaria una valutazione complessiva dell'esperienza digitale del bambino alla luce dei suoi bisogni evolutivi e del contesto educativo e familiare in cui essa si sviluppa.

1.4.3 Il “Pacificatore Digitale”: l'uso strumentale da parte dei caregiver

Numerose ricerche condotte in ambito nazionale evidenziano una crescente tendenza all'utilizzo dei dispositivi digitali come strumenti di gestione emotiva dei bambini. Smartphone e tablet vengono sempre più frequentemente impiegati come veri e propri pacificatori digitali, utilizzati per calmare, distrarre o intrattenere il bambino in situazioni di disagio, noia o frustrazione. Questa pratica, se reiterata, rischia di compromettere la funzione educativa della relazione, delegando al dispositivo compiti che dovrebbero essere svolti attraverso l'interazione diretta con l'adulto di riferimento (Pellai e Tamborini, 2020).

L'impiego ricorrente dello schermo per calmare o distrarre il bambino rischia infatti di ostacolare lo sviluppo delle competenze di autoregolazione emotiva, poichè il contenimento del disagio viene affidato a uno stimolo esterno anzichè essere costruito gradualmente attraverso la relazione con il caregiver.

Un'indagine significativa avviata nel 2016 dal Centro per la Salute del Bambino Onlus e dall'Associazione Culturale Pediatri ha analizzato le modalità di utilizzo dei dispositivi digitali nei bambini sotto i sei anni, coinvolgendo i genitori tramite questionari somministrati sia online sia attraverso i pediatri di base. L'indagine ha esplorato la presenza dei dispositivi in ambito domestico, l'età di inizio dell'esposizione, le finalità d'uso, i tempi di fruizione e il livello di consapevolezza genitoriale.

I risultati hanno evidenziato un avvicinamento estremamente precoce alla tecnologia: già nel primo anno di vita, una quota significativa di genitori ricorre allo smartphone o al tablet per calmare o intrattenere il bambino. In particolare, tra i bambini sotto i dodici mesi, il 30,7% dei genitori intervistati tramite i pediatri dichiarava di affidare il dispositivo al figlio, contro il 17,2% dei genitori raggiunti online. Una successiva rilevazione (CSB Onlus e ACP, 2018) ha confermato questa tendenza, mostrando come circa l'80% dei bambini tra i tre e i cinque anni sia in grado di utilizzare il cellulare dei genitori e come il 30% dei genitori introduca lo smartphone già nel primo anno di vita, percentuale che sale al 70% a partire dal secondo anno (Save the Children).

I dispositivi touchscreen esercitano una forte attrazione sui bambini grazie alla loro immediatezza e interattività: un singolo gesto consente di attivare immagini, suoni e video altamente stimolanti. Tali caratteristiche, progettate per mantenere elevata l'attenzione dell'utente, rendono l'esperienza digitale particolarmente coinvolgente ma anche potenzialmente invasiva. Il rischio maggiore si manifesta quando il dispositivo viene utilizzato come una sorta di baby sitter digitale, sostituendo la presenza educativa dell'adulto e riducendo le opportunità di interazione, regolazione emotiva e apprendimento relazionale.

In questo contesto, la semplice presenza fisica dell'adulto, se non accompagnata da sguardo, parola e partecipazione emotiva, può trasformarsi in una vicinanza silenziosa e poco significativa. Crescere accanto a figure adulte frequentemente distratte dall'uso dei dispositivi digitali espone il bambino a un'esperienza relazionale impoverita, in cui la prossimità non coincide con la disponibilità affettiva e comunicativa.

Educare bambini e bambine a riconoscere l'adulto come punto di riferimento richiede che tale funzione venga incarnata in modo autentico. L'adulto non può limitarsi a "esserci", ma deve abitare attivamente la relazione educativa, assumendo un ruolo di guida e di allenatore emotivo. Comportamenti ormai diffusi — come l'uso dello schermo durante i pasti o nei momenti di attesa — non rappresentano soltanto strategie di gestione del comportamento infantile, ma

riflettono una più profonda difficoltà adulta nel sostenere il tempo, la fatica e la complessità della relazione (Pellai & Tamborini, 2025).

In questa prospettiva, la delega allo schermo può essere interpretata come una progressiva rinuncia alla funzione educativa dell'adulto: una rinuncia alla parola, all'ascolto, alla condivisione emotiva e alla costruzione congiunta dei significati. Promuovere un uso più consapevole delle tecnologie digitali significa quindi non solo limitare il tempo di esposizione, ma soprattutto restituire centralità alla relazione educativa, riconoscendo nel caregiver il principale mediatore dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino.

1.5 Il sovrautilizzo precoce delle tecnologie digitali

Nei primi anni di vita, il cervello è caratterizzato da un'elevata plasticità, che lo rende particolarmente sensibile alla qualità e alla tipologia delle esperienze ambientali. L'introduzione precoce e prolungata dei dispositivi digitali entra in questo contesto con stimoli altamente intensi, rapidi e frammentati (Stern, 1985). Durante questo periodo le connessioni neurali si rafforzano o vengono progressivamente eliminate in funzione degli stimoli ricevuti, attraverso processi di consolidamento e potatura sinaptica che contribuiscono a modellare il cosiddetto connettoma individuale. L'architettura cerebrale che ne deriva rappresenta il risultato dell'interazione dinamica tra predisposizione biologica ed esperienza vissuta (Rugginini, 2026).

In questo contesto il sovrautilizzo precoce delle tecnologie digitali assume particolare rilevanza. Smartphone, tablet e altri dispositivi elettronici offrono stimoli rapidi, altamente salienti e continuamente variabili, capaci di mantenere elevato il livello di attenzione attraverso meccanismi di gratificazione immediata. Quando tali esperienze occupano una parte significativa della quotidianità infantile, possono sostituire attività fondamentali come il gioco libero, il movimento, l'interazione con i caregiver e l'esplorazione dell'ambiente, riducendo le opportunità di apprendimento incarnato. A differenza delle esperienze corporee e relazionali, che richiedono tempi di attesa, adattamento e regolazione reciproca, l'ambiente digitale tende a offrire risposte immediate e prevedibili. L'esposizione prolungata a questa modalità di stimolazione può interferire con la maturazione delle funzioni esecutive, influenzando processi quali l'attenzione sostenuta, il controllo degli impulsi, la flessibilità cognitiva e la tolleranza alla frustrazione (Stern, 1985).

Le possibili ricadute riguardano anche lo sviluppo del linguaggio, la qualità del sonno, il comportamento e le competenze socio-emotive.

Diversi studi hanno evidenziato associazioni tra un uso precoce e intensivo degli schermi e maggiori difficoltà attentive, ritardi linguistici, alterazioni dei ritmi sonno-veglia, irritabilità e ridotte opportunità di sintonizzazione affettiva con le figure di riferimento. In particolare, la diminuzione delle interazioni faccia a faccia può limitare quei processi di reciprocità comunicativa e di regolazione emotiva condivisa che costituiscono il fondamento dello sviluppo nei primi anni di vita.

Alla luce di tali evidenze, il rischio principale non risiede nella tecnologia in sé, ma nel suo utilizzo precoce, prolungato e sostitutivo rispetto alle esperienze corporee, relazionali ed esplorative di cui il bambino ha bisogno per costruire competenze cognitive, emotive e sociali solide. Promuovere contesti ricchi di relazioni significative, momenti di gioco e interazione

diretta significa quindi tutelare le condizioni necessarie affinché lo sviluppo cerebrale possa esprimere pienamente il proprio potenziale.

1.5.1 Impatto sulla salute fisica: obesità, sedentarietà e postura

La sedentarietà rappresenta una delle principali criticità della vita contemporanea e costituisce un fattore di rischio significativo per la salute, già a partire dall'età evolutiva. La progressiva riduzione del movimento quotidiano, dovuta a stili di vita caratterizzati da lunghi periodi trascorsi in posizione seduta, è associata a molteplici conseguenze negative sul piano fisico, tra cui maggiore rischio di sovrappeso e obesità, una riduzione dell'efficienza cardio respiratoria e metabolica ed alterazioni dell'apparato muscolo-scheletrico (Ministero della Salute, 2020)

Nei primi anni di vita, tali effetti assumono un significato ancora più rilevante, poiché il movimento non rappresenta soltanto un'attività motoria, ma costituisce uno strumento essenziale di esplorazione, apprendimento e sviluppo. Attraverso il gioco attivo, la manipolazione degli oggetti e l'interazione con l'ambiente, il bambino costruisce progressivamente competenze motorie, cognitive ed emotive fondamentali. Una riduzione dell'attività fisica limita quindi non solo il benessere corporeo, ma anche le opportunità di crescita e di sviluppo armonico (Ministero della Salute, 2020).

L'utilizzo intensivo di smartphone, tablet e altri dispositivi digitali contribuisce a rafforzare tali dinamiche, favorendo lunghi periodi di immobilità e sostituendo frequentemente il gioco libero e le attività all'aria aperta. A ciò si aggiunge il mantenimento prolungato di posture scorrette durante l'uso degli schermi, con possibili ripercussioni sullo sviluppo dell'apparato muscolo-scheletrico. In particolare, la flessione costante del capo e del rachide cervicale durante la consultazione dei dispositivi mobili, descritta in letteratura con il termine *text neck*, può determinare sovraccarichi posturali e favorire l'insorgenza di disturbi muscolari e dolore cervicale già in età precoce (Santarelli, 2024).

Anche sul piano metabolico, la riduzione dell'attività fisica associata al tempo trascorso davanti agli schermi può contribuire all'aumento della prevalenza di sovrappeso e obesità infantile, condizioni che rappresentano fattori di rischio per numerose patologie croniche in età adulta. A questo si aggiunge il fatto che la permanenza prolungata davanti ai dispositivi può ridurre ulteriormente il tempo dedicato al gioco spontaneo, limitando lo sviluppo della coordinazione motoria, dell'equilibrio e della consapevolezza corporea.

Alla luce di tali evidenze, promuovere il movimento quotidiano, il gioco attivo e le esperienze all'aria aperta rappresenta una strategia fondamentale di prevenzione e di promozione della salute. Contrastare la sedentarietà e limitare l'uso eccessivo delle tecnologie digitali nei primi anni di vita significa infatti tutelare non solo il benessere fisico del bambino, ma anche creare le condizioni per uno sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale equilibrato (Ministero della Salute, 2020; Trosini, 2023).

1.5.2 Impatto sulla salute psichica e cognitiva: deficit attenzione, disturbo del sonno e ritardi linguistici

L'esposizione precoce e prolungata alle tecnologie digitali può influire in modo significativo sullo sviluppo psichico e cognitivo del bambino, soprattutto nei primi anni di vita, quando le

principali funzioni neurobiologiche sono ancora in fase di maturazione. In questa fase evolutiva, l'acquisizione delle competenze attentive, linguistiche ed emotive dipende in larga misura dalle esperienze corporee, dalle interazioni con i caregiver e dall'esplorazione attiva dell'ambiente (Pellai & Tamborini, 2025).

Un primo ambito di particolare interesse riguarda lo sviluppo dell'attenzione e delle funzioni esecutive. Smartphone, tablet e videogiochi sono progettati per offrire stimoli rapidi, altamente salienti e continuamente variabili, in grado di mantenere elevato il coinvolgimento attraverso meccanismi di gratificazione immediata. Un'esposizione intensa e prolungata a tali modalità di fruizione può rendere più difficile per il bambino sviluppare attenzione sostenuta, controllo degli impulsi, flessibilità cognitiva e tolleranza alla frustrazione, competenze fondamentali per l'apprendimento e per la regolazione del comportamento (Pellai & Tamborini, 2025).

Anche lo sviluppo del linguaggio può risentire di un uso eccessivo degli schermi. Numerosi studi evidenziano che il linguaggio si sviluppa principalmente attraverso il dialogo, la reciprocità comunicativa e la condivisione di esperienze con gli adulti di riferimento. Quando il tempo trascorso davanti ai dispositivi sostituisce le interazioni faccia a faccia, si riducono le opportunità di conversazione, di turn taking e di arricchimento lessicale, con possibili ripercussioni sull'acquisizione delle competenze linguistiche e comunicative. Il rischio non deriva tanto dalla presenza della tecnologia in sé, quanto dalla sottrazione di tempo alle esperienze relazionali che costituiscono il principale motore dello sviluppo del linguaggio (Marco Gui, 2020).

Un ulteriore ambito critico riguarda il sonno. L'utilizzo dei dispositivi digitali nelle ore serali o prima dell'addormentamento può alterare i ritmi circadiani attraverso l'esposizione alla luce blu emessa dagli schermi, interferendo con la secrezione della melatonina e rendendo più difficile l'avvio e il mantenimento del sonno. Nei bambini, tali alterazioni assumono particolare rilevanza poiché il riposo notturno svolge un ruolo essenziale nei processi di consolidamento della memoria, maturazione cerebrale, regolazione emotiva e apprendimento (Santarelli, 2024). Le evidenze disponibili segnalano inoltre associazioni tra un'esposizione precoce e intensiva ai dispositivi digitali e una maggiore frequenza di irritabilità, difficoltà di autoregolazione, ridotta empatia e problematiche socio-emotive. Pur non essendo possibile attribuire tali manifestazioni esclusivamente all'uso della tecnologia, la letteratura concorda nel ritenere che la sostituzione delle esperienze corporee e relazionali con una fruizione prevalentemente passiva degli schermi possa rappresentare un fattore di vulnerabilità per lo sviluppo.

Nel complesso, queste considerazioni suggeriscono che le tecnologie digitali, soprattutto nei primi anni di vita, dovrebbero mantenere un ruolo complementare e non sostitutivo rispetto alle esperienze fondamentali di gioco, movimento, relazione e comunicazione. È infatti attraverso tali esperienze incarnate che il bambino costruisce progressivamente attenzione, linguaggio, capacità di autoregolazione e competenze cognitive, emotive e sociali indispensabili per il proprio sviluppo.

1.5.3 Rischi di dipendenza digitale e la sua eziologia nell'infanzia

La gestione delle tecnologie digitali nella prima infanzia rappresenta una questione di prevenzione educativa e sanitaria di primaria importanza. Sebbene le manifestazioni cliniche della dipendenza digitale emergano più frequentemente durante la preadolescenza e

l'adolescenza, numerose evidenze suggeriscono che le condizioni predisponenti possano svilupparsi già nei primi anni di vita, attraverso modalità di esposizione precoci e un utilizzo non adeguatamente mediate dai dispositivi digitali. Nei primi anni di vita, infatti, si strutturano le abitudini, le sensibilità neurobiologiche e le competenze di autoregolazione emotiva che fungeranno da base per il rapporto futuro con gli strumenti digitali. In questa fase evolutiva, l'organizzazione dei circuiti cerebrali deputati al controllo, alla regolazione emotiva e alla tolleranza della frustrazione risulta particolarmente sensibile alla qualità delle esperienze ambientali.

Quando smartphone e tablet vengono introdotti come strumenti abituali di intrattenimento o di regolazione del disagio, essi possono progressivamente assumere una funzione sostitutiva rispetto alle esperienze corporee, relazionali e simboliche che sostengono lo sviluppo di tali competenze. In particolare, l'impiego ricorrente dello schermo per calmare il bambino, alleviarne la noia o interrompere manifestazioni di frustrazione può ostacolare l'apprendimento di strategie autonome di regolazione emotiva.

L'età evolutiva rappresenta un periodo di particolare vulnerabilità anche perché il rapporto con le tecnologie si costruisce all'interno del contesto familiare. Le abitudini digitali dei caregiver, la qualità della mediazione educativa e il ricorso ai dispositivi come strumenti di pacificazione influenzano profondamente le modalità con cui il bambino impara a utilizzare gli schermi. In questo senso, la dipendenza digitale non può essere interpretata esclusivamente come una caratteristica individuale, ma deve essere compresa come il risultato dell'interazione tra predisposizioni personali, pratiche educative e ambiente socioculturale.

Le preoccupazioni della comunità scientifica trovano riscontro anche nei dati epidemiologici più recenti. Secondo il neuropsichiatra Stefano Vicari (2025) circa un adolescente italiano su cinque presenta comportamenti riconducibili a un uso problematico di Internet, dei social media o dei videogiochi, con una tendenza in costante crescita. Sebbene tali manifestazioni si rendano evidenti soprattutto nelle età successive, esse richiamano l'importanza di intervenire precocemente, promuovendo fin dall'infanzia un rapporto equilibrato con le tecnologie digitali. La questione centrale riguarda il modo in cui due bisogni evolutivi fondamentali — il gioco e la socializzazione con i pari — vengano progressivamente “cannibalizzati” dalla vita online. La digitalizzazione di tali bisogni rischia di trasformarli in veri e propri boomerang evolutivi, ostacolando la crescita armonica e favorendo manifestazioni problematiche soprattutto nella preadolescenza e nell'adolescenza (Pellai & Tamborini, 2025). In questo scenario, la socializzazione mediata dagli schermi viene spesso vissuta più come fonte di rischio che come opportunità, inserendo l'adolescente in dinamiche relazionali che compromettono la costruzione di competenze sociali autentiche e consapevoli.

Alla luce di queste considerazioni, la prevenzione della dipendenza digitale non consiste semplicemente nel limitare il tempo trascorso davanti agli schermi, ma richiede di offrire ai bambini contesti ricchi di relazioni significative, gioco libero, movimento, esplorazione e partecipazione attiva alla vita quotidiana. È proprio attraverso tali esperienze che si sviluppano le competenze di autoregolazione e il senso di efficacia personale, costituendo un fattore di protezione nei confronti di future forme di utilizzo problematico delle tecnologie.

1.5.3.1 Gratificazione immediata e perdita del controllo nell'uso digitale

Dal punto di vista neuropsicologico, uno dei principali meccanismi alla base dell'uso problematico delle tecnologie digitali è rappresentato dalla ricerca della gratificazione immediata. Videogiochi, social media e molte applicazioni digitali sono progettati per offrire ricompense rapide, frequenti e prevedibili che stimolano i circuiti dopaminergici coinvolti nella motivazione e nell'apprendimento. Tale dinamica mantiene l'utente in una costante attesa della ricompensa successiva, incentivando la prosecuzione dell'attività e rendendone più difficile l'interruzione (Pellai & Tambolini, 2025)

Nei bambini e negli adolescenti, il cui sistema di autoregolazione è ancora in fase di maturazione, questi meccanismi possono incidere negativamente sullo sviluppo della tolleranza alla frustrazione e del controllo degli impulsi. Progressivamente, l'esperienza digitale tende a essere ricercata non soltanto per il piacere che procura, ma anche per la difficoltà di sospenderla, determinando una progressiva perdita di controllo sul tempo trascorso davanti allo schermo.

A differenza del gioco tradizionale, che prevede pause naturali, movimento corporeo e interazioni con l'ambiente e con gli altri, il videogioco e molte piattaforme digitali offrono una sequenza continua di stimoli e ricompense che prolunga l'attivazione attentiva e riduce le occasioni di autoregolazione spontanea. L'assenza di confini naturali tra un'attività e l'altra può favorire un coinvolgimento prolungato e rendere più difficile il ritorno alle attività quotidiane.

Queste caratteristiche risultano particolarmente rilevanti in età evolutiva, poiché interferiscono con la maturazione delle funzioni esecutive e con la capacità di pianificare, attendere, modulare il comportamento e gestire le emozioni. Il rischio non deriva dal videogioco in sé, ma dall'esposizione precoce, dall'intensità d'uso e dall'assenza di una mediazione educativa capace di aiutare il bambino a sviluppare un rapporto equilibrato con gli strumenti digitali (Pellai & Tamborini, 2025).

1.5.4 Conseguenze familiari e aumento delle richieste di supporto genitoriale

Il sovrautilizzo delle tecnologie digitali non produce effetti esclusivamente sul bambino, ma coinvolge l'intero sistema familiare, modificando le dinamiche relazionali e ponendo nuove sfide educative ai caregiver. Sempre più frequentemente, infatti, genitori ed educatori riferiscono difficoltà nel regolamentare il tempo di utilizzo dei dispositivi e nel gestire le reazioni dei figli quando viene richiesto di interrompere l'attività digitale.

I professionisti dell'età evolutiva osservano un incremento delle richieste di consulenza da parte di famiglie che sperimentano sentimenti di impotenza e conflittualità legati all'uso di smartphone, tablet e videogiochi. In molti casi, il momento della sospensione dello schermo diventa fonte di oppositività, irritabilità e intense reazioni emotive, con ripercussioni sulla qualità della relazione tra genitori e figli e sull'efficacia dell'azione educativa (Pellai & Tamborini, 2025).

Il contesto tecnologico contemporaneo contribuisce ad amplificare tali difficoltà. A differenza del passato, in cui il gioco era generalmente circoscritto a luoghi e tempi definiti, la diffusione degli smartphone consente un accesso continuo e ubiquo ai contenuti digitali, rendendo più complessa la definizione di limiti condivisi e la costruzione di routine equilibrate. La

disponibilità costante dei dispositivi aumenta le occasioni di utilizzo e rende più difficile per gli adulti esercitare una funzione di mediazione coerente.

Queste dinamiche evidenziano l'importanza del ruolo educativo dei caregiver. La prevenzione dell'uso problematico delle tecnologie non può basarsi esclusivamente sull'imposizione di restrizioni o limiti temporali, ma richiede la costruzione di un contesto familiare caratterizzato da regole chiare, coerenza educativa e disponibilità relazionale. In particolare, risulta fondamentale offrire ai bambini opportunità quotidiane di gioco libero, movimento, dialogo e condivisione, affinché lo schermo non diventi la principale fonte di intrattenimento o di regolazione emotiva.

In tale prospettiva, il sostegno alla genitorialità assume un ruolo centrale. Accompagnare le famiglie nella promozione di un uso consapevole delle tecnologie digitali significa favorire non solo il benessere del bambino, ma anche la qualità delle relazioni familiari e la costruzione di competenze educative adeguate alle sfide poste dall'attuale contesto digitale.

1.6 Dalla gestione familiare alla prevenzione evolutiva: linee guida sull'uso degli schermi

La consapevolezza da parte dei genitori e degli educatori rappresenta il primo passo cruciale per garantire che l'introduzione delle tecnologie digitali avvenga in modo equilibrato, sicuro e pedagogicamente fondato, senza compromettere le tappe fondamentali dello sviluppo infantile. La tecnologia, nella società contemporanea, non costituisce un elemento da rifiutare in modo aprioristico; al contrario, come sottolineato dalla Società Italiana di Pediatria, essa deve essere utilizzata in modo intenzionale e responsabile, evitando che diventi uno strumento di distrazione o di regolazione emotiva impropria del bambino (Greco; Save the Children).

La discussione sull'impatto del digitale assume oggi un rilievo particolarmente critico, soprattutto alla luce di anni di un diffuso tecno-entusiasmo che ha accompagnato la crescita della Generazione Z, la quale mostra indicatori di salute mentale peggiori rispetto alle generazioni precedenti (Pellai & Tamborini, 2025). Il mondo adulto fatica tuttora a inquadrare in modo sistemico le molteplici emergenze che caratterizzano l'età evolutiva, oscillando tra due principali posizioni interpretative: da un lato, l'idea che la fragilità giovanile sia il riflesso diretto della fragilità del mondo adulto e della società; dall'altro, la consapevolezza crescente della pervasività delle grandi piattaforme digitali come fattore di rischio strutturale per la salute psicofisica dei più giovani.

Secondo numerosi esperti dell'età evolutiva, tra cui Alberto Pellai e Barbara Tamborini, pur riconoscendo la vulnerabilità educativa del mondo adulto, è soprattutto l'ambiente digitale in sé — per caratteristiche strutturali, pervasività e modelli di gratificazione — a configurarsi come principale fattore di rischio.

Le principali linee guida pediatriche concordano nel ritenere che l'esposizione ai dispositivi digitali, in particolare nella fascia 0–6 anni, non possa in alcun modo sostituire le attività fondamentali per lo sviluppo senso-motorio, corporeo e relazionale, che si realizzano attraverso l'esplorazione del mondo reale mediante i cinque sensi. È tuttavia necessario distinguere tra le diverse tipologie di contenuti digitali: non tutte le esperienze mediate dallo schermo sono equivalenti. Alcuni programmi televisivi e applicazioni educative, progettati da esperti, mirano a stimolare la creatività e a favorire lo sviluppo di competenze cognitive come il problem solving. Se utilizzati con moderazione, in modo interattivo e sotto la guida dell'adulto, tali

strumenti possono rappresentare risorse educative, soprattutto nella fase prescolare più avanzata (Balbinot et al., 2016).

Il superamento dei limiti temporali raccomandati aumenta in modo drastico il rischio di sviluppare precoci forme di dipendenza tecnologica. Il fattore di rischio maggiore non risiede tanto nel dispositivo in sé, quanto nel comportamento genitoriale che lo trasforma in una baby-sitter digitale, delegando allo schermo funzioni di accudimento, regolazione emotiva e intrattenimento, con una conseguente compromissione della qualità e della funzione educativa della relazione adulto–bambino.

1.6.1 Raccomandazione di assenza totale degli schermi sotto i 18–24 mesi

Le principali società scientifiche e organizzazioni sanitarie internazionali concordano nel raccomandare l'assenza totale di esposizione agli schermi nei bambini al di sotto dei 18–24 mesi di età, fatta eccezione per le videochiamate con familiari o persone significative, in quanto caratterizzate da una componente relazionale e interattiva. Tra gli organismi che sostengono questa posizione figurano la World Health Organization (WHO, 2019), l'American Academy of Pediatrics (AAP, 2016; 2020) e la Società Italiana di Pediatria (SIP, 2025), le cui indicazioni si basano sulle più recenti evidenze in ambito neuroevolutivo e pedagogico.

Nei primi due anni di vita, infatti, il bambino apprende prevalentemente attraverso l'interazione con il contesto, con i caregiver, il movimento, il gioco spontaneo, l'esplorazione multisensoriale dell'ambiente e la partecipazione a scambi comunicativi significativi costituiscono i principali motori dello sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e sociale (Shonkoff et al., 2012; Vygotskij, 1978). In questa fase, nessun contenuto digitale è in grado di sostituire il valore formativo dell'esperienza incarnata e della relazione faccia a faccia.

Le linee guida sottolineano come l'esposizione precoce agli schermi possa sottrarre tempo a tali esperienze fondamentali, limitando le occasioni di dialogo, di sintonizzazione affettiva e di esplorazione attiva. Il rischio non deriva esclusivamente dal contenuto visualizzato, ma soprattutto dalla sostituzione delle interazioni umane con una fruizione passiva di stimoli audiovisivi, che non rispondono in modo contingente ai bisogni del bambino né favoriscono la costruzione condivisa del significato (Madigan et al., 2019; Greco; Save the Children).

Per i bambini di età compresa tra i due e i cinque anni, le raccomandazioni suggeriscono un utilizzo molto limitato degli schermi, indicativamente non superiore a un'ora al giorno, privilegiando contenuti di qualità e prevedendo sempre la presenza attiva dell'adulto. La co-visione e il dialogo sui contenuti permettono infatti di trasformare l'esperienza digitale in un'occasione di apprendimento condiviso, riducendone i potenziali effetti negativi e favorendo la mediazione educativa (AAP, 2020; Balbinot et al., 2016).

L'obiettivo di tali indicazioni non è demonizzare la tecnologia, bensì proteggere una fase dello sviluppo in cui il cervello necessita soprattutto di esperienze corporee, relazionali e multisensoriali. Rinviare l'introduzione degli schermi e limitarne l'uso nei primi anni di vita significa preservare il tempo necessario per il gioco libero, il linguaggio, il movimento e la costruzione di legami affettivi stabili, elementi riconosciuti dalla letteratura come fondamentali per promuovere uno sviluppo armonico e prevenire future difficoltà cognitive, emotive e relazionali (WHO, 2019; Shonkoff et al., 2012; Pellai & Tamborini, 2025).

1.6.2 Uso funzionale, problematico e dipendenza digitale

Per comprendere gli effetti delle tecnologie digitali sullo sviluppo infantile è utile distinguere tra diverse modalità di utilizzo, che si collocano lungo un continuum compreso tra uso funzionale, uso problematico e dipendenza. Tale distinzione assume particolare rilevanza nei primi anni di vita, fase in cui il cervello presenta un'elevata plasticità ed è particolarmente sensibile alla qualità delle esperienze ambientali (Rugginini, 2026).

Secondo il modello del cervello tripartito elaborato da Paul MacLean (1990), il cervello umano comprende tre sistemi funzionalmente integrati: il cervello rettiliano, coinvolto nei comportamenti istintivi e di sopravvivenza; il sistema limbico, responsabile delle emozioni, dell'attaccamento e dei processi motivazionali; e la neocorteccia, sede delle funzioni cognitive superiori, del linguaggio, del ragionamento e del controllo volontario del comportamento. Uno sviluppo armonico dipende dall'equilibrio dinamico tra questi sistemi, costruito attraverso le esperienze quotidiane e le relazioni con l'ambiente.

Come evidenzia *Ciro Rugginini (2026)*, ogni esperienza contribuisce a modellare il connettoma, ovvero la rete unica di connessioni neurali che caratterizza ciascun individuo, attraverso processi di rafforzamento e potatura sinaptica. Parallelamente, l'esposoma, inteso come l'insieme delle esposizioni biologiche, ambientali, sociali e comportamentali nel corso della vita, influenza profondamente lo sviluppo cerebrale e socio-emotivo, rappresentando al tempo stesso una fonte di opportunità e di possibili fattori di rischio.

In questa prospettiva, l'impatto delle tecnologie digitali non dipende esclusivamente dal dispositivo in sé, ma dalle modalità con cui esso viene introdotto e utilizzato. Un impiego consapevole, limitato nel tempo e accompagnato dalla mediazione dell'adulto può integrarsi armonicamente nel percorso di crescita; al contrario, un uso precoce, prolungato e privo di supervisione rischia di interferire con la maturazione delle competenze cognitive, emotive e relazionali.

Alla luce di tali considerazioni, è possibile distinguere tre principali modalità di utilizzo dei dispositivi digitali.

- **Uso funzionale:** il dispositivo viene impiegato in modo intenzionale e controllato per finalità comunicative, informative o educative, senza compromettere le relazioni, il gioco, il movimento o altre attività di sviluppo. In questa condizione prevale il controllo esercitato dalle funzioni esecutive e dalla neocorteccia, consentendo una gestione equilibrata dell'esperienza digitale (Brand et al., 2022).
- **Uso problematico:** si osserva una progressiva riduzione della capacità di autoregolazione, con difficoltà nel limitare il tempo di utilizzo, irritabilità in caso di interruzione e tendenza a ricorrere al dispositivo come principale strategia di gestione emotiva. In questa fase emerge uno squilibrio tra i sistemi di ricompensa e i meccanismi di controllo cognitivo, con una crescente interferenza del digitale nella vita quotidiana (Billieux, 2012).
- **Uso dipendente:** il dispositivo assume una posizione prioritaria rispetto ad altre attività significative, con perdita di controllo, fenomeni di craving, tolleranza e persistenza

dell'utilizzo nonostante le conseguenze negative. Tale condizione si associa a un'iperattivazione dei circuiti della ricompensa e può determinare ripercussioni sul funzionamento cognitivo, sulla regolazione emotiva, sulla qualità del sonno e sul benessere complessivo del soggetto (Rugginini, 2026; Brand et al., 2022).

Questa classificazione evidenzia come la prevenzione non debba concentrarsi esclusivamente sulla quantità di tempo trascorso davanti agli schermi, ma soprattutto sulla qualità dell'esperienza digitale, sulla presenza di una mediazione educativa competente e sulla tutela delle esperienze corporee, relazionali e di gioco che costituiscono il fondamento dello sviluppo nei primi anni di vita.

Capitolo 2: Critiche alla società iperconnessa: identità, attenzione e relazione nell'era digitale

Negli ultimi decenni l'umanità ha attraversato una trasformazione senza precedenti: per la prima volta nella storia, una rivoluzione tecnologica ha modificato in pochi anni il modo di vivere all'interno del pianeta, coinvolgendo simultaneamente culture, società e generazioni diverse. La cosiddetta rivoluzione digitale ha infatti introdotto strumenti e tecnologie che si sono diffusi rapidamente a livello globale, mettendo in comunicazione milioni di persone e creando una rete di connessioni capace di attraversare confini geografici, culturali e politici.

Genitori, insegnanti ed educatori si trovano oggi a confrontarsi con una generazione cresciuta all'interno di questo nuovo ecosistema tecnologico. La diffusione del web e dei dispositivi digitali ha profondamente modificato gli stili di vita, le modalità di comunicazione, le forme di socializzazione e l'organizzazione stessa della vita quotidiana. A partire dalla fine della Guerra Fredda e con la progressiva espansione di Internet, si è assistito a un mutamento radicale: la rete ha reso possibile una connessione costante tra individui, consentendo di accedere rapidamente alle informazioni, condividere immagini, pensieri, musica, valori ed esperienze (Facci, Valorzi e Berti, 2013).

In questo contesto, per i cosiddetti nativi digitali computer, tablet e smartphone non rappresentano semplicemente strumenti tecnologici, ma veri e propri ambienti di comunicazione e di relazione. Una delle parole chiave associate alla cultura digitale è multitasking, termine che indica la capacità di svolgere simultaneamente più attività, come studiare, chattare, ascoltare musica o navigare sui social media.

Numerosi studi hanno tuttavia evidenziato come questa modalità di fruizione simultanea degli stimoli possa incidere su alcuni processi cognitivi, in particolare sull'attenzione e sulla capacità di concentrazione prolungata. Alcuni autori parlano persino di una sorta di "congelamento cerebrale" (*brain freeze*), causato dal sovraccarico di stimoli digitali. Altri studi, invece, sostengono che il multitasking non comprometta necessariamente le funzioni cognitive, ma venga gestito dal cervello attraverso un continuo spostamento dell'attenzione tra diverse attività.

Parallelamente, molti osservatori sottolineano come la crescente esposizione dei bambini ai dispositivi digitali stia modificando anche le modalità attraverso cui si sviluppano immaginazione e creatività. Spesso si lamenta una presunta mancanza di fantasia nelle nuove generazioni, senza considerare che fin dalla prima infanzia molti bambini trascorrono lunghi

periodi davanti a schermi di smartphone, televisori o computer. In queste condizioni diminuiscono le occasioni di ascolto di fiabe, racconti e narrazioni condivise, esperienze fondamentali per lo sviluppo cognitivo ed emotivo.

Quando un bambino ascolta una storia raccontata da un adulto, infatti, non riceve soltanto il contenuto narrativo, ma entra in contatto con una ricca comunicazione verbale e non verbale: il tono della voce, l'espressione del volto, la postura, le pause e le emozioni trasmesse dal narratore. Questi elementi contribuiscono in modo significativo allo sviluppo dell'immaginazione, della capacità simbolica e della relazione affettiva. Al contrario, la fruizione solitaria di contenuti digitali o televisivi tende a ridurre questa complessità relazionale, limitando l'esperienza narrativa a una dimensione prevalentemente passiva.

Nella società contemporanea bambini, adolescenti e adulti sono sempre più abituati a una logica dell'immediatezza, nella quale l'accesso alle informazioni e ai contenuti avviene in modo rapido e quasi istantaneo. Attraverso Internet è possibile cercare informazioni in pochi secondi, copiare e condividere contenuti con estrema facilità, rendendo l'accesso al sapere apparentemente semplice e immediato.

La rete offre infatti numerose opportunità: consente di condividere conoscenze, creare contenuti, personalizzare le proprie esperienze digitali e partecipare attivamente alla produzione e alla diffusione delle informazioni. Tuttavia, questa stessa velocità di accesso e di diffusione dei contenuti pone anche nuove sfide educative e culturali.

Il settore delle tecnologie della comunicazione è in continua evoluzione e introduce costantemente nuovi strumenti e piattaforme che modificano le modalità di relazione, apprendimento e partecipazione sociale. In questo contesto diventa sempre più complesso distinguere tra ciò che è affidabile e ciò che non lo è, tra ciò che è appropriato e ciò che invece può risultare problematico o dannoso.

Per questo motivo diventa fondamentale sviluppare competenze critiche e capacità di orientamento all'interno dell'ambiente digitale. In particolare, il ruolo di genitori, educatori e insegnanti assume un'importanza centrale nell'accompagnare bambini e ragazzi a comprendere il funzionamento della rete e a utilizzare le tecnologie in modo consapevole e responsabile (Facci, Valorzi, Berti, 2018).

2.1 La crisi della relazione nell'era digitale

Nel dibattito contemporaneo sul rapporto tra individuo e tecnologie digitali emergono posizioni profondamente divergenti. Alcuni studiosi individuano nell'iperconnessione un rilevante fattore di rischio per il ritiro sociale, evidenziando come l'uso intensivo dei dispositivi possa favorire l'isolamento e l'impoverimento delle relazioni in presenza; altri, al contrario, interpretano la connessione permanente come una possibile strategia compensativa, in grado di attenuare il disagio legato alla solitudine offrendo spazi alternativi di comunicazione e appartenenza. Tale ambivalenza mette in luce la complessità del fenomeno e rende necessario superare letture semplicistiche, interrogandosi in particolare sulla qualità delle relazioni che si sviluppano negli ambienti digitali (Pellai, Tamborini, 2025).

Come osserva Sherry Turkle (2019), «molte cose succedono online», ma il progressivo spostamento dell'interazione verso la dimensione virtuale ha intensificato il dibattito sulle trasformazioni dei legami umani e sull'esperienza della solitudine. Se da un lato la digitalizzazione della comunicazione amplia le possibilità di contatto, dall'altro rischia di indebolire le forme di presenza reciproca, favorendo relazioni più frammentate, intermittenti e meno empatiche. Numerose ricerche evidenziano infatti come la rarefazione delle interazioni faccia a faccia sia associata a conseguenze rilevanti sul benessere psicofisico e a una progressiva erosione della coesione sociale.

In questo quadro si colloca il concetto di brain rot, termine con cui si indica uno stato di affaticamento mentale e di disagio psicologico derivante da un'esposizione eccessiva e continuativa agli stimoli digitali. Tale condizione non si limita a descrivere una percezione soggettiva di stanchezza cognitiva, ma può essere interpretata come un indicatore di una trasformazione più ampia nelle modalità di attenzione, relazione e presenza dell'individuo nel mondo. La rilevanza del fenomeno è testimoniata anche dalla sua diffusione nel dibattito pubblico contemporaneo, fino al riconoscimento del termine come parola dell'anno 2024 da parte dell' Oxford English Dictionary.

Il consumo compulsivo e frammentato di contenuti digitali risulta associato a una riduzione della capacità di concentrazione, a un incremento dei livelli di stress e ansia e a una crescente difficoltà nel sostenere relazioni profonde. La costante esposizione a stimoli rapidi e altamente gratificanti rende infatti più complesso mantenere attività che richiedono attenzione prolungata, riflessione e tolleranza della frustrazione, competenze fondamentali anche per la costruzione di legami significativi.

Per comprendere la specificità di questa crisi, soprattutto in riferimento all'infanzia, è necessario considerare anche le sue radici sociologiche. Il dibattito sviluppato nell'ambito della New Childhood Sociology evidenzia come l'attuale contesto demografico abbia progressivamente trasformato i bambini in un «bene prezioso e raro». Paradossalmente, questa intensificazione di attenzioni, aspettative e timori può produrre un effetto opposto a quello desiderato, rendendo i bambini «meno liberi e più dipendenti sia dalle figure adulte sia dalle istituzioni».

In tale contesto, la relazione rischia di essere subordinata a logiche di controllo e sicurezza. Lo smartphone e i social media si configurano come strumenti di una «presenza controllata», attraverso cui l'adulto, nel tentativo di proteggere il bambino dai rischi dello spazio pubblico, favorisce forme di socializzazione mediate dallo schermo. Si assiste così a una progressiva trasformazione della reciprocità: le relazioni intergenerazionali e tra pari, fondate sull'incontro diretto e sull'esperienza condivisa, tendono a essere sostituite da flussi comunicativi mediati, spesso regolati e monitorati (Turkle, 2019).

A ciò si aggiunge una crescente centralità dei social network, all'interno dei quali l'identità personale viene spesso costruita e presentata in modo strategico. La comunicazione digitale è infatti caratterizzata da una forte componente di premeditazione: gli individui selezionano, filtrano e modellano ciò che mostrano di sé, talvolta ampliando la distanza tra identità reale e identità rappresentata. Questo processo può incidere sulla qualità delle relazioni e sul senso di autenticità dell'esperienza interpersonale.

Tale trasformazione assume una rilevanza ancora maggiore in età evolutiva. Quando il bambino viene progressivamente confinato in spazi digitali protetti, si riducono le occasioni di esperienza

del mondo, di confronto con l'alterità e di costruzione di legami basati sull'empatia. L'isolamento digitale non può dunque essere interpretato esclusivamente in termini quantitativi, come “tempo trascorso davanti allo schermo”, ma come espressione di una ampia trasformazione delle modalità di attenzione, presenza e relazione. La diffusione di robot sociali, giochi virtuali e chatbot evidenzia ulteriormente questa sostituzione relazionale. Bambini e adulti possono sviluppare legami emotivi con entità artificiali, attribuendo loro capacità di ascolto e comprensione; tuttavia, si tratta di relazioni prive di reciprocità autentica: in quanto macchine simulano le emozioni senza esperirle. Come sottolinea Turkle (2019), nessun dispositivo può comprendere esperienze umane profonde come il desiderio, la mancanza o il bisogno di essere amati. In questa prospettiva, Secci (2025) evidenzia come la dipendenza dagli schermi affondi radici nelle esperienze precoci, configurando il dispositivo come un possibile sostituto relazionale capace di offrire conforto e gratificazione immediata. Dal grembo materno alla prima infanzia, il bambino associa stimoli di piacere e attenzione agli schermi, consolidando un legame profondo che può sfociare in un'abitudine costante di ricerca di relazione e rassicurazione attraverso il digitale.

In questa prospettiva, il brain rot si configura non solo come un fenomeno individuale, ma come un sintomo collettivo della difficoltà a mantenere relazioni autentiche in un ambiente caratterizzato da iperstimolazione e frammentazione. La tecnologia tende infatti a offrire ciò che pensiamo di desiderare — rapidità, gratificazione, connessione immediata — ma rischia di allontanarci da ciò di cui abbiamo realmente bisogno: una voce umana, uno sguardo, una presenza autentica. La crisi della relazione nell'era digitale emerge così come esito di una trasformazione culturale e sociale più ampia, che richiede riflessioni pedagogiche e strategie educative per invertire la tendenza verso isolamento e sostituzione (Secci, 2025).

Nella quotidianità emergono segnali concreti di questa trasformazione: bambini spinti sull'altalena da genitori distratti dallo smartphone, momenti familiari come i pasti interrotti dall'uso dei dispositivi, relazioni vissute in una condizione di presenza fisica ma assenza emotiva. In questo scenario, gli individui — pur essendo costantemente connessi — possono sperimentare una crescente solitudine.

Inoltre, la tecnologia tende progressivamente a sostituirsi anche al rapporto con la realtà naturale: mentre il mondo digitale può scomparire con un'interruzione di connessione, la natura continua a esistere e a offrire esperienze autentiche. Gli esseri umani, tuttavia, necessitano di essere circondati da volti, voci e contatto fisico, elementi imprescindibili per uno sviluppo relazionale sano.

La crisi della relazione nell'era digitale non può quindi essere interpretata esclusivamente come un effetto collaterale della tecnologia, ma come il risultato di una trasformazione culturale più ampia delle modalità di attenzione, presenza e costruzione del legame. In questo contesto, cresce il rischio di aspettarsi sempre di più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri, invertendo il senso stesso della relazione umana (Turkle, 2019).

In questo scenario, uno degli aspetti più emblematici della crisi relazionale contemporanea è rappresentato dal paradosso della connessione digitale, che vede gli individui sempre più connessi ma, al contempo, sempre più soli.

2.1.1 Il più grande paradosso “insieme ma soli”: illusione della vicinanza e la solitudine

Per comprendere in modo più approfondito la portata della crisi relazionale contemporanea, risulta utile soffermarsi su uno dei suoi paradossi più significativi, definito da Sherry Turkle come “insieme ma soli”. Tale espressione descrive una condizione in cui la connessione digitale, pur aumentando le possibilità di contatto, tende a indebolire la qualità delle relazioni umane. Un racconto surreale descrive una società in cui i boschi vengono perimetrati e sorvegliati, mentre un’intera generazione trascorre le proprie giornate sugli alberi, accarezzandoli e venerandoli. Questi individui, cresciuti all’ombra degli alberi, finiscono per perdere progressivamente il contatto con la realtà sociale, abbandonando il lavoro, la scuola e le relazioni umane. Ciò che inizialmente appariva come una scelta educativa innocente e persino virtuosa — il contatto con la natura — si trasforma in una vera e propria dipendenza psicologica. Questo racconto, proposto in chiave pedagogica da Agenda Digitale, invita a un esercizio immaginativo: sostituire metaforicamente gli alberi con gli schermi e interrogarsi su ciò che accade quando un oggetto, nato per accompagnare, finisce per sostituire la relazione.

La parola fragilità ha dominato il dibattito sulla relazione genitori-figli nell’ultimo decennio. L’emergenza educativa attuale è infatti riconducibile a un processo complesso, in cui fattori interni alla famiglia si intrecciano con variabili sociali, culturali e tecnologiche, dando origine a una combinazione di elementi che gravano in modo particolare sui minori (Pellai, Tamborini, 2025). La fragilità non riguarda soltanto le competenze educative, ma investe la struttura stessa delle relazioni, sempre più esposte a instabilità, discontinuità e incertezza.

La famiglia contemporanea appare indubbiamente più fragile e “liquida”. Come suggerisce Zygmunt Bauman, viviamo in un contesto in cui le situazioni si trasformano più rapidamente di quanto i modi di agire possano consolidarsi, rendendo precari i legami e provvisorie le scelte. Questa liquidità si riflette nel passaggio dal modello nucleare tradizionale al concetto di *famiglie* al plurale: genitori single, famiglie ricomposte, coppie omogenitoriali. Sebbene tale pluralità apra a nuove possibilità affettive, essa spesso espone i figli a un continuo sforzo di adattamento tra case, regole e figure di riferimento differenti. La difficoltà a sostenere impegni a lungo termine e la crescente paura del “per sempre” indeboliscono quella stabilità relazionale che rappresenta una condizione fondamentale per la crescita dei figli, contribuendo al contempo a un diffuso senso di insicurezza affettiva e relazionale (Pellai, Tamborini, 2025).

È proprio in questo vuoto di certezze che le tecnologie di connessione si inseriscono come un paradossale collante: strumenti pensati per tenere uniti, ma che finiscono per isolare. Si realizza così la condizione descritta da Sherry Turkle (2019) come “*Insieme ma soli*”: pur essendo fisicamente vicini, la percezione di una connessione digitale costante sostituisce progressivamente l’incontro in presenza. La relazione viene semplificata in un “sì”, in una spunta di lettura o in una notifica ignorata, riducendo la complessità del faccia a faccia e impoverendo il capitale sociale della comunità.

Questo paradosso non consiste nell’assenza di relazioni, ma nella loro trasformazione in legami a bassa intensità emotiva e a ridotto rischio relazionale. La tecnologia offre una vicinanza immediata, sempre disponibile e priva di conflitto, ma proprio per questo svuotata di reciprocità autentica. La solitudine che ne deriva non è quantitativa, bensì qualitativa: si è circondati da contatti, ma privi di un reale riconoscimento dell’altro come soggetto.

In questa prospettiva, appare particolarmente significativo il confronto con gli studi di Jean Piaget. Già negli anni Venti del Novecento, Piaget interrogava i bambini sulla distinzione tra ciò che è vivo e ciò che non lo è, individuando nel movimento e nell’intenzionalità i criteri

fondamentali per tale discriminazione. Oggi, tuttavia, questa distinzione risulta profondamente problematizzata: computer, robot sociali e chatbot vengono percepiti come entità “abbastanza vive” da poter instaurare forme di legame affettivo. I bambini — ma sempre più anche gli adulti — attribuiscono alle macchine capacità di ascolto, cura e comprensione, riconoscendo loro uno statuto relazionale che un tempo era riservato esclusivamente agli esseri umani.

La diffusione di robot sociali, giochi virtuali e dispositivi interattivi progettati per simulare bisogni ed emozioni rende evidente questa trasformazione. Già negli anni Novanta, con oggetti come Tamagotchi e Furby, si affermava un modello di relazione fondato sull'accudimento di un'entità artificiale che “chiede attenzione”. In questi casi, l'esperienza affettiva viene spostata dal rapporto con l'altro umano — imprevedibile, esigente, talvolta frustrante — a quello con una macchina che risponde sempre, non contraddice e non abbandona. Come sottolinea Turkle, si tratta di relazioni che offrono conforto senza richiedere presenza reale, ma che restano prive di reciprocità autentica: le macchine possono simulare l'emozione, ma non viverla.

Il paradosso dell'essere insieme ma soli si configura dunque come il cuore della crisi relazionale contemporanea. La tecnologia promette vicinanza, ma riduce lo spazio dell'incontro; moltiplica le occasioni di contatto, ma impoverisce la profondità del legame: una vicinanza senza sguardo, una comunicazione senza ascolto, una connessione senza presenza.

Questa trasformazione non riguarda soltanto la dimensione privata della famiglia o delle relazioni affettive, ma si riflette più ampiamente anche nella struttura della vita sociale e degli spazi di incontro della contemporaneità.

Viviamo in un'epoca in cui le persone frequentano sempre meno le piazze, le chiese e gli altri tradizionali luoghi di incontro e di socialità. Parallelamente proliferano attività aggregative a pagamento rivolte a tutte le fasce di età. Librerie, bar, sale da ballo, gruppi organizzati di viaggio o altre iniziative strutturate diventano così quelli che possono essere definiti “terzi luoghi”, spazi nei quali la socialità viene organizzata e mediata da contesti specifici.

La comunità, tuttavia, non si fonda semplicemente sulla presenza fisica delle persone nello stesso spazio, ma sulla condivisione di attività, esperienze e significati. Una comunità esiste quando le persone fanno qualcosa insieme, non quando semplicemente occupano lo stesso luogo sfiorandosi senza realmente incontrarsi. Esiste infatti una differenza sostanziale tra stare insieme ed essere insieme: il primo può indicare una semplice coesistenza passiva, mentre il secondo implica una partecipazione attiva e reciproca.

Questa trasformazione è particolarmente evidente nelle grandi città e nei contesti urbani, dove molte persone vivono sole e sperimentano una crescente solitudine sociale. In un mondo in cui si moltiplicano contatti digitali, follower e interazioni virtuali — spesso confusi con vere relazioni — la paura di rimanere soli rappresenta oggi una condizione diffusa che attraversa diverse generazioni.

In questo contesto la dipendenza da Internet diventa sempre più immediata e pervasiva. La rete appare come uno spazio capace di colmare temporaneamente il senso di isolamento, ma allo stesso tempo rischia di rafforzarlo. Si sviluppa così una società che, anziché includere pienamente, finisce spesso per escludere e isolare.

Un esempio emblematico di questa dinamica è rappresentato dal fenomeno degli hikikomori, giovani che inizialmente trovano rifugio nella solitudine come forma di difesa rispetto a una società percepita come eccessivamente pressante o ostile. Con il tempo, tuttavia, questa condizione rischia di trasformarsi in una vera e propria trappola dalla quale diventa difficile

uscire. Il mondo contemporaneo, infatti, non è caratterizzato soltanto da forme di esclusione sociale che avvengono all'interno delle stanze private, ma anche da numerosi meccanismi di esclusione che si manifestano nella società stessa (Zannoni, 2025).

In questo senso, la solitudine contemporanea non appare più soltanto come una condizione individuale, ma come il sintomo di una trasformazione più ampia dei legami sociali. La società iperconnessa moltiplica le possibilità di contatto, ma rende sempre più fragile l'esperienza concreta dell'incontro e della relazione, trasformando la connessione permanente in una forma paradossale di isolamento condiviso, che interroga profondamente il ruolo educativo degli adulti e delle istituzioni.

In questo scenario, alcuni contesti educativi continuano a rappresentare spazi fondamentali di socializzazione reale. La scuola costituisce infatti uno dei principali luoghi di incontro per i bambini: nelle aule, nei refettori e nei cortili si sviluppano occasioni quotidiane di confronto attraverso cui i più piccoli imparano a stare con gli altri e a costruire progressivamente la propria identità relazionale (Zannoni, 2025).

Tuttavia, quando tali spazi risultano insufficienti o fragili, e quando le relazioni significative vengono meno o si fanno discontinui, emerge con sempre maggiore evidenza una tendenza a cercare altrove forme di compensazione affettiva e relazionale. È proprio in questo vuoto che la tecnologia si inserisce non più soltanto come strumento di connessione, ma come luogo di rifugio, capace di offrire una presenza costante, immediata e apparentemente rassicurante.

Da qui prende forma quello che può essere definito il rifugio digitale, una modalità sempre più diffusa attraverso cui individui di tutte le età — e in particolare bambini e adolescenti — si rivolgono allo spazio virtuale per colmare bisogni emotivi, relazionali e identitari che faticano a trovare risposta nel mondo reale.

2.1.2 Il rifugio digitale

In questo contesto, lo schermo non è solo uno strumento di comunicazione, ma assume la funzione di vero e proprio rifugio: uno spazio in cui bambini, adolescenti e adulti cercano sicurezza emotiva, vicinanza apparente e controllo sull'interazione, spesso a scapito della relazione reale e della presenza fisica degli altri.

Le giornate dei bambini, sempre più strutturate da impegni organizzati, riducono le occasioni di spontanea condivisione, incrementando una solitudine non scelta. Le trasformazioni socio-culturali attuali evidenziano una tendenza all'isolamento familiare, alimentata da un modello di famiglia progressivamente adultocentrico e dalla riduzione del numero di figli.

Adulti e adolescenti, ostaggio del multitasking e della connettività continua, limitano la comunicazione orale a una ristretta cerchia di persone, alimentando una reciproca ansia di invadere lo spazio altrui con una chiamata (Turkle, 2019). Questa preferenza per la comunicazione mediata ha modificato lo status della comunicazione diretta: il telefono, un tempo strumento di connessione immediata, oggi può essere percepito come una richiesta eccessiva che impone un alto livello di impegno emotivo. È in questo scenario che i dispositivi digitali diventano non solo strumenti di comunicazione, ma veri e propri rifugi emotivi e sociali, configurando un fenomeno che merita un'analisi specifica.

Una ricerca condotta nell'agosto 2016 dal Centro per la Salute del Bambino Onlus, in collaborazione con l'Associazione Culturale Pediatri, e somministrata a un campione

rappresentativo di famiglie italiane, ha evidenziato cambiamenti significativi nelle abitudini medialità dei più piccoli. In particolare, emerge come il tablet abbia progressivamente sostituito la televisione come principale dispositivo di intrattenimento infantile.

Negli ultimi anni, la letteratura scientifica e i principali report istituzionali confermano e amplificano le evidenze già emerse nelle indagini precedenti, mettendo in luce una diffusione sempre più precoce, intensa e pervasiva dei dispositivi digitali nella vita dei bambini (Facci, Valorzi, & Berti, 2018).

Una ricerca nazionale condotta nel 2025 evidenzia come il 61,4% dei bambini tra 0 e 6 anni utilizzi quotidianamente smartphone o tablet, con un primo accesso che avviene frequentemente già tra i 2 e i 3 anni. Tale dato segnala non solo una crescente familiarità con le tecnologie, ma anche una loro progressiva integrazione nelle routine quotidiane fin dalla prima infanzia.

Parallelamente, i dati dell'Atlante dell'infanzia a rischio di Save the Children indicano che il 78,3% dei ragazzi tra gli 11 e i 13 anni utilizza Internet ogni giorno, prevalentemente attraverso lo smartphone (Save the Children, 2023), confermando il ruolo centrale di questi dispositivi nella costruzione delle esperienze comunicative e relazionali delle nuove generazioni.

A livello internazionale, la letteratura evidenzia una diffusione ancora più anticipata: fino al 96,6% dei bambini tra i 6 mesi e i 4 anni entra in contatto con dispositivi digitali, spesso già nel primo anno di vita (Società Italiana di Pediatria, 2025). Questo dato sottolinea come l'esposizione al digitale non rappresenti più un evento occasionale, ma una condizione strutturale dell'ambiente di crescita contemporaneo.

Nel loro insieme, tali evidenze delineano una tendenza chiara e ormai consolidata: l'accesso alle tecnologie digitali avviene in età sempre più precoce e con una frequenza sempre maggiore, configurando una trasformazione profonda dell'esperienza infantile. In particolare, risultano ridefinite le modalità attraverso cui il bambino entra in relazione con il mondo, costruisce i propri apprendimenti e sviluppa le competenze emotive e sociali, rendendo sempre più urgente una riflessione pedagogica sull'equilibrio tra dimensione digitale ed esperienza reale (Turkle, 2019; Pellai & Tamborini, 2025).

L'attrattiva intrinseca della connettività, che promette sicurezza e vicinanza, contribuisce in realtà a nuove forme di fragilità (Turkle, 2019). Nello spazio virtuale — social network, chat e videogiochi — l'individuo tende ad allontanarsi dalla rappresentazione autentica di sé, dando vita a un sé digitale che risponde alla fantasia di chi vorremmo essere. Questo processo di costruzione identitaria mediata dal digitale complica la formazione di un sé coerente, soprattutto in età evolutiva.

Tali dinamiche, sommate all'isolamento, incidono sulla capacità di verbalizzazione e sulla frequenza degli incontri diretti, spingendo individui di tutte le età a rifugiarsi dietro lo schermo. L'aspettativa implicita di essere sempre reperibili genera un vero e proprio contratto sociale di disponibilità continua, con conseguente ansia e paura di isolamento o abbandono, fenomeni che si manifestano sempre più precocemente.

La scelta del canale comunicativo risponde spesso a bisogni di protezione: lo schermo diventa un "protettore" o uno scudo, consentendo anche agli individui più timidi di aprirsi più facilmente, sentendosi meno oppressi dalle aspettative di una conversazione diretta. Lo smartphone, in questo senso, attenua momenti di attesa, paura o noia, privando però l'individuo dello spazio di silenzio e introspezione necessario per l'auto-regolazione emotiva e la riflessione profonda.

Turkle evidenzia come la fragilità del contesto familiare — genitori assorbiti dal lavoro o dai propri dispositivi, famiglie scisse da divorzi o ricomposizioni — lasci bambini e adolescenti in una condizione di potenziale isolamento. In risposta a questo vuoto, i dispositivi digitali offrono una comunità sostitutiva, diventando una sorta di rifugio quando la presenza fisica o emotiva della famiglia è assente. Molto spesso, i bambini e gli adolescenti di oggi percepiscono i genitori come trascuranti, immersi continuamente nel cellulare per motivi lavorativi o personali (Turkle, 2019).

Con l'avvento della tecnologia, molti aspetti della società sono cambiati, tra cui il modo in cui ci informiamo, comunichiamo e persino partecipiamo alla vita civica. Negli ultimi anni, le relazioni tra le persone hanno subito profonde trasformazioni grazie all'introduzione e alla diffusione di applicazioni e social media.

Il mondo digitale ha certamente la capacità di annullare le distanze tra le persone, permettendo di mantenere contatti attivi ovunque e con facilità. Tuttavia, questa possibilità di connessione immediata può avere anche conseguenze negative: la frequentazione fisica sembra diventare meno necessaria e le relazioni rischiano di farsi più superficiali, filtrate e meno profonde.

Tali dinamiche coinvolgono tutti i tipi di relazione — tra amici, familiari o coppie di innamorati — modificandone il ritmo, l'intensità e il significato. Come ricorda "Il Digitale", in passato parlare con un amico significava recarsi davanti a casa sua o chiamare il telefono dei genitori: attimi di attesa carichi di ansia e trepidazione che davano valore all'incontro e al legame, oggi, invece, l'attesa non esiste più: messaggi, chat e notifiche garantiscono una disponibilità immediata e continua, che riduce il senso di anticipazione e di investimento emotivo nell'interazione.

In questo contesto, secondo l'analisi di Wired, i social media e le applicazioni assumono un ruolo determinante nel modellare le relazioni: non è tanto Internet a cambiare l'uomo, quanto le persone a modificare il modo in cui vivono le interazioni online, creando nuove modalità di legame e comunicazione, spesso prive della ricchezza emotiva e della profondità dell'incontro faccia a faccia.

Oggigiorno l'esperienza dell'attesa e del "dover aspettare" sembra essere sempre più messa a dura prova. La presenza costante dei dispositivi digitali riduce gli spazi di vuoto e di inattività che, tradizionalmente, favorivano momenti di introspezione e riflessione personale. Il tempo dell'attesa, che in passato costituiva un'occasione per sviluppare autonomia e capacità di stare con sé stessi, tende progressivamente a scomparire.

Parallelamente, anche l'esperienza della separazione viene profondamente modificata. I giovani di oggi sanno di poter contare, in qualsiasi momento, sulla possibilità di contattare qualcuno attraverso il telefono cellulare: con una chiamata o un messaggio, genitori e amici risultano immediatamente disponibili. Questa reperibilità continua attenua l'esperienza della distanza e riduce le occasioni in cui bambini e ragazzi devono fare affidamento esclusivamente su sé stessi.

Tradizionalmente, momenti come uscire da soli per la prima volta o affrontare piccole responsabilità quotidiane rappresentavano tappe importanti nel percorso verso l'autonomia. L'introduzione precoce dello smartphone può però modificare questa esperienza: il dispositivo diventa una sorta di "cordone digitale" che mantiene costantemente connessi figli e genitori. Molti genitori, infatti, regalano il telefono ai figli proprio per poterli contattare in qualsiasi

momento, con l'aspettativa che rispondano sempre. In questo modo, pur separandosi fisicamente, i ragazzi rimangono continuamente collegati alla presenza genitoriale.

L'autonomia dei giovani non riguarda soltanto la capacità di distaccarsi dai genitori, ma implica anche la possibilità di sviluppare una propria identità e di costruire relazioni indipendenti all'interno dei gruppi sociali. In questo senso, la connettività permanente introduce nuove complessità. Se da un lato la vita online offre un ampio spazio di sperimentazione individuale, dall'altro può rendere più difficile confrontarsi con le richieste e le dinamiche dei gruppi reali. È ormai comune osservare persone immerse nel proprio telefono cellulare piuttosto che nell'ambiente circostante. L'uso delle tecnologie digitali favorisce inoltre la possibilità di presentare diverse versioni di sé, alimentando talvolta forme di frammentazione identitaria. Si diffonde l'idea che per ottenere dagli altri ciò di cui si ha bisogno esistano sempre molteplici opzioni e connessioni disponibili, apparentemente inesauribili.

Tuttavia, la tecnologia non determina automaticamente questi comportamenti. Piuttosto, essa tende a incoraggiare modalità relazionali già presenti nella società contemporanea, in cui emerge un crescente bisogno di supporto costante e di connessione continua. Nel tempo, questo modo di relazionarsi — basato sulla reperibilità permanente — viene progressivamente normalizzato e socialmente accettato.

In questo contesto si osservano anche nuovi segnali di difficoltà legati alla solitudine, all'apprensione e alla paura dell'abbandono. Per molti bambini e ragazzi che rientrano a casa e non trovano i genitori — perché separati o impegnati nel lavoro — le tecnologie digitali diventano un rifugio emotivo e relazionale. I dispositivi non rappresentano soltanto strumenti di comunicazione, ma anche spazi in cui cercare compagnia, riconoscimento e rassicurazione (Turkle, 2019).

In sintesi, il rifugio digitale, pur rispondendo a bisogni immediati di sicurezza e vicinanza, rischia di consolidare una forma di isolamento condiviso, in cui la relazione reale viene progressivamente sostituita da interazioni mediate e standardizzate. Questa dinamica ha implicazioni significative per lo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale dei bambini, poiché riduce le occasioni di confronto diretto, di negoziazione dei conflitti e di apprendimento attraverso l'esperienza concreta. L'analisi dei fenomeni osservati rende quindi necessario interrogarsi su strategie educative capaci di equilibrare l'uso delle tecnologie digitali con l'esperienza reale, valorizzando il gioco, la socialità e il contatto con il mondo fisico, elementi imprescindibili per la formazione di competenze relazionali e socio-emotive autentiche.

2.1.3 Multitasking e la frammentazione del sé

In continuità con le dinamiche descritte nel paragrafo precedente, il rifugio nello spazio digitale non produce soltanto effetti sul piano relazionale, ma incide profondamente anche sulle modalità di funzionamento cognitivo e sulla costruzione dell'identità. In questo contesto, uno degli effetti più diffusi della pervasività degli stimoli tecnologici è rappresentato dal fenomeno del multitasking.

Oggi, l'abitudine al multitasking -la simultanea gestione di compiti scolastici, social media e messaggistica- ostacola lo sviluppo della concentrazione prolungata e della capacità di focalizzazione.

L'essere costantemente "allacciati" (tethered) al dispositivo impedisce l'esperienza fondamentale dello stare soli e del contare su sé stessi.

Nell'era digitale, uno degli effetti più diffusamente descritti della pervasività degli stimoli tecnologici è il fenomeno del multitasking cognitivo. Tale fenomeno non si limita all'uso simultaneo di più dispositivi o applicazioni, ma investe in profondità la modalità stessa di attenzione, memoria e presenza dell'individuo nel mondo. Come osserva Nicholas Carr (2010), l'uso intensivo di Internet e la continua alternanza tra molteplici stimoli possono favorire una frammentazione dell'attenzione e rendere più difficile mantenere una concentrazione prolungata, influenzando i processi di memoria e di elaborazione profonda delle informazioni. In questa prospettiva, il sovraccarico di stimoli può essere interpretato anche alla luce della teoria del carico cognitivo elaborata da John Sweller, secondo cui l'eccesso di informazioni riduce la capacità di elaborazione e apprendimento (Sweller, 1988; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011). Inoltre, come evidenziato da Herbert Simon (1971), "una ricchezza di informazioni crea una povertà di attenzione", sottolineando come l'abbondanza informativa propria dell'ambiente digitale comporti inevitabilmente una dispersione delle risorse attentive.

Il multitasking digitale emerge come strategia adattiva in un ambiente caratterizzato da stimoli rapidi, interruzioni continue e richieste di reperibilità permanente. Ogni notifica, messaggio o allerta richiama l'attenzione, interrompendo il flusso di un compito per indirizzare altrove senza soluzione di continuità. In questo modo, come dimostrano ricerche nel campo delle neuroscienze cognitive, il cervello umano non esegue realmente più attività contemporaneamente, ma passa rapidamente da un compito all'altro, con perdita di efficienza e aumento di errori (Ophir, Nass & Wagner, 2009).

Questa condizione è stata efficacemente descritta da Linda Stone come "attenzione parziale continua", uno stato in cui l'individuo rimane costantemente in allerta rispetto a molteplici stimoli, senza riuscire a dedicarsi pienamente a nessuno di essi.

Dal punto di vista psicologico, questa oscillazione costante dell'attenzione contribuisce a creare una frammentazione del sé: l'esperienza non è più vissuta come un continuum integrato, ma come una somma di micro-esperienze disgiunte, ciascuna associata a un breve focus attentivo. Questo fenomeno si riflette anche nei processi mnestici: la memoria di lavoro, sovraccaricata da continui input, mostra una ridotta capacità di mantenere informazioni rilevanti e di favorire l'elaborazione profonda (Miyake et al., 2000).

Questa forma di multitasking non produce soltanto effetti cognitivi, ma ha implicazioni sul piano esistenziale. Come sottolinea Sherry Turkle (2011), l'interruzione continua delle conversazioni digitali può impedire lo sviluppo di un sé narrativo coerente. Quando i dispositivi tecnologici frammentano costantemente la nostra attenzione, la capacità di essere presenti a noi stessi e nelle relazioni con gli altri si indebolisce notevolmente (p. 195). L'esperienza soggettiva diventa così frammentata non solo nel contenuto, ma anche nel senso unitario che di sé si costruisce nel corso del tempo.

Nel contesto educativo, tali dinamiche presentano implicazioni rilevanti. Se la scuola ha l'obiettivo di formare individui dotati di pensiero critico, riflessione autonoma e capacità di concentrazione prolungata, allora l'abitudine al multitasking digitale rappresenta un ostacolo al conseguimento di tali capacità. Secondo D. Goleman, lo sviluppo dell'attenzione e dell'autoregolazione è una componente fondamentale dell'intelligenza emotiva ("focus"), che viene compromessa dalla continua distrazione esterna (Goleman, 2013).

La frammentazione del sé non si limita al piano cognitivo, ma penetra la sfera relazionale. Una persona abituata a passare rapidamente da uno stimolo all'altro rischia di non concedere spazio adeguato alla reciprocità, alla lentezza dell'ascolto e alla profondità del dialogo. In questo senso, il multitasking digitale rappresenta un ulteriore elemento della crisi della relazione contemporanea: la tecnologia non solo favorisce connessioni superficiali, ma modifica la struttura stessa della presenza dell'individuo, rendendo più difficile la costruzione di relazioni autentiche e durature.

In prospettiva pedagogica, diventa pertanto essenziale promuovere pratiche che favoriscano la capacità di concentrazione sostenuta, la riflessione profonda e la presenza all'altro. Attività quali la lettura con dialogo condiviso, la pratica deliberata dell'ascolto attivo, progetti scolastici di lungo periodo e laboratori di esperienza concreta si configurano come antidoti alla cultura dell'interruzione e della superficialità. Solo attraverso una ripresa del tempo concentrato non frammentato, si può favorire la costruzione di un sé integrato, capace di sostenere relazioni autentiche e di affrontare le complessità del mondo.

La frammentazione dell'attenzione e dell'esperienza non rappresenta soltanto una trasformazione dei processi cognitivi individuali, ma si inserisce in un mutamento più ampio che investe il modo stesso in cui l'essere umano si relaziona al mondo. Se nel multitasking si osserva una discontinuità dell'esperienza soggettiva, sul piano culturale e sociale si assiste a una progressiva perdita di consistenza del reale, sempre più sostituito da flussi di informazioni e rappresentazioni digitali. È in questo quadro che si colloca la critica all'ambiente smart, in cui la realtà viene semplificata, smaterializzata e resa immediatamente accessibile, trasformando l'esperienza in qualcosa di privo di attrito, di resistenza e, talvolta, di profondità.

2.1.4 La critica all'ambiente smart: la vita ridotta a un gioco senza fatica

In continuità con quanto emerso nel paragrafo precedente, la frammentazione dell'attenzione e dell'esperienza non si limita a incidere sui processi cognitivi individuali, ma trasforma il modo in cui l'essere umano percepisce e abita il mondo. Se il multitasking indebolisce la capacità di concentrazione e di costruzione di un sé unitario, l'ambiente digitale contemporaneo contribuisce a ridefinire l'esperienza della realtà, rendendola immediata, semplificata e priva di resistenza.

La società contemporanea produce e consuma un volume di informazioni nettamente superiore a quello dei beni materiali. Mentre la rivoluzione industriale aveva ampliato l'ambito oggettuale, mantenendo un rapporto con la materialità, la digitalizzazione ha progressivamente smantellato il paradigma delle cose. Oggi, le cose sembrano scomparire senza che ce ne accorgiamo. Come osserva Byung-Chul Han (2022), la digitalizzazione produce derealizzazione e disincarnazione del mondo: l'esperienza concreta viene sostituita da rappresentazioni digitali, mentre il ricordo cede il passo all'archiviazione mediatica. Il mondo non viene più abitato, ma informatizzato; non si vive più la terra e il cielo, bensì Google Earth e il cloud. Il reale si trasforma così in un ambiente sempre più “nuvoloso”, spettrale e volatile. In questo scenario, le cosiddette “non cose” — dati, informazioni e flussi digitali — penetrano profondamente nella quotidianità, scacciando le cose materiali dotate di durata, resistenza e presenza. Le ossessioni dell'individuo non sono più rivolte agli oggetti, ma alle informazioni:

non si consumano più cose, ma contenuti. L'essere umano diventa un "infomane", accumulando dati senza reale comprensione del mondo.

Il feticismo degli oggetti, che aveva caratterizzato la società dei consumi, appartiene ormai al passato. L'economia dell'informazione frammenta l'esperienza, la accelera e la rinnova continuamente. Tuttavia, le informazioni da sole non illuminano il mondo; al contrario, possono oscurarlo, generando disorientamento e manipolazione. Fenomeni come le fake news mostrano come l'efficacia comunicativa possa condizionare la percezione della realtà e inaugurare una società post-fattuale.

Anche l'autonomia dell'essere umano risulta profondamente ridefinita. Lo smartphone, lungi dall'essere un semplice strumento, si configura come linfoma principale del nostro tempo: un dispositivo che non solo rende superflue molte cose, ma derealizza il mondo riducendolo a informazione. Esso diventa il vero agente dell'azione: non siamo più solo noi a usarlo, ma è lo smartphone a orientare comportamenti, gesti e modalità di percezione.

L'interazione costante con il dispositivo — il gesto quasi liturgico dello scorrere il dito sullo schermo — riduce il mondo a una dimensione puramente tattile; sul touch screen ogni cosa diventa gradevole e docile, e la realtà perde complessità, resistenza e opacità, diventando interamente disponibile con un semplice clic. Si afferma così il rischio di una vita, un gioco senza sforzo, in cui i bisogni non vengono affrontati attraverso l'azione e la relazione, ma soddisfatti mediante operazioni rapide, leggere e prive di fatica. L'essere umano del futuro non è più un operaio che trasforma il mondo attraverso il lavoro, ma un giocatore che seleziona opzioni. La mano, organo dell'azione e della trasformazione, viene sostituita dalle dita che premono tasti: al posto dell'agire, si sceglie; al posto dell'esperienza, si clicca.

Questa condizione ha ricadute particolarmente significative sull'infanzia. Se tutto diventa disponibile con un clic, al bambino viene negata la possibilità di costruire la consapevolezza di sé attraverso l'azione, essenziale per la produzione di conoscenza. Il confronto con la resistenza spazio-temporale del mondo — fondamentale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale — viene sostituito da un ambiente digitale che elimina la frustrazione e riduce l'esperienza a stimoli immediatamente gratificanti.

In questa riduzione del mondo a interfaccia e del vivere a gioco, si manifesta una delle forme più profonde della crisi contemporanea della relazione e della presenza: una vita senza fatica, senza resistenza e senza alterità, in cui l'esperienza perde spessore e il legame con il reale si fa sempre più fragile.

In questa nuova era, l'efficacia sostituisce la verità, inaugurando la società post-fattuale (Han, 2022). Il gesto aptico — il tocco del polpastrello — si rivela un'illusione: sebbene la quantità di opzioni disponibili sia immensa, la nostra capacità di toccarle tutte contemporaneamente dà solo l'impressione di una scelta illimitata, nascondendo una forma di coercizione.

La società contemporanea è dominata dall'esperienza e dalla comunicazione, anziché dall'essere o dall'avere cose materiali. Questo orientamento scoraggia i legami stabili, sia con persone sia con oggetti, considerati un limite alla libertà di fare nuove esperienze. Sui social media, l'individuo "si produce" (se produire), mettendo in scena e performando la propria identità: l'immateriale viene mercificato, i like e i giudizi sostituiscono inclinazioni profonde, e la cultura stessa si trasforma in merce. L'eccesso di stimoli può oscurare e deformare la realtà, generando uno spazio iperreale scollegato dall'esperienza concreta.

Anche le fake news, spesso più incisive dei fatti comprovati, mostrano come l'informazione rapida soppianti la verità, sancendo la fine dell'epoca della verità. In questo contesto, l'essere umano diventa un giocatore dell'informazione, non un operaio del mondo materiale. L'ordine digitale frammenta l'esistenza: l'informazione è additiva, non narrativa, priva di storia e di memoria. L'ambiente in cui viviamo non è più fisico, ma virtuale e immateriale, come "Google Earth e iCloud". Non occorre più affrontare la fatica di superare le resistenze della realtà materiale; tutto diventa disponibile con un clic.

Questa condizione genera l'"uomo senza mani", la cui vita si riduce a un gioco, non più a un dramma che richiede azione autentica. Il rischio del gioco senza sforzo emerge già nell'infanzia: se tutto diventa disponibile con un clic, il bambino perde la possibilità di costruire la consapevolezza di sé attraverso l'azione e di confrontarsi con la resistenza spazio-temporale del mondo.

Lo smartphone si configura come l'informa principale del nostro tempo: oltre a rendere superflue molte cose, trasforma la realtà in informazioni e immagini, ricreando il mondo secondo una logica visuale e immediata. Sul touch screen, ogni cosa diventa gradevole e docile; la complessità del reale si dissolve, rendendo tutto disponibile con un semplice clic.

La società contemporanea non è più orientata al possesso, ma all'esperienza. Il principio della modernità industriale — "più ho, più sono" — perde valore, sostituito da una nuova logica esistenziale: più esperisco, più sono. In questo contesto, legarsi a persone o cose diventa inattuale: i legami stabili sono percepiti come vincoli che rallentano e limitano l'accesso immediato e reversibile alle esperienze. Come ricorda Han (2022) citando Rifkin, non conta più possedere o abitare, ma poter accedere temporaneamente e senza impegno.

I social media rappresentano l'ambito privilegiato di questa trasformazione. L'individuo non vive semplicemente relazioni, ma performa la propria identità: è autore, prodotto e spettatore di sé stesso. L'immateriale diventa mercificato, e i like, le visualizzazioni e i giudizi sostituiscono inclinazioni profonde, trasformando l'esperienza in valore di scambio e accentuando la tendenza a una vita senza resistenza.

Questa dinamica ha conseguenze profonde anche sulla cultura e sulla vita comunitaria. Come osserva Walter Benjamin, senza contatto diretto non è possibile costruire legami autentici. La cultura nasce dalla condivisione e dall'esperienza collettiva; quando diventa oggetto di consumo, la comunità che la genera si dissolve. La logica dell'esperienza consumabile e dell'accesso immediato produce un paradosso: l'individuo è esposto a stimoli continui, ma i legami duraturi e significativi si indeboliscono. L'eccesso di esperienza genera saturazione e isolamento, accentuando la crisi della relazione nella società contemporanea.

Nell'ambiente digitale, ai bambini viene trasmessa una concezione della realtà basata sulla fattibilità: ogni problema ha una soluzione immediata incarnata in applicazioni o strumenti tecnologici. La vita si riduce a una sequenza di stimoli da risolvere rapidamente, e l'esperienza del limite, dell'attesa e dell'incertezza tende a scomparire.

Questo paradigma trova una delle sue espressioni più radicali nell'intelligenza artificiale. A differenza dell'essere umano, l'IA non possiede vissuto emotivo, stupore o sensibilità verso l'evento inatteso; opera su schemi e correlazioni, ma è incapace di cogliere l'alterità radicale e di interrogarsi sul "perché" profondo delle cose. In questo senso, il mondo rischia di essere traslato in un universo ridotto a dati e statistiche, privato della profondità esistenziale dell'esperienza umana.

Analogamente, le smart city evidenziano come la tecnologia urbana possa enfatizzare automazione, efficienza e personalizzazione dei bisogni, ma non garantire coesione sociale o costruzione di comunità autentiche. Gli spazi urbani diventano funzionali ed ergonomici, ma il capitale relazionale — partecipazione attiva, confronto e riconoscimento reciproco — rischia di essere marginalizzato. La gamification e il gioco urbano trasformano la città in un contesto di performance e ricompense immediate, con effetti critici sulle dinamiche relazionali e partecipative della comunità.

2.2 L'impatto sul legame umano: la scomparsa dell'Altro come sguardo

Ogni giorno siamo investiti da una massa di informazioni che agisce sulle nostre esistenze come un'inondazione, spezzando confini, rimodellando geografie e trasformando la percezione del mondo. Non sono più le cose concrete a plasmare l'esperienza, ma i dati, le “non cose” digitali che penetrano sempre più profondamente nella quotidianità. In questo processo, il reale perde progressivamente spessore: ciò che assume centralità non sono i fatti, ma il flusso incessante di informazioni che li sostituisce e li rielabora. La realtà rischia così di dissolversi sotto il peso delle non cose, segnando una crisi della presenza, della relazione e della capacità di abitare il mondo con pienezza sensoriale e affettiva (Han, 2022).

Il rapporto contemporaneo con lo smartphone ha subito una trasformazione radicale, che investe non solo le modalità comunicative, ma il modo stesso di essere-nel-mondo. Il gesto continuo dello scorrere e digitare sullo schermo si configura come un atto quasi liturgico, ripetitivo e automatizzato, carico di implicazioni simboliche. Attraverso tale gesto, il soggetto sperimenta l'illusione di detenere il mondo “nel palmo della mano”, riducendo la realtà a qualcosa di immediatamente disponibile e manipolabile mediante il semplice tocco.

In questo contesto, la trasformazione del rapporto con il reale si riflette inevitabilmente anche nella dimensione relazionale: se il mondo viene progressivamente ridotto a informazione, anche l'Altro tende a perdere consistenza ontologica, trasformandosi da presenza viva a immagine mediata. L'Altro non si dà più come realtà autonoma e irriducibile, ma come contenuto accessibile, selezionabile ed eventualmente eliminabile. La relazione perde così la sua dimensione di imprevedibilità e di esposizione reciproca, configurandosi come uno spazio controllato, privo di rischio e di reale coinvolgimento.

Tale trasformazione può essere interpretata, in prospettiva filosofica, alla luce del pensiero di Emmanuel Levinas (1980), secondo cui il volto dell'Altro costituisce un appello etico originario che interpella il soggetto e lo chiama alla responsabilità. Il volto non è riducibile a immagine, poiché eccede ogni rappresentazione e impone un confronto con l'alterità radicale. Nello spazio digitale, tuttavia, esso viene sostituito da immagini filtrate, selezionate e manipolabili, perdendo così la propria forza etica e la capacità di mettere in questione il soggetto.

Parallelamente, anche la riflessione psicoanalitica sullo sguardo consente di approfondire tale mutamento. Come evidenzia Jacques Lacan (2003), lo sguardo dell'Altro è costitutivo del processo di soggettivazione: è attraverso lo sguardo che il soggetto si riconosce e si struttura. Nel contesto digitale, però, lo sguardo non è più incarnato e reciproco, ma moltiplicato, anonimo e disincarnato. Il soggetto non è più visto da un altro concreto, bensì da una pluralità indistinta di osservatori, ridotti a indicatori quantitativi quali like, visualizzazioni e interazioni.

Ne deriva una condizione paradossale: mentre si attenua la profondità della relazione, si intensifica il bisogno di riconoscimento. Il soggetto contemporaneo si trova costantemente esposto allo sguardo altrui, ma raramente realmente visto. La visibilità tende così a sostituire il riconoscimento, e l'apparire a prendere il posto dell'essere.

In questo quadro, anche la comunicazione perde progressivamente la propria dimensione dialogica. L'incontro con l'Altro, che richiede tempo, ascolto e apertura alla differenza, viene sostituito da interazioni rapide, frammentate e prevalentemente orientate alla conferma di sé. L'Altro non si configura più come elemento di alterazione e arricchimento dell'identità, ma come superficie riflettente, funzionale alla reiterazione del medesimo.

Le implicazioni di tale dinamica risultano particolarmente rilevanti nei processi di sviluppo. Per bambini e adolescenti, lo sguardo dell'Altro rappresenta un elemento fondamentale nella costruzione dell'identità e dell'autostima. Quando tale sguardo viene sostituito da forme di visibilità mediate e quantificate, il rischio è quello di una strutturazione identitaria fragile, dipendente dal riconoscimento esterno e meno radicata nell'esperienza relazionale incarnata.

Si assiste così a una progressiva scomparsa dell'Altro come sguardo: non in termini di assenza, ma di svuotamento della sua presenza, ridotta a immagine, dato o interazione superficiale. In questa trasformazione si consuma una delle crisi più profonde della contemporaneità: la perdita dell'incontro autentico, inteso come esperienza di alterità, limite e reciprocità.

Parallelamente, anche la percezione sensoriale subisce una significativa trasformazione. La vista perde il suo carattere di apertura e stupore, mentre il contatto diretto con il mondo viene progressivamente sostituito dalla mediazione tecnologica. Persino l'atto del chiamare tende a scomparire, sostituito da forme di comunicazione asincrona. La comunicazione mediata dallo smartphone si configura così come una comunicazione senza corpo e senza sguardo, priva della reciprocità incarnata che costituisce il fondamento della relazione umana (Han, 2022).

La relazione filtrata dallo schermo indebolisce la dimensione comunitaria: l'altro diventa progressivamente invisibile come volto e come sguardo, ridotto a immagine, testo o icona. Si realizza così una delle perdite più significative dell'epoca digitale: la scomparsa dell'Altro come sguardo, con una conseguente erosione dell'empatia. Lo smartphone non si limita a essere uno strumento, ma agisce come dispositivo produttore di immagini, ricostruendo il mondo in forma iperreale e neutralizzando il confronto con il limite e la resistenza del reale.

Questo scenario favorisce, soprattutto nei minori, una crescente tendenza al rifugio nel virtuale. Come osservano Pellai e Tamborini (2025), bambini e adolescenti che sperimentano un senso di inefficacia nella realtà possono ottenere nel mondo digitale una forma di riconoscimento immediato, configurandosi come "campioni" o "supereroi". A differenza dei giochi tradizionali, caratterizzati da una temporalità definita, il gaming contemporaneo si presenta come un flusso continuo e potenzialmente infinito, sostenuto da dinamiche di competizione permanente e da logiche di mercato che intercettano e sfruttano la vulnerabilità dei più giovani. In tale contesto, il bambino rischia di sostituire la propria agency reale — intesa come capacità di incidere concretamente sul mondo — con una sua simulazione digitale. Attività che implicano sforzo, attesa o gratificazione differita vengono progressivamente percepite come meno attrattive.

L'impatto pedagogico risulta pertanto rilevante. Il rapporto adulto-bambino appare sempre più attraversato da logiche di controllo e protezione (Saporiti, Sgritta, 1990), mentre lo sguardo dell'adulto, spesso mediato dallo schermo, perde la propria funzione di riconoscimento. Come

sottolinea Corsaro (1997), il bambino è un attore sociale attivo, ma tale ruolo si indebolisce in assenza di uno sguardo che risponda in modo incarnato. Si configura così un paradosso tipico della contemporaneità: a fronte di una crescente ipercomunicazione, si registra un aumento della solitudine.

Privato dello sguardo e del confronto con il limite del reale, il bambino rischia di permanere in una condizione di “minorità” prolungata. Il legame umano, svuotato della sua dimensione corporea, si riduce a una relazione tra immagini, in cui l’altro viene progressivamente oggettivato e consumato.

Come evidenzia Han (2022), la digitalizzazione produce un mondo impoverito sul piano della relazione e della presenza. Gli oggetti della tradizione conservavano tracce del gesto umano, mentre la produzione digitale genera entità prive di storia e di vitalità. Il mondo contemporaneo si configura così come uno spazio privo di sguardi e di voce, in cui la relazione diretta viene sostituita dalla mediazione tecnologica.

Lo schermo, se da un lato protegge il soggetto dalla complessità del reale, dall’altro lo separa dall’incontro autentico con l’Altro. In assenza di un “tu” che risponda corporalmente, il soggetto tende a ripiegarsi su se stesso in un circuito autoreferenziale. La digitalizzazione e l’ipercomunicazione contribuiscono pertanto a un progressivo impoverimento relazionale.

Un ulteriore elemento critico riguarda il rapporto tra informazione, tempo e legame umano. Il consumo incessante di informazioni tende a sostituire il contatto diretto, mentre i legami intensi e duraturi diventano sempre più rari e spesso percepiti come improduttivi. La logica del capitalismo contemporaneo promuove forme di relazione deboli, flessibili e facilmente sostituibili.

Il tempo dedicato a sé stessi rischia di trasformarsi in tempo autoreferenziale, incapace di aprirsi all’alterità. Solo il tempo per l’altro rende possibile la costruzione di legami autentici. La società contemporanea sembra aver smarrito quella che Han (2022) definisce la “struttura del tempo del cuore”: un tempo lento, capace di accogliere e riconoscere l’altro.

Infine, l’io isolato produce incessantemente contenuti, generando uno tsunami comunicativo che, paradossalmente, alimenta la solitudine. Il silenzio, condizione necessaria per l’ascolto e la costruzione di senso, viene progressivamente eroso dalla logica della produzione continua.

Oggetti, informazioni ed esperienze si presentano già pronti per il consumo immediato, senza essere realmente vissuti. Solo la durata consente loro di acquisire profondità e significato. In questo scenario, la digitalizzazione non solo derealizza il mondo, ma contribuisce a formare soggetti incapaci di cogliere la profondità dell’altro e delle cose. Silenzio e lentezza si configurano allora come pratiche essenziali di resistenza, necessarie per riattivare forme autentiche di relazione e ricostruire un legame significativo con il mondo (Han, 2022).

2.2.1 Il primato dello sguardo materno/del caregiver per l’empatia e la conferma del sé

Se, come evidenziato, nella contemporaneità si assiste a una progressiva scomparsa dell’Altro come sguardo, risulta necessario richiamare il primato originario dello sguardo del caregiver: è infatti nello sguardo materno che il bambino trova il primo riconoscimento di sé, fondamento imprescindibile per lo sviluppo dell’empatia e della soggettività. Questo processo è stato approfondito da John Bowlby (1969), il quale osserva come la relazione precoce con il

caregiver costituisca la base della sicurezza emotiva e dell'organizzazione del sé. Analogamente, Daniel Stern (1985) evidenzia come nei primi mesi di vita il bambino sviluppi il senso di continuità e riconoscimento attraverso interazioni visive e corporee con la figura di accudimento, ponendo le basi della soggettività e dell'empatia.

Un elemento fondamentale per contrastare l'impoverimento relazionale prodotto dalla digitalizzazione riguarda il recupero del tempo condiviso del "fare insieme". Ogni minore dovrebbe poter disporre di una quota significativa di tempo dedicato ad attività svolte con altri: all'interno della famiglia, tra fratelli, con amici e con persone di età diverse. Quanto più queste esperienze si inseriscono nella quotidianità, tanto più esse esercitano un effetto profondamente "fertilizzante" sullo sviluppo del bambino, favorendo la costruzione di competenze relazionali, emotive e sociali. In questa prospettiva, la teoria socio-culturale di Lev Vygotskij (1980) sottolinea come l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo avvengano attraverso la partecipazione condivisa e l'interazione con altri più esperti. Il "fare insieme" non è solo un'attività ludica, ma costituisce il veicolo attraverso cui il bambino interiorizza competenze sociali, emotive e culturali, consolidando il senso di sé all'interno di una comunità.

In passato, le occasioni di fare insieme erano molto più numerose. Bambini e adulti trascorrevano lunghi periodi osservandosi reciprocamente mentre svolgevano attività quotidiane. I ragazzi imparavano mestieri e competenze attraverso l'osservazione diretta e la partecipazione: gli ambienti artigianali e i contesti di lavoro manuale costituivano luoghi di apprendimento informale, in cui si apprendeva guardando, provando e sbagliando. Anche il gioco nasceva spesso da ciò che rimaneva come scarto delle attività degli adulti: piccoli oggetti, materiali semplici o frammenti diventavano stimoli creativi capaci di alimentare l'immaginazione (Pellai e Tamborini, 2025).

Oggi, invece, tra bambini e adulti esistono meno contatti diretti e meno spazi di condivisione. Le attività quotidiane risultano sempre più separate e i momenti di partecipazione reciproca si riducono. Per questo motivo una delle priorità educative consiste nel recuperare la dimensione del piacere di fare insieme, riportando al centro della vita familiare e comunitaria esperienze condivise che permettano ai bambini di sentirsi parte attiva di un contesto relazionale.

Il fare insieme deve tornare a rappresentare un punto di incontro e di comunanza nella quotidianità domestica. In questo processo il ruolo del genitore è fondamentale: egli deve saper sostenere il bambino nei suoi bisogni e nei suoi impegni, accompagnandolo nella crescita e mantenendo al centro la sua esperienza di sviluppo.

Educare significa infatti costruire abitudini di funzionamento orientate verso il mondo esterno, processi che richiedono tempo, continuità e gradualità per essere interiorizzati. Il tempo della formazione è un tempo lento, che richiede pazienza, impegno e la capacità di tollerare attività faticose o poco gratificanti nell'immediato. Genitori e insegnanti hanno quindi il compito di recuperare la convinzione che alcune richieste educative e alcuni limiti non siano negoziabili. Stabilire confini, proporre regole e sostenere i bambini nel confronto con la frustrazione fa parte della responsabilità di chi educa alla vita. Solo attraverso questa presenza educativa stabile è possibile favorire la crescita di soggetti capaci di relazione, autonomia e partecipazione alla comunità (Pellai e Tamborini, 2025).

All'interno di questo quadro, lo sguardo svolge un ruolo fondativo nello sviluppo umano, in particolare nei primi anni di vita. Nel rapporto con la madre — o con la figura di accudimento primaria — il bambino trova appiglio, conferma e continuità. È nello sguardo dell'altro che il

bambino si scopre esistente, riconosciuto e degno di attenzione; è attraverso questa reciprocità che si struttura il senso di sé e si pongono le basi dell'empatia. Le neuroscienze supportano questo legame relazionale: gli studi di Giacomo Rizzolatti dimostrano che l'osservazione degli stati emotivi altrui attiva circuiti neurali speculari, fornendo una base biologica alla capacità di empatia e al riconoscimento dell'altro come soggetto connesso e significativo (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

Come osserva Byung-Chul Han (2022), nello scambio visivo originario tra bambino e caregiver si collocano gli elementi fondativi dello sviluppo: da un lato l'appiglio e la conferma, indispensabili per la sicurezza emotiva e la strutturazione del sé, dall'altro la dimensione di comunità, che costituisce la base stessa della socializzazione e dell'apertura verso l'alterità.

Lo sguardo non è quindi un semplice gesto relazionale, ma il primo spazio in cui il bambino sperimenta il riconoscimento e l'appartenenza.

Quando però lo sguardo dell'adulto viene costantemente catturato da uno schermo, questa funzione originaria viene compromessa. Il bambino si trova di fronte a una presenza fisica ma assente sul piano relazionale: un adulto che è lì, ma non guarda. Tale mancanza produce una distorsione nella relazione tra sé e l'altro, ostacolando la costruzione di legami sicuri e la capacità di riconoscere e rispecchiare gli stati emotivi altrui. Questa dinamica è simile a quanto osservato nell'“Edward Tronick”, in cui il bambino, esposto a un caregiver fisicamente presente ma non reattivo sul piano emotivo, mostra segnali di stress, disorientamento e difficoltà nel regolare le proprie emozioni. La mancanza di uno sguardo autentico interrompe la costruzione del legame sicuro e ostacola lo sviluppo delle competenze relazionali.

In questo senso lo smartphone non rappresenta soltanto uno strumento esterno alla relazione educativa, ma si configura come un terzo intrusivo, capace di interrompere la circolarità dello sguardo e di sottrarre spazio all'incontro. La scomparsa dello sguardo non riguarda soltanto l'infanzia, ma investe l'intero tessuto sociale: adulti e bambini condividono lo stesso ambiente iperconnesso, ma sempre meno abitato da presenze reciproche.

La privazione di questo sguardo primario conduce inevitabilmente a una riduzione dell'empatia e all'instaurarsi di una relazione distorta sia con il proprio sé sia con gli altri. L'isolamento nella bolla digitale tende così a sostituire la ricchezza della presenza reciproca, erodendo progressivamente i fondamenti stessi del legame umano.

2.2.2 Lo smartphone come “oggetto narcisistico e autistico” vs l'oggetto transizionale

In Donald Winnicott (2005), l'oggetto transizionale rappresenta una condizione fondamentale per l'ingresso graduale del bambino nella realtà. Esso inaugura un'“area intermedia” dell'esperienza, uno spazio psichico protetto in cui il soggetto può tollerare la separazione dall'Altro senza esserne travolto. L'oggetto transizionale non sostituisce la relazione, ma la rende possibile: funge da ponte simbolico tra l'onnipotenza infantile e il riconoscimento di un'alterità autonoma. In questo spazio, il bambino impara a stare solo in presenza dell'Altro, sperimenta la mancanza e sviluppa la capacità di simbolizzazione (Han, 2022).

Secondo Donald Winnicott (2005), l'oggetto transizionale consente al bambino di tollerare la separazione dal caregiver senza subire trauma. Esso favorisce la costruzione di una resilienza psichica, permettendo di sperimentare l'assenza e la perdita in uno spazio sicuro, preparandolo alla gestione delle frustrazioni e all'entrata graduale nel mondo reale.

Gli oggetti transizionali — come il ciuccio, la coperta o l'orsetto — svolgono una funzione vitale nello sviluppo: stabilizzano la vita psichica, offrono sicurezza, protezione e continuità affettiva. Pur generando un legame intenso, sono destinati a essere progressivamente abbandonati, proprio perché il loro compito è accompagnare il bambino verso il mondo condiviso. Essi aprono uno spazio dialogico, stimolano la fantasia e permettono una prima esperienza dell'alterità. Le teorie dello sviluppo cognitivo sottolineano l'importanza dell'esperienza simbolica: Jean Piaget osserva come il gioco simbolico favorisca la rappresentazione mentale di oggetti e persone, mentre Lev Vygotskij evidenzia come l'interazione con altri più esperti nel gioco e nelle attività creative sviluppi la capacità di pensiero astratto e di mediazione sociale. L'oggetto transizionale si colloca così come ponte verso questi apprendimenti, stimolando la fantasia e la comprensione dell'alterità.

Lo smartphone, al contrario, pur presentando una somiglianza superficiale con l'oggetto transizionale per la sua funzione consolatoria e per l'intensità del legame affettivo che instaura, si configura, secondo alcuni autori come un oggetto narcisistico e autistico. Non apre un'area intermedia, ma tende a saturarla. La relazione che il soggetto intrattiene con lo smartphone è una relazione chiusa, ripetitiva e autoreferenziale, priva di vera alterità: l'Altro non è incontrato, ma neutralizzato, ridotto a immagine, flusso di stimoli o risposta immediata ai bisogni.

Come nota Heinz Kohut (1976), gli oggetti narcisistici soddisfano bisogni di conferma e gratificazione immediata senza stimolare lo sviluppo del sé. Lo smartphone, similmente, offre un feedback costante e controllabile, ma non introduce sfida, alterità o riflessione: il legame diventa autoreferenziale e centrato sul sé, favorendo una modalità autistica di relazione con il mondo.

Se l'oggetto transizionale media la separazione, lo smartphone la nega. Esso offre una presenza continua che elimina l'esperienza del vuoto, impedendo l'elaborazione dell'assenza e la formazione del desiderio. Mentre l'oggetto transizionale lascia spazio alla fantasia, lo smartphone inonda il soggetto di stimoli che frammentano l'attenzione e destabilizzano la vita psichica, trattenendola in un circuito di gratificazione immediata (Han, 2022).

Come osserva Byung-Chul Han, lo smartphone non si limita a rappresentare il mondo, ma lo ricrea sotto forma di immagini, trasformando la realtà in informazione. Questo processo di derealizzazione sottrae al mondo le sue caratteristiche di resistenza, imprevedibilità e alterità. Il reale diventa totalmente disponibile, manipolabile e privo di spessore. In tal modo, lo smartphone non costruisce un ponte verso la realtà, ma rischia di trasformarsi in un rifugio chiuso che impoverisce l'esperienza relazionale.

La dipendenza che ne deriva si manifesta anche sul piano emotivo: così come il bambino sperimenta angoscia quando viene separato dal proprio oggetto transizionale, l'adulto prova ansia e disorientamento quando viene privato dello smartphone. Tuttavia, a differenza dell'oggetto transizionale, il dispositivo non promuove la crescita né la relazione, ma rafforza una modalità difensiva di evitamento del conflitto e dell'alterità.

Le ricerche psicologiche sul comportamento digitale evidenziano che l'uso compulsivo dello smartphone interferisce con la regolazione emotiva. Sherry Turkle osserva che il dispositivo riduce la tolleranza all'attesa e la capacità di gestire emozioni complesse, sostituendo relazioni reali con gratificazioni immediate e superficialmente confortanti. L'effetto è una riduzione della capacità di affrontare conflitti, frustrazioni e l'alterità, impedendo la costruzione di legami autentici.

In questo senso, il frequente paragone tra smartphone e oggetto transizionale risulta profondamente fuorviante. Se l'oggetto transizionale stabilizza la vita psichica introducendo una distanza e rendendo possibile la separazione, lo smartphone produce una stabilizzazione apparente fondata sulla dipendenza. Non incarna l'Altro, non stimola la fantasia, ma riduce l'esperienza a interazione e l'altro a oggetto.

L'ipercomunicazione che caratterizza l'era digitale non è dunque segno di connessione autentica, ma sintomo di un vuoto relazionale profondo. Comuniciamo in modo eccessivo e compulsivo proprio perché siamo soli: lo smartphone non colma la mancanza, la amplifica, trasformando la relazione in consumo e l'incontro in stimolo.

Alla luce di queste trasformazioni, risulta evidente come il rapporto tra soggetto, tecnologia e sviluppo non possa più essere interpretato attraverso categorie educative tradizionali. Se lo smartphone non svolge una funzione evolutiva, ma tende a sostituirsi alla relazione e a inibire i processi di simbolizzazione, diventa necessario interrogarsi criticamente sui modelli educativi contemporanei.

Non si tratta semplicemente di limitare l'uso dei dispositivi, ma di ripensare radicalmente il paradigma educativo, restituendo centralità all'esperienza incarnata, alla relazione e alla capacità di tollerare la mancanza. In questo senso, la sfida educativa odierna consiste nel ricostruire contesti in cui il bambino possa sperimentare il limite, l'attesa e l'incontro con l'alterità, condizioni imprescindibili per uno sviluppo autentico.

Si rende dunque necessaria una transizione verso un nuovo paradigma educativo, capace di contrastare la logica della gratificazione immediata e di promuovere processi di crescita fondati sulla relazione, sulla presenza e sulla profondità dell'esperienza.

2.2.3 La necessità di un cambiamento di paradigma educativo

Stiamo vivendo un'epoca di profonda trasformazione, caratterizzata dalla coesistenza di generazioni che hanno conosciuto un mondo privo di tecnologie digitali e di altre che, invece, sono nate e cresciute all'interno di un ambiente iperconnesso. Se in passato l'accesso ai media era limitato e mediato, oggi disponiamo di strumenti estremamente potenti, capaci di ampliare le possibilità comunicative e creative in modo straordinario.

Come osserva Byung-Chul Han (2022), la digitalizzazione non rappresenta soltanto un cambiamento tecnologico, ma una trasformazione antropologica che incide profondamente sul modo in cui l'essere umano percepisce il mondo, costruisce relazioni e sviluppa la propria identità. Allo stesso tempo, la vita quotidiana appare sempre più frenetica e scandita da molteplici impegni, al punto che spesso si perde memoria di come fosse l'esperienza relazionale prima dell'avvento del digitale. Ancora più complesso risulta comprendere l'impatto cognitivo ed emotivo che tali tecnologie esercitano sui bambini, i quali non hanno avuto esperienza di una realtà "precedente" e crescono immersi fin da subito in questo contesto.

In passato, il ritmo della vita era più lento e lasciava spazio a relazioni basate sulla presenza, sul contatto diretto e sulla continuità dello sguardo. Le interazioni viso a viso, il tempo dedicato all'ascolto e alla parola, permettevano una costruzione graduale dell'identità e una maggiore consapevolezza emotiva. Gli adulti di riferimento svolgevano un ruolo fondamentale nel dare nome alle emozioni, nel sostenere l'espressione affettiva e nell'accompagnare i processi di crescita (Facci, Valorzi, Berti, 2013).

Ci si può dunque interrogare su quale impatto avrebbe avuto, in quel contesto, un'esposizione precoce e massiccia ai dispositivi digitali: sarebbe stato possibile sviluppare con la stessa profondità tali dimensioni relazionali ed emotive? Questo interrogativo evidenzia la necessità di riflettere criticamente sull'uso attuale delle tecnologie.

È importante riconoscere che lo smartphone e i dispositivi digitali rappresentano strumenti utili, in particolare per mantenere relazioni a distanza. Tuttavia, risulta fondamentale distinguere tra un utilizzo consapevole, in cui l'individuo rimane protagonista attivo, e una condizione di dipendenza, in cui si diventa passivi e progressivamente sopraffatti da dinamiche compulsive. In ambito educativo e psicologico si osserva una crescente attenzione verso nuove forme di dipendenza legate all'uso della rete e dei dispositivi digitali. Tali dipendenze possono manifestarsi attraverso perdita di controllo, bisogno costante di connessione e progressivo disinvestimento dalle relazioni reali. L'attività digitale tende, in questi casi, a occupare uno spazio predominante nella vita quotidiana, riducendo progressivamente l'investimento nelle relazioni affettive e nelle esperienze concrete, corporee e socialmente condivise.

In questa prospettiva, Sherry Turkle sottolinea come la tecnologia, pur aumentando le possibilità di connessione, rischi di ridurre la qualità delle relazioni, favorendo forme di interazione superficiale e una progressiva difficoltà a sostenere il dialogo autentico e la solitudine riflessiva (Turkle, 2015).

Le dipendenze tecnologiche, che si sviluppano attraverso l'uso di smartphone, computer e tablet, assumono forme diverse in base ai bisogni emotivi sottostanti, ma condividono la capacità di incidere profondamente sul benessere individuale e sulle relazioni con gli altri. Esse non riguardano solo il singolo individuo, ma coinvolgono anche il contesto familiare e sociale, generando effetti significativi sulla qualità della vita e delle relazioni (Facci, Valorzi, Berti, 2013). In linea con questa prospettiva, Donald Winnicott (2005) evidenzia come lo sviluppo emotivo richieda la possibilità di attraversare esperienze di frustrazione e di assenza all'interno di una relazione sufficientemente sicura, condizioni fondamentali per la costruzione di un sé autonomo e capace di stare nel mondo.

Oggi molti bambini e adolescenti entrano precocemente in contatto con il mondo digitale e con gli ambienti virtuali della rete. In questi spazi non si limitano a utilizzare il computer o lo smartphone come strumenti di gioco, ma giocano all'interno del dispositivo stesso, partecipando a piattaforme online e interagendo con altri utenti che, a loro volta, possono celare identità fittizie o costruite artificialmente.

Il bambino che si avvicina alla rete in modo autonomo e senza un'adeguata mediazione educativa entra così in contatto con un universo estremamente vasto e complesso e difficilmente governabile, nel quale è progressivamente chiamato a costruire anche una propria identità digitale. A differenza dell'identità personale, che tende a svilupparsi in modo relativamente unitario attraverso esperienze reali, relazioni concrete e vissuti personali, l'identità digitale appare spesso frammentata, parziale e selettiva. Nei contesti online, infatti, gli individui tendono spesso a presentare un'immagine di sé selezionata e costruita, più vicina a ciò che desiderano apparire che alla complessità della propria identità reale.

Le nuove tecnologie hanno profondamente trasformato non solo le modalità di relazione e comunicazione, ma anche i processi di accesso alle informazioni e di costruzione della conoscenza. Cambiano i tempi, sempre più accelerati, e le modalità di fruizione dei contenuti,

caratterizzati dalla sovrabbondanza informativa che offre nuove opportunità ma, al contempo, espone a rischi significativi di disorientamento, superficialità e dipendenza.

In questo contesto, la prevenzione assume un ruolo fondamentale e deve essere promossa attraverso percorsi strutturati di formazione e informazione rivolti a tutte le fasce di età. Sebbene i cosiddetti nativi digitali mostrano una particolare familiarità con l'uso degli strumenti tecnologici, tale competenza operativa non coincide necessariamente con una reale capacità critica. Come osservano Michele Facci, Serena Valorzi e Alessandra Berti (2013), l'uso quotidiano dei dispositivi digitali non implica automaticamente una reale comprensione delle dinamiche e dei rischi che caratterizzano l'ambiente online .

Un ragazzo che naviga in rete dalla propria stanza può entrare in contatto con persone, contenuti e situazioni provenienti da ogni parte del mondo. Ignorare questa dimensione significa perdere consapevolezza delle opportunità, ma anche dei potenziali rischi presenti nello spazio digitale. Non esistono software o strumenti tecnologici in grado di eliminare completamente tali rischi: sebbene alcuni sistemi possano offrire forme di protezione, la prevenzione più efficace passa attraverso l'educazione, l'accompagnamento adulto e lo sviluppo di competenze critiche che permettano ai giovani di orientarsi consapevolmente nel mondo digitale.

In questo scenario è importante sottolineare che il rapporto dei bambini con la tecnologia non nasce e non si sviluppa spontaneamente, ma è profondamente mediato dalle scelte degli adulti. Sono infatti genitori ed educatori a introdurre i bambini agli strumenti e alle diverse modalità di gioco e di apprendimento. Offrire a un bambino una bicicletta, un libro o occasioni di gioco all'aria aperta significa proporre esperienze che coinvolgono il corpo, l'immaginazione e la relazione con l'ambiente e con gli altri. Al contrario, un'esposizione precoce e predominante al mondo digitale rischia di ridurre la varietà delle esperienze formative, limitando le occasioni di sviluppo integrato.

Le trasformazioni tecnologiche hanno inciso profondamente anche sulle modalità della comunicazione e della scrittura. Oggi gran parte degli scambi comunicativi avviene attraverso messaggi istantanei, e-mail, emoji e altre forme di comunicazione mediata dallo schermo. Se da un lato questi strumenti consentono una maggiore rapidità ed efficienza espressiva, dall'altro possono favorire modalità relazionali meno dirette, nelle quali il rapporto con l'altro risulta filtrato dal dispositivo tecnologico (Facci, Valorzi, Berti, 2018).

L'uso di emoticon, messaggi brevi e comunicazioni digitali può diventare, in alcuni casi, una strategia per sottrarsi al confronto immediato che caratterizza l'interazione faccia a faccia. La comunicazione mediata dalla tecnologia riduce infatti la presenza di elementi fondamentali della relazione umana, quali lo sguardo, il tono della voce, la gestualità e la dimensione corporea dell'incontro.

Per questo motivo, il ruolo degli adulti assume una centralità decisiva nel guidare bambini e adolescenti verso un uso equilibrato delle tecnologie, capace di integrare gli strumenti digitali con esperienze relazionali, corporee e narrative che restano fondamentali per lo sviluppo della persona.

Alla luce di queste trasformazioni, emerge con forza la necessità di un cambiamento di paradigma educativo, capace di rispondere in modo critico e consapevole alle nuove condizioni della crescita. Se da un lato Internet e i dispositivi mobili consentono di ridurre le distanze e mantenere connessioni costanti, dall'altro rischiano di indebolire la qualità delle relazioni prossime, generando forme di distanza emotiva anche tra persone fisicamente vicine. In questo

senso, la sfida educativa contemporanea non consiste nel rifiuto della tecnologia, ma nella costruzione di un equilibrio che restituisca centralità alla relazione, al corpo e alla presenza (Facci, Valorzi, Berti, 2013).

Nella quotidianità familiare, infatti, i rapporti interpersonali risultano sempre più mediati dagli strumenti digitali: la comunicazione scritta tende progressivamente a sostituire quella verbale e corporea, con una perdita significativa di elementi fondamentali quali lo sguardo, il tono della voce e la presenza fisica. Anche momenti tradizionalmente dedicati alla condivisione, come i pasti, sono sempre più frequentemente interrotti dall'uso dello smartphone, contribuendo a una progressiva frammentazione dell'esperienza relazionale e a una crescente solitudine vissuta all'interno degli stessi spazi domestici.

In questo contesto, il ruolo dell'adulto assume una centralità decisiva. I bambini apprendono infatti principalmente attraverso l'osservazione e l'imitazione, rendendo i genitori e gli educatori punti di riferimento imprescindibili nella costruzione delle abitudini relazionali. Essi sono chiamati a offrire modelli coerenti e pratiche quotidiane significative, anche attraverso gesti semplici e altamente educativi: evitare l'uso del telefono durante i pasti, promuovere il contatto visivo, valorizzare il dialogo diretto e sostenere l'espressione affettiva. In questo scenario, diventa fondamentale accompagnare il bambino nel processo di scoperta e utilizzo delle nuove tecnologie, offrendo non solo strumenti tecnici, ma soprattutto criteri interpretativi ed etici. L'educazione digitale non può ridursi a un controllo esterno o a una regolazione normativa, ma deve promuovere la costruzione di un equilibrio consapevole tra dimensione online e offline (Facci, Valorzi, Berti, 2013).

Particolare attenzione deve essere posta sia all'organizzazione degli spazi domestici, sia alla gestione del tempo di esposizione ai dispositivi. La collocazione degli strumenti tecnologici all'interno della casa e la regolazione del loro utilizzo rappresentano elementi educativi rilevanti, in grado di incidere profondamente sulle abitudini quotidiane e sulle modalità relazionali del bambino, contribuendo alla costruzione di un equilibrio tra esperienza digitale e vita reale.

L'esempio adulto rappresenta, dunque, uno strumento educativo fondamentale per orientare il bambino verso un uso critico e responsabile delle tecnologie. In questa prospettiva, risulta altrettanto importante costruire una rete educativa condivisa tra famiglia, scuola ed educatori, al fine di garantire coerenza e continuità negli interventi. Solo attraverso un'alleanza educativa solida è possibile fornire ai bambini punti di riferimento chiari e stabili per affrontare in modo equilibrato le sfide poste dall'ambiente digitale (Facci, Valorzi, Berti, 2013).

L'attuale scenario di disgregazione relazionale e di crescente rifugio nel digitale pone un dilemma profondo per le istituzioni educative, chiamate a confrontarsi con una duplice esigenza: da un lato, riconoscere le potenzialità degli strumenti tecnologici; dall'altro, preservare e promuovere esperienze fondate sulla presenza, sul "qui ed ora" e sulla relazione incarnata. In questo contesto, il nido e la scuola dell'infanzia emergono come alcuni degli ultimi presidi pedagogici in grado di offrire esperienze autentiche e non mediate tra pari (Turkle, 2019).

In continuità con la tesi di Jonathan Haidt (2024), appare evidente che il malessere nell'età evolutiva sia correlato alla pervasività degli strumenti di connessione. Questa trasformazione non rende i genitori semplicemente più fragili, ma spesso li espone a una condizione di impotenza di fronte a un'esistenza "onlife" (Floridi, 2017), in cui la distinzione tra vita reale e

vita digitale tende progressivamente a dissolversi. Lo smartphone, in questo senso, non è un semplice strumento, ma un vero e proprio ambiente che modifica la temporalità dello sviluppo: quando si è costantemente connessi, la vita reale viene costantemente ibridata con quella digitale, privando il bambino di quel tempo "lento" necessario alla maturazione.

Da una prospettiva sociologica, questa apparente impotenza genitoriale non può essere letta come una mancanza di competenza affettiva, ma come l'esito di una trasformazione culturale più ampia, che ha progressivamente configurato l'infanzia come un «bene raro e prezioso» (Saporiti, Sgritta, 1990). Tale rappresentazione ha contribuito a legittimare forme di iperprotezione che, pur mosse da intenzioni di cura, rischiano di limitare lo sviluppo delle capacità adattive. L'adulto tende così ad assumere il ruolo di «regolatore dell'ambiente», cercando di eliminare ogni forma di difficoltà o frustrazione. Tuttavia, come evidenziano Pellai e Tamborini (2025), l'assenza di confronto con il limite reale impedisce l'esercizio della resilienza: chi non sperimenta mai la fatica e l'ostacolo rischia di trovarsi impreparato di fronte alle prime difficoltà autentiche della vita.

Per contrastare tale impoverimento esperienziale e relazionale, appare oggi urgente un cambiamento di paradigma: dall'accudimento "anestetizzante" mediato dallo schermo a una proposta pedagogica che rimetta al centro il corpo, la relazione e la materialità dell'esperienza. Il compito dell'educazione diventa allora quello di proteggere il tempo dello sviluppo, restituendo valore alla lentezza, alla presenza e alla «fatica gratificante», in opposizione a un modello di intrattenimento digitale caratterizzato da un «costo energetico zero».

In questo scenario, l'istituzione scolastica deve farsi carico di quella «metodologia di analisi e di ascolto» (par. 53) invocata dalla New Childhood Sociology. Non si tratta soltanto di trasmettere contenuti, ma di restituire al bambino il ruolo di attore sociale, attivo, capace di partecipare a quella «produzione di cultura dei pari» (Corsaro, 1997) che l'isolamento domestico e la mediazione digitale rischiano di compromettere.

È in questo orizzonte che si colloca l'Outdoor Education (OE). Essa non rappresenta semplicemente una pratica educativa all'aria aperta, ma una risposta pedagogica profonda alla "derealizzazione" prodotta dall'ambiente digitale: uno strumento per restituire al bambino il diritto a un'infanzia fondata sul gioco, sull'esperienza corporea, sugli sguardi reali e su un contatto diretto con la realtà che, a differenza delle immagini mediate dallo schermo, oppone resistenza, richiede impegno e offre una bellezza non immediatamente consumabile.

Di fronte alle trasformazioni indotte dalla digitalizzazione, diventa dunque necessario ripensare radicalmente il ruolo educativo degli adulti. Genitori, insegnanti e comunità educanti sono chiamati a costruire un'alleanza educativa capace di generare occasioni concrete di socialità e di «fare insieme», restituendo centralità alla relazione e all'esperienza condivisa. I bambini e gli adolescenti osservano gli adulti per comprendere cosa significhi crescere: il modo in cui questi vivono il tempo, le relazioni e la tecnologia diventa un modello implicito che orienta profondamente i loro comportamenti.

Essere genitori nel contesto contemporaneo rappresenta una sfida particolarmente complessa. In molti casi, l'adulto che introduce limiti nell'uso delle tecnologie digitali viene percepito negativamente. Un genitore che ritarda l'accesso ai social network o ne regola l'utilizzo può essere visto come eccessivamente severo, sia dai figli sia dal contesto sociale. Tuttavia, tali scelte educative nascono spesso da una consapevolezza critica dei rischi connessi a un'esposizione precoce a un ambiente digitale vasto e difficilmente governabile.

Molti adolescenti crescono oggi con l'idea che, senza una presenza sui social network, si sia invisibili o socialmente irrilevanti. Questa pressione culturale rende ancora più complesso il compito educativo, poiché i genitori rischiano di essere percepiti come ostacoli all'integrazione. In realtà, la regolazione dell'accesso alle tecnologie risponde all'esigenza di proteggere i processi di sviluppo relazionale e psicologico, offrendo ai ragazzi il tempo necessario per costruire competenze sociali radicate nell'esperienza reale.

Il compito educativo degli adulti consiste quindi nel favorire un equilibrio tra mondo digitale e mondo reale, promuovendo esperienze di socialità diretta e relazioni significative. Solo attraverso la partecipazione a contesti di incontro concreto — amicizie vissute nella quotidianità, attività condivise, esperienze comunitarie — bambini e adolescenti possono sviluppare competenze relazionali profonde e durature.

In questa prospettiva, essere genitori nel terzo millennio significa assumersi la responsabilità di guidare i figli all'interno di un contesto tecnologico complesso, mantenendo al centro la crescita integrale della persona e la costruzione di legami autentici. L'educazione, oggi più che mai, è chiamata a custodire la possibilità dell'incontro reale, restituendo valore al tempo condiviso, al corpo e allo sguardo come fondamenti irrinunciabili dell'esperienza umana.

Essere genitori ed educatori nel contesto contemporaneo rappresenta una sfida complessa. Un elemento fondamentale che può sostenere tale compito è la costruzione di una rete educativa solida e condivisa, fondata su valori e principi comuni. Nelle difficoltà, infatti, ciò che realmente sostiene l'individuo non è la tecnologia, ma la presenza significativa dell'altro: persone capaci di offrire ascolto, vicinanza emotiva e relazione autentica (Facci, Berti e Valorzi, 2013).

Promuovere relazioni dirette, basate sullo sguardo, sul dialogo e sulla presenza reciproca, rappresenta dunque un obiettivo educativo imprescindibile. Solo attraverso il recupero di tali dimensioni è possibile accompagnare le nuove generazioni verso uno sviluppo equilibrato, in cui la tecnologia sia uno strumento al servizio della persona e non un sostituto delle relazioni umane.

Nel contesto contemporaneo emerge sempre più frequentemente una domanda: è ancora possibile recuperare, almeno in parte, modalità relazionali simile a quelle precedenti alla diffusione pervasiva degli smartphone e della comunicazione digitale? Scene ormai quotidiane mostrano studenti nei corridoi scolastici concentrati sui propri telefoni piuttosto che nel dialogo reciproco, oppure genitori al parco o al ristorante impegnati sullo schermo mentre accudiscono i propri figli.

Come osserva Sherry Turkle, "il telefono, prima ancora di entrare nella vita del bambino, diventa il suo concorrente" (2019). I figli hanno sempre dovuto contendere l'attenzione dei genitori con il lavoro, le responsabilità e le occupazioni quotidiane; tuttavia, nella società digitale questa competizione assume una forma nuova. I genitori di oggi sono spesso fisicamente presenti, ma mentalmente altrove, catturati da notifiche, messaggi e richieste provenienti dal mondo digitale.

Non è raro osservare bambini che, già a partire dagli otto anni, manifestano difficoltà nel catturare l'attenzione dei propri genitori, impegnati in una costante attività di multitasking digitale. La relazione genitore-figlio rischia così di frammentarsi in continue interruzioni, con possibili ripercussioni sul senso di riconoscimento e di presenza reciproca.

Le potenzialità della rete si concretizzano quotidianamente nello sviluppo di applicazioni e strumenti in grado di migliorare la qualità della vita e di ampliare le possibilità comunicative. Internet consente di semplificare attività che in passato richiedevano tempo e impegno, permettendo di accedere rapidamente a informazioni, servizi e relazioni, anche con persone geograficamente molto distanti. La dimensione digitale si caratterizza, infatti, per l'immediatezza: tutto appare "qui e ora", senza attese.

Tuttavia, l'impatto di tali opportunità dipende in larga misura dalla condizione personale e relazionale dell'individuo. Quando la persona vive in modo soddisfacente la propria realtà, è in grado di utilizzare la rete in modo equilibrato, contenendo il desiderio di connessione e integrandosi armonicamente con le altre attività della vita quotidiana. In questi casi, la tecnologia si configura come uno strumento funzionale, capace di arricchire l'esperienza senza sostituirla.

Al contrario, quando la dimensione relazionale risulta fragile o fonte di disagio, il mondo digitale può diventare uno spazio di compensazione. L'individuo può essere portato a cercare online forme di gratificazione e di riconoscimento difficili da ottenere nella realtà, rifugiandosi in un ambiente percepito come più controllabile e meno esposto al rischio del rifiuto. In questo senso, Internet può assumere i tratti di un contesto illusorio, in cui tempo e spazio si comprimono e si perde progressivamente la distinzione tra esperienza reale e virtuale (Facci, Valorzi e Berti).

Tale dinamica può favorire l'isolamento e la solitudine: pur essendo costantemente connessi, si rischia di allontanarsi dalle relazioni concrete, riducendo le occasioni di incontro autentico e di confronto diretto. La difficoltà nel comunicare emozioni, pensieri e vissuti nella realtà può accentuarsi, rendendo sempre più complessa la costruzione di legami significativi.

In questa prospettiva, la rete si configura come un ambiente ambivalente, le cui potenzialità e criticità dipendono strettamente dalle modalità d'uso e dal contesto educativo e relazionale in cui l'individuo è inserito.

Nella società contemporanea si osserva inoltre una progressiva riduzione del tempo dedicato alla narrazione e alla relazione diretta con i bambini. Sempre più frequentemente, infatti, l'intrattenimento e l'esperienza conoscitiva vengono mediati da contenuti multimediali fruiti attraverso dispositivi digitali quali computer, tablet e televisione. Tali contenuti, essendo già strutturati e predefiniti, tendono a limitare lo spazio per l'immaginazione e la creatività, ponendo il bambino in una posizione prevalentemente passiva di fruizione, piuttosto che attiva di elaborazione.

In ambito scolastico, si cerca di contrastare questa tendenza attraverso strategie didattiche volte a sviluppare competenze cognitive fondamentali, oggi sempre meno esercitate nella quotidianità. Tra queste assumono particolare rilievo la capacità di attenzione prolungata, l'ascolto, la gestione del tempo, la tolleranza dell'attesa e la concentrazione su un singolo compito. In tale prospettiva, si privilegia un approccio che valorizzi la profondità dell'apprendimento rispetto alla logica del multitasking, spesso associata a una frammentazione dell'esperienza cognitiva.

La scuola è dunque chiamata a occupare una posizione di equilibrio, integrando in modo consapevole le tecnologie digitali all'interno del processo educativo, senza sostituire le dimensioni fondamentali della relazione, dell'esperienza concreta e della crescita personale. L'introduzione delle tecnologie a scuola rappresenta un'opportunità significativa, a condizione

che il loro utilizzo sia guidato da criteri pedagogici chiari e orientato a finalità formative, piuttosto che alle sole preferenze o abitudini degli studenti.

In questo senso, educare all'uso delle tecnologie significa promuovere il rispetto, la misura e l'integrazione, sviluppando una consapevolezza critica delle loro potenzialità e dei loro limiti. È fondamentale che le scelte educative siano fondate su una valutazione attenta del valore formativo degli strumenti digitali e della loro reale capacità di sostenere i processi di apprendimento.

Va inoltre riconosciuto che, in alcuni contesti specifici, le tecnologie possono svolgere un ruolo significativo, ad esempio come strumenti compensativi a supporto di studenti con difficoltà o disturbi dell'apprendimento, contribuendo a favorire inclusione e accessibilità.

Nonostante ciò, numerosi studi sottolineano l'importanza, soprattutto nei primi anni di vita, di limitare l'esposizione precoce ai dispositivi digitali. I bambini, infatti, non possiedono ancora le competenze cognitive ed emotive necessarie per un utilizzo autonomo e consapevole di tali strumenti. Per questo motivo, risulta fondamentale privilegiare esperienze dirette, relazionali e corporee, rimandando gradualmente l'introduzione delle tecnologie e accompagnandola con un'adeguata mediazione educativa (Facci, Valorzi, Berti).

Nel promuovere un uso consapevole delle tecnologie digitali, è importante evitare approcci educativi basati sulla demonizzazione o sul divieto assoluto, che rischiano di risultare inefficaci e controproducenti. Invece è necessario accompagnare i bambini e adolescenti nello sviluppo di competenze critiche, insegnando loro a utilizzare la rete con prudenza e responsabilità, analogamente a quanto avviene in altri ambiti della vita quotidiana.

Educare all'uso delle tecnologie significa, in questa prospettiva, fornire strumenti per riconoscere i rischi e adottare adeguate precauzioni, senza negarne le potenzialità. L'analogia con la guida risulta particolarmente efficace: così come non si affiderebbe un'automobile potente a un neopatentato senza una preparazione adeguata, allo stesso modo è necessario riflettere sull'opportunità di fornire precocemente dispositivi complessi, come lo smartphone, a bambini che non possiedono ancora le competenze per gestirli in modo autonomo (Pellai, 2026).

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda l'impatto del digitale sul tempo e sull'attenzione. Il tempo assorbito dalle tecnologie digitali è spesso tempo sottratto alle relazioni sociali dirette. Numerosi studi evidenziano, infatti, una crescente difficoltà, soprattutto tra i più giovani, nel mantenere l'attenzione, nel tollerare la noia e nel riconoscere il valore delle esperienze semplici e quotidiane. In questo contesto, il ruolo dell'adulto diventa centrale: è necessario sostenere il bambino anche di fronte alla frustrazione e alla noia, evitando di ricorrere immediatamente al dispositivo digitale come soluzione.

La logica della gratificazione immediata, tipica dell'ambiente digitale, espone inoltre i giovani a una continua ricerca di stimoli e di approvazione, con possibili ripercussioni sul benessere emotivo. L'accesso costante a contenuti a ricompense rapide può ridurre la capacità di attendere, di impegnarsi e di trovare soddisfazione in esperienze più lente e profonde. In questo senso, alcuni autori sottolineano come le nuove generazioni mostrino livelli crescenti di fragilità emotiva, isolamento sociale e difficoltà relazionali (Wolf, 2018).

Particolarmente delicata risulta la fascia di età compresa tra i 10 e i 14 anni, fase cruciale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Un'esposizione precoce e non mediata ai dispositivi digitali in questo periodo può incidere significativamente sui processi di crescita, favorendo il

ritiro sociale e la riduzione delle esperienze nel mondo reale. Il rischio è che il bambino sostituisca progressivamente il gioco, il movimento e la relazione con attività digitali solitarie e altamente stimolanti.

In questo scenario, assume un ruolo fondamentale la responsabilità educativa degli adulti e delle istituzioni. È necessario promuovere esperienze di socializzazione reale, valorizzare il gioco tra pari e favorire contesti in cui i bambini e gli adolescenti possano sperimentare relazioni autentiche. L'educazione digitale non può prescindere dalla presenza attiva dell'adulto, chiamato a guidare, contenere e orientare.

È inoltre importante considerare il contesto socio-culturale più ampio. Le grandi aziende del settore digitale progettano ambienti pensati per massimizzare il tempo di utilizzo e il coinvolgimento degli utenti, spesso a scapito della qualità delle relazioni. Tali dinamiche rendono ancora più urgente la costruzione di una consapevolezza critica, sia nei giovani sia negli adulti.

In conclusione, educare all'uso delle tecnologie digitali significa trovare un equilibrio tra opportunità e limiti, promuovendo un utilizzo che sia realmente al servizio dello sviluppo umano. Ciò implica non solo fornire regole, ma soprattutto costruire contesti relazionali significativi, in cui bambini e adolescenti possano crescere senza essere lasciati soli di fronte alla complessità del mondo digitale.

Alla luce delle trasformazioni descritte, emerge con forza la necessità di fornire ai genitori orientamenti educativi concreti. Educare nell'epoca digitale non è semplice: i ritmi di vita sono profondamente cambiati e accelerati, e i bambini accedono sempre più precocemente a linguaggi, modelli culturali e strumenti tecnologici che, fino a pochi anni fa, erano impensabili per la loro età (Turkle, 2015).

Già tra gli 8 e i 10 anni, molti bambini dispongono di uno smartphone attraverso il quale possono accedere a una molteplicità di contenuti e funzioni, spesso senza possedere le competenze necessarie per gestirli in modo consapevole. In questo contesto, un approccio esclusivamente proibizionistico si rivela generalmente inefficace, poiché rischia di generare distanza e incomprensione. Risulta invece fondamentale accompagnare i bambini nello sviluppo di una capacità di autoregolazione, aiutandoli a riconoscere i propri limiti e a gestire in modo equilibrato il tempo trascorso davanti ai dispositivi. L'educazione digitale deve includere momenti di riflessione condivisa, in cui sia possibile interrogarsi sul senso e l'utilità dell'uso di determinati strumenti, come i social network o i videogiochi.

Particolare attenzione dovrebbe essere posta anche alle scelte legate all'introduzione dei dispositivi: è opportuno che i genitori si chiedano se sia realmente necessario fornire precocemente uno smartphone e, in caso affermativo, con quali modalità e limitazioni.

In ogni caso, è fondamentale evitare di consegnare dispositivi tecnologici senza una mediazione educativa. L'uso degli strumenti digitali deve essere accompagnato da spiegazioni, regole condivise e presenza adulta, affinché il bambino possa progressivamente acquisire consapevolezza e responsabilità.

Nel contesto educativo contemporaneo, anche la scuola è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale. L'utilizzo della tecnologia a fini didattici può rappresentare un'opportunità significativa, a condizione che sia guidato e intenzionale. Il bambino non dovrebbe essere lasciato solo nell'esplorazione del mezzo, ma accompagnato attraverso attività strutturate e finalizzate. Dal punto di vista pedagogico, è fondamentale aiutare il bambino a comprendere

che la tecnologia rappresenta un mezzo e non un fine, sviluppando la capacità di riconoscere i contesti in cui il suo utilizzo è realmente utile per l'apprendimento.

Di fronte a queste trasformazioni, diventa infine necessario promuovere pratiche educative capaci di riequilibrare il rapporto tra tecnologia, relazione e interazione con il mondo. In questa prospettiva, assume particolare rilevanza la valorizzazione di esperienze che favoriscono il contatto con l'ambiente naturale, il tempo condiviso e la qualità della presenza educativa. Promuovere attività all'aperto, esperienze di contatto con la natura e momenti di relazione non mediata rappresenta una possibile risposta educativa alla pervasività della tecnologia. In questo senso, l'outdoor education si configura come una prospettiva capace di restituire centralità all'esperienza corporea, alla scoperta dell'ambiente e alla relazione autentica tra bambini, educatori e contesto naturale.

Alla luce delle riflessioni sviluppate, emerge con chiarezza come la questione educativa nell'epoca digitale non possa essere ridotta a una semplice regolazione dell'uso degli strumenti tecnologici, ma richieda un ripensamento più profondo delle condizioni che rendono possibile lo sviluppo umano. La crescita del bambino si fonda infatti su esperienze incarnate, relazioni significative, tempi distesi e possibilità di confronto con il limite e con l'alterità, dimensioni che il contesto digitale, se non adeguatamente mediato, tende progressivamente a comprimere. In questa prospettiva, la tecnologia non deve essere esclusa, ma collocata entro un orizzonte educativo che ne riconosca i limiti e ne orienti l'uso in funzione della relazione e dello sviluppo integrale della persona. Diventa dunque prioritario restituire centralità a contesti esperienziali concreti, nei quali il bambino possa sperimentare il corpo, il movimento, la scoperta e l'incontro diretto con l'altro e con il mondo.

È in questo orizzonte che si inserisce il tema del prossimo capitolo, dedicato all'Outdoor Education, i cui benefici e le cui potenzialità verranno approfonditi come risposta educativa concreta e necessaria alle sfide della contemporaneità (Louv, 2005).

Capitolo 3: Fondamenti dell'Outdoor Education

Alla luce delle riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti, emerge con chiarezza come lo sviluppo del bambino nei primi anni di vita sia profondamente radicato nell'esperienza concreta e nella partecipazione attiva al contesto di vita. In questa prospettiva, come sottolinea Dewey (2014), l'apprendimento nasce dall'esperienza concreta e dall'interazione attiva con l'ambiente, configurandosi come un processo continuo e situato. Il progressivo allontanamento da queste dimensioni, determinato anche dalla crescente esposizione alle tecnologie digitali, ha contribuito a generare forme di impoverimento esperienziale, relazionale e senso-motorio. Come evidenzia Louv (2012) tale allontanamento dalla natura può incidere negativamente sullo sviluppo fisico, emotivo e cognitivo del bambino.

In questo contesto, l'Outdoor Education si configura non semplicemente come una metodologia didattica alternativa, ma come una risposta pedagogica concreta e necessaria, capace di restituire centralità all'esperienza incarnata, al corpo e alla relazione con il mondo reale.

Uno dei principi fondanti della pedagogia del bosco riguarda l'importanza dell'esplorazione attiva della realtà a contatto con la natura, tanto per i bambini quanto per gli adulti. È fondamentale che i piccoli possano frequentare luoghi all'aperto non necessariamente

strutturati o progettati dall'adulto per attività specifiche, ma aperti, autentici e disponibili all'esplorazione libera.

L'ambiente naturale, infatti, non si configura come uno sfondo passivo dell'esperienza educativa, ma come un vero e proprio contesto generativo di apprendimento. In questa direzione, Sobel (2004) sottolinea come il contatto diretto e continuativo con la natura favorisca nei bambini lo sviluppo di un senso di appartenenza e responsabilità nei confronti dell'ambiente. Esso deve poter essere abitato, esplorato e vissuto nel tempo: i bambini attraversano inizialmente una fase esplorativa, caratterizzata da curiosità e osservazione, per poi giungere progressivamente a una fase più complessa, in cui costruiscono significati personali, danno forma alla propria creatività e si appropriano degli spazi.

L'esperienza con la natura comporta numerosi benefici sul piano cognitivo, emotivo e corporeo, in linea con quanto evidenziato nel primo capitolo rispetto al ruolo centrale dell'azione, del movimento e dell'interazione con l'ambiente nello sviluppo infantile. In questa prospettiva, diventa compito degli adulti — genitori ed educatori — creare le condizioni affinché tali esperienze possano avvenire in modo continuativo, garantendo strumenti adeguati e un equipaggiamento funzionale. Come sottolineava Robert Baden-Powell, “non esiste buono o cattivo tempo, ma solo buono o cattivo equipaggiamento”.

La progettazione educativa all'aperto non richiede necessariamente spazi rigidamente delimitati, ma si fonda piuttosto sulla continuità e sulla fluidità dell'esperienza. Gli educatori possono definire confini non solo fisici, ma anche simbolici e condivisi, favorendo nei bambini lo sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità e della capacità di autoregolazione.

In una società in cui i contesti di vita dei bambini risultano sempre più progettati a misura di adulto, emerge con forza la necessità di offrire esperienze autentiche in ambienti naturali, aperti e non completamente prevedibili. I bambini, infatti, manifestano una naturale tensione verso il “selvatico”, inteso come spazio di possibilità, scoperta e trasformazione.

La conoscenza dei fenomeni naturali e la percezione della loro mutevolezza consentono a bambini e adulti di percepirsi non come dominatori o semplici osservatori della natura, ma come parte integrante di essa, favorendo lo sviluppo di una consapevolezza ecologica profonda. In questa prospettiva, si promuove una cultura non antropocentrica, aperta alla trasformazione e all'evoluzione, in cui la relazione con l'ambiente diventa parte integrante del processo educativo. L'immersione nell'ambiente naturale offre inoltre esperienze uniche, capaci di generare nei bambini domande autentiche, stimulate dalla curiosità. Ogni bambino individua elementi su cui indagare, formula ipotesi, osserva, verifica e costruisce conoscenza attraverso un processo attivo e situato. Tale dinamica richiama direttamente i processi di apprendimento descritti da Jean Piaget e Lev Vygotskij, nei quali l'azione e la mediazione sociale rappresentano i motori dello sviluppo cognitivo.

Al contrario, in ambienti fortemente antropizzati e strutturati, i bambini rischiano di non trovare risposte adeguate ai propri bisogni primari di esplorazione, movimento e scoperta. Come evidenziato anche da Maria Montessori (1909) e Loris Malaguzzi (1993), l'ambiente rappresenta un mediatore educativo fondamentale, capace di orientare e sostenere i processi di apprendimento.

L'ambiente naturale, in particolare, si distingue per la ricchezza e la varietà degli stimoli sensoriali che offre: il bambino vede, ascolta, tocca, percepisce cambiamenti improvvisi,

sviluppando uno sguardo attento e una sensibilità percettiva difficilmente replicabile negli spazi chiusi. Nessun ambiente indoor può eguagliare la complessità e la variabilità della natura.

Per i bambini in età prescolare, lo spazio esterno rappresenta un contesto privilegiato per sperimentare il movimento, la velocità, l'equilibrio e la relazione tra il corpo e lo spazio. L'attività motoria all'aperto sostiene lo sviluppo muscolo-scheletrico, il sistema vestibolare e la propriocezione, elementi fondamentali anche per competenze successive come l'attenzione, la concentrazione e la motricità fine.

Allo stesso tempo, l'esperienza nella natura favorisce lo sviluppo del linguaggio e della capacità narrativa: ogni giornata all'aperto si configura come un'esperienza unica, ricca di eventi, scoperte e significati da rielaborare e condividere (Negro, 2019).

3.1 Che cosa si intende per “Outdoor Education?” Principi e obiettivi pedagogici

L'Outdoor Education rappresenta un approccio pedagogico che valorizza l'ambiente esterno come contesto privilegiato di apprendimento, riconoscendo nella natura un ambiente ricco di opportunità educative, relazionali e cognitive. Più che una semplice didattica svolta all'aperto, essa si configura come una prospettiva educativa integrata, fondata sull'idea che l'esperienza e il coinvolgimento attivo negli ambienti naturali costituiscano elementi essenziali per lo sviluppo armonico del bambino.

Alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, tale approccio risulta profondamente coerente con i processi di sviluppo nei primi anni di vita, nei quali apprendimento, corpo e relazione risultano strettamente interconnessi. In questo senso, l'Outdoor Education si propone come una risposta concreta al progressivo allontanamento dei bambini da esperienze dirette e incarnate, evidenziato nel contesto contemporaneo.

Le radici teoriche dell'Outdoor Education affondano in una lunga tradizione pedagogica che ha posto al centro il valore dell'esperienza e del rapporto attivo con il mondo. Il legame tra educazione e natura è rintracciabile già nell'opera *Orbis sensualium pictus* (1658) del pedagogista John Amos Comenius, considerata un punto di riferimento per la didattica moderna. Comenio sottolineava come la conoscenza dovesse passare attraverso i sensi e la percezione, evidenziando l'importanza del coinvolgimento attivo e la continuità tra apprendimento in ambiente interno ed esterno.

Questo orientamento viene ripreso e sviluppato da diversi autori della tradizione pedagogica. John Locke, nei *Pensieri sull'educazione*, invita a privilegiare una vita semplice e il contatto con l'ambiente naturale, mentre Jean-Jacques Rousseau, nell'*Emilio*, pone al centro un'educazione secondo natura, fondata sul rispetto dei tempi del bambino, dei suoi interessi e delle sue inclinazioni. Rousseau distingue tra educazione della natura, delle cose e degli uomini, attribuendo un ruolo centrale all'esperienza diretta e alla dimensione corporea. Il principio dell'educazione naturale trova ulteriore sviluppo nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi (1801), che concepisce il bambino come un essere che può svilupparsi pienamente solo in un ambiente accogliente e stimolante, capace di valorizzarne le potenzialità. Tale visione viene ripresa da Friedrich Fröbel (1826), fondatore dei Kindergarten, nei quali natura e cultura si integrano profondamente e l'adulto assume il ruolo di “giardiniera”, accompagnando il bambino nello sviluppo delle sue capacità.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, questi principi confluiscono nel movimento dell'attivismo pedagogico e nelle esperienze delle New Schools, che pongono il bambino al centro del processo educativo, riconoscendolo come soggetto attivo del proprio apprendimento. In questo contesto si inserisce il pensiero di Maria Montessori, che attribuisce un ruolo fondamentale all'esperienza concreta e al contatto con la natura. Come afferma:

«Nessuna descrizione, nessuna immagine di libro può sostituire la visione reale degli alberi di un bosco [...] quante volte l'animo del fanciullo viene privato, perché non lo si mette in contatto con la natura» (Montessori, 1974, p. 44).

Per Montessori, il bambino apprende attraverso il fare, in un processo in cui azione e riflessione si intrecciano. Il contatto con la natura diventa quindi una condizione essenziale per una crescita globale, mentre l'allontanamento da essa comporta un impoverimento dell'esperienza.

Questa prospettiva trova una sistematizzazione nel pensiero di John Dewey, teorico del learning by doing, secondo cui l'apprendimento è un processo attivo e continuo che si realizza attraverso l'interazione con l'ambiente. Dewey distingue tra esperienze dirette e mediate, sottolineando come le prime siano fondamentali per una conoscenza autentica.

In continuità con questa visione, anche Maurice Merleau-Ponty evidenzia il ruolo centrale del corpo nella conoscenza: l'essere umano conosce attraverso ciò che percepisce, tocca e vive. Analogamente, Howard Gardner introduce il concetto di intelligenza naturalistica, riconoscendo l'importanza del rapporto con l'ambiente nello sviluppo cognitivo.

Alla luce di questi contributi, l'ambiente può essere inteso come un autentico "terzo educatore", capace di sostenere i processi di apprendimento attraverso le opportunità di esplorazione, relazione e scoperta che mette a disposizione del bambino.

L'Outdoor Education si fonda infatti su alcuni principi pedagogici fondamentali: il primato dell'esperienza concreta, la centralità del movimento, il valore della relazione e il contatto diretto e continuativo con la natura.

Questi principi risultano particolarmente rilevanti nella fascia 0-6 anni, in cui sviluppo motorio, cognitivo ed emotivo sono strettamente interconnessi. L'esperienza all'aperto favorisce il benessere psicofisico, lo sviluppo dell'autonomia, della creatività e delle competenze relazionali, configurandosi come un'alternativa significativa a modelli educativi eccessivamente sedentari e mediati dalla tecnologia.

In questo contesto, anche il contributo di autori contemporanei come Di Michele e Nottari (2025) evidenzia come i processi di urbanizzazione e di crescente mediazione tecnologica abbiano progressivamente allontanato i bambini dalla natura, rendendo oggi necessario recuperare un rapporto diretto, corporeo e sensoriale con l'ambiente.

Dal punto di vista didattico, l'Outdoor Education si configura come un ambiente di apprendimento olistico, in cui spazio, tempo, relazioni e risorse si integrano in un ecosistema educativo complesso. Come sottolinea Castoldi (2020), l'apprendimento si sviluppa in contesti attivi e partecipativi, mentre Farnè (2014) evidenzia il ruolo degli adulti nel creare condizioni affinché l'ambiente diventi realmente formativo.

In questo quadro, anche il modello SUCCESS di Heath e Heath (2007) risulta coerente con l'Outdoor Education: la semplicità, la concretezza, l'imprevedibilità e il coinvolgimento emotivo rendono l'esperienza significativa e duratura.

Il gioco assume un ruolo centrale in questo approccio, configurandosi come uno strumento educativo universale capace di sostenere lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Attraverso il gioco, il bambino costruisce relazioni, sviluppa competenze e attribuisce significato all'esperienza.

Nel complesso, l'OE promuove l'interiorizzazione di valori fondamentali quali la democrazia, l'inclusione e la sostenibilità, favorendo il senso di appartenenza e lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo. In un'epoca caratterizzata da una crescente distanza dalla natura, questo approccio si configura come una risposta educativa significativa, capace di restituire centralità all'esperienza, alla relazione e al contatto diretto con il mondo.

Come evidenzia Rachel Carson:

«Chi contempla la bellezza della terra trova riserve di forza che dureranno quanto la stessa vita» (Carson, 2020, p. 17).

L'Outdoor Education può dunque essere intesa non solo come metodologia educativa, ma come una prospettiva culturale e pedagogica capace di formare individui consapevoli, responsabili e profondamente connessi al mondo in cui vivono.

3.1.1 La scuola nel bosco: uno sguardo all'Europa. Origini, modelli ed esempi

La scuola dell'infanzia nel bosco ha una storia relativamente recente, sviluppatasi nel secondo dopoguerra nei Paesi del Nord Europa, in risposta ai profondi cambiamenti degli stili di vita, dei modelli educativi e del rapporto tra infanzia e ambiente naturale. Tali esperienze si configurano come un'alternativa innovativa all'educazione prescolare tradizionale, poiché propongono una quotidianità educativa fondata sulla permanenza all'aperto, sull'esplorazione diretta e sul gioco libero in natura. La loro diffusione diventa più significativa a partire dagli anni Novanta, quando il modello inizia a essere riconosciuto come una risposta pedagogica ai bisogni emergenti dei bambini, sempre più distanti da esperienze corporee, sensoriali e relazionali autentiche (Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

La prima esperienza riconducibile a questo modello educativo nasce in Danimarca, a Søllerød, negli anni Cinquanta, grazie all'iniziativa di Ella Flatau. A partire dalla propria esperienza di madre, Flatau osservò come il contatto quotidiano con la natura producesse nei bambini benessere, serenità, curiosità e maggiore disponibilità alla relazione. Le giornate trascorse nei boschi diventavano occasioni privilegiate di crescita, in cui i bambini potevano sperimentare liberamente il proprio corpo, costruire relazioni con i pari e sviluppare autonomia. Questa esperienza evidenzia come il contatto diretto con la natura favorisca processi di apprendimento spontaneo e autodiretto. Da questa intuizione nacque il modello del skovbørneshave, letteralmente "giardino d'infanzia nel bosco", che riconosce alla natura non solo una funzione ricreativa, ma un vero valore educativo (Schenetti et al., 2015).

L'identità della pedagogia del bosco è quindi profondamente legata alla sua origine scandinava e a una specifica visione del rapporto tra uomo e natura. In particolare, nei Paesi nordici assume grande rilievo il concetto di friluftsliv, termine norvegese traducibile come "vita all'aria aperta". Esso non indica una singola attività, ma uno stile di vita in cui pratiche quotidiane, valori e identità si intrecciano in una visione non antropocentrica del mondo. Si tratta quindi di una concezione culturale che attribuisce alla natura un ruolo centrale nella formazione della persona. Vivere la natura significa entrare in relazione in modo continuativo, attraversare le

stagioni, i cambiamenti atmosferici, le dimensioni accoglienti e quelle più imprevedibili. In questa prospettiva, l'ambiente naturale rappresenta una dimensione privilegiata per lo sviluppo del bambino, poiché mente e corpo possono agire in sintonia, attraverso esperienze reali, complesse e non completamente prevedibili.

Nei Paesi del Nord Europa, dunque, il contatto con l'ambiente naturale non rappresenta un'attività occasionale, ma una pratica radicata sia nei servizi educativi sia nella vita familiare. La natura è parte della quotidianità e contribuisce alla qualità della vita, al benessere psicofisico e alla costruzione di un senso di appartenenza al mondo. È proprio all'interno di questo contesto culturale che le scuole nel bosco si diffondono progressivamente nei Paesi scandinavi, per poi estendersi anche ad altri territori europei (Schenetti et al., 2015).

In Svezia, ad esempio, la vita all'aria aperta è da tempo considerata fondamentale per il benessere della persona. Già nel 1892 venne fondato il movimento Friluftsliv, impegnato nella promozione delle attività outdoor. Le scuole dell'infanzia nel bosco, denominate I Ur och Skur, cioè "con il bel tempo e con il cattivo tempo", si sviluppano anche grazie all'esperienza di Gösta Frohm, ideatore del personaggio di Skogsmulle, uno gnomo dei boschi utilizzato come mediatore educativo per avvicinare i bambini al rispetto e all'amore per la natura. Nel 1957 Frohm avviò una prima esperienza educativa rivolta a bambini tra i cinque e i sei anni, fondata sull'idea che l'educazione ambientale nasca prima di tutto da un legame affettivo con la natura: i bambini imparano a prendersi cura di ciò che conoscono, vivono e amano (Schenetti, et al., 2015).

Anche in Norvegia il rapporto con la natura assume un ruolo centrale sin dalla prima infanzia. Il concetto di friluftsliv orienta pratiche educative che valorizzano l'esplorazione, l'avventura, l'autonomia e la capacità di adattamento. Le attività all'aperto non sono pensate come momenti eccezionali, ma come parte integrante della crescita: camminare, osservare, stare nel bosco, vivere la montagna o attraversare ambienti naturali diversi permette ai bambini di sviluppare sicurezza, responsabilità e rispetto verso l'ambiente.

A partire dagli anni Novanta, il modello delle scuole nel bosco si diffonde anche in altri Paesi europei. In Germania, sebbene una prima esperienza fosse già presente nel 1968, la diffusione delle Waldkindergärten si intensifica soprattutto dal 1991, grazie all'iniziativa di educatrici che, venute a conoscenza del modello danese, ne promossero l'adozione anche nel proprio contesto. In pochi anni, le scuole nel bosco tedesche si moltiplicarono, fino a diventare una realtà educativa significativa e riconosciuta (Schenetti et al., 2015).

Esperienze analoghe si sviluppano anche in Austria, Svizzera e Regno Unito, dove il modello scandinavo viene progressivamente reinterpretato in relazione ai diversi contesti territoriali e culturali. Nel contesto britannico, inoltre, già all'inizio del Novecento pedagogiste come Margaret McMillan avevano sostenuto l'importanza del contatto con l'aria aperta e con la natura per il benessere globale del bambino, evidenziandone i benefici sul piano sociale, emotivo, cognitivo e sanitario.

Quando si parla di scuola nel bosco, tuttavia, non ci si riferisce esclusivamente al bosco in senso stretto. L'espressione indica piuttosto un orientamento pedagogico che può realizzarsi in una pluralità di ambienti naturali: boschi, prati, spiagge, radure, alpeggi, campagne, parchi e spazi selvatici presenti nei diversi territori. Ciò che accomuna queste esperienze non è la tipologia specifica del luogo, ma la possibilità di vivere un ambiente aperto, mutevole, ricco di materiali naturali, capace di offrire occasioni di esplorazione, movimento, scoperta e relazione. In questo

senso, ciò che definisce la scuola nel bosco non è il luogo in sé, ma la qualità dell'esperienza educativa.

All'interno di questo orientamento è possibile individuare diverse modalità organizzative, che si differenziano per la gestione degli spazi e dei tempi educativi. La forma considerata più "pura" prevede che i bambini trascorrono l'intera mattinata all'aperto, in un ambiente naturale delimitato ma privo di una struttura scolastica tradizionale. In questi contesti è generalmente presente un rifugio, spesso un Bauwagen, utilizzato esclusivamente in caso di emergenza o in condizioni meteorologiche particolarmente avverse.

Accanto a questa modalità si è sviluppata una tipologia "integrata", che prevede la presenza di un edificio scolastico e una suddivisione della giornata tra attività outdoor e momenti indoor. Tale organizzazione risponde anche alle esigenze delle famiglie, pur mantenendo una significativa attenzione all'esperienza in natura. Tuttavia, alcuni autori sottolineano come questa soluzione possa attenuare uno degli elementi fondanti della pedagogia del bosco, ovvero la continuità dell'esperienza all'aperto in ogni condizione atmosferica (Del Rosso, 2010, cit. in Gruener, 2012).

Accanto a queste due principali tipologie si collocano ulteriori esperienze intermedie, come proposte settimanali regolari in natura o progetti temporanei di immersione nel bosco, che testimoniano la crescente attenzione verso l'integrazione dell'ambiente naturale nella quotidianità educativa (O'Brien, 2009; Gruener, 2012 cit. in Schenetti et al., 2015).

Nonostante le differenze organizzative, tutte queste esperienze condividono un'intenzione comune: offrire ai bambini un contatto continuativo e significativo con l'ambiente naturale, favorendo lo sviluppo di autonomia, competenze sociali, capacità comunicative e motivazione all'apprendimento.

In questa prospettiva, la scuola nel bosco si collega direttamente ai temi affrontati nei capitoli precedenti: se lo sviluppo infantile richiede corpo, azione, relazione e sguardo adulto significativo, allora l'ambiente naturale rappresenta un contesto privilegiato per restituire al bambino ciò che l'esperienza digitale tende spesso a ridurre. Il bosco, o più in generale l'ambiente naturale, offre resistenza, imprevedibilità, lentezza, relazione e possibilità di scelta: tutti elementi indispensabili per sostenere uno sviluppo equilibrato, incarnato e autentico.

Queste esperienze europee mostrano dunque che la scuola nel bosco non è una moda educativa recente, ma una risposta pedagogica strutturata alla progressiva separazione tra infanzia e natura. Essa recupera una consapevolezza profonda: i bambini hanno bisogno di abitare il mondo reale, di conoscerlo con il corpo, di attraversarlo con curiosità e di costruire significati attraverso esperienze vive, relazionali e sensoriali.

In Italia, il fenomeno delle scuole nel bosco è più recente, ma in costante crescita. Negli ultimi anni si è registrato un crescente interesse verso modelli educativi che pongono al centro la natura, in risposta al bisogno diffuso di ristabilire un legame autentico con l'ambiente. Accanto alle scuole nel bosco, si sono sviluppate numerose esperienze come agrinidi, agriasili e fattorie didattiche, pur in assenza di una normativa specifica di riferimento.

In questo contesto, anche la tradizione pedagogica italiana ha offerto contributi significativi alla riflessione sull'educazione all'aperto, ponendo le basi per un dialogo tra esperienze contemporanee e modelli educativi storici.

Ciò conferma come l'Outdoor Education rappresenti non una semplice innovazione metodologica, ma un'evoluzione coerente del pensiero pedagogico.

3.1.2 La didattica all'aperto in Italia

Nel contesto italiano, l'interesse per l'educazione all'aperto si è sviluppato in modo più recente rispetto ai Paesi del Nord Europa, ma affonda le proprie radici in una tradizione pedagogica solida, che ha da sempre riconosciuto il valore dell'esperienza e del rapporto con l'ambiente naturale.

Già tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, alcuni importanti pedagogisti italiani ed europei hanno posto al centro della riflessione educativa il legame tra bambino, natura ed esperienze educative. In particolare, come già affermato, il contributo di Friedrich Fröbel risulta fondamentale: nei Kindergarten, il giardino non rappresenta soltanto uno spazio fisico, ma un ambiente educativo in cui il bambino può osservare, sperimentare e comprendere i processi naturali. Attraverso attività come la cura dell'orto o l'osservazione delle trasformazioni delle piante, il bambino sviluppa una conoscenza che nasce dall'esperienza diretta e dalla relazione con il mondo vivente.

Questa visione viene ripresa e rielaborata nel contesto italiano dalle sorelle Rosa Agazzi e Carolina Agazzi, che, nella scuola di Mompiano, attribuiscono un ruolo centrale al giardino e all'orto come ambienti privilegiati di apprendimento. In queste esperienze, il bambino è coinvolto in attività concrete e quotidiane che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e della capacità di osservazione.

Parallelamente, anche la scuola elementare italiana post-unitaria inizia a riconoscere il valore educativo del rapporto con la natura. Con le riforme promosse da Guido Baccelli tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, viene introdotto il "campicello scolastico", spazio dedicato ad attività di agraria e lavoro manuale. Questa innovazione rappresenta un primo tentativo di superare un approccio puramente teorico e nozionistico, promuovendo una conoscenza fondata sul coinvolgimento attivo.

Un ulteriore contributo significativo è offerto da Giuseppina Pizzigoni, fondatrice della "Scuola Rinnovata" di Milano. Il suo approccio educativo si basa sull'esplorazione del territorio e sull'utilizzo del giardino-orto come punto di partenza per un apprendimento attivo e situato. L'ambiente esterno diventa così uno spazio di ricerca e scoperta, in cui il bambino costruisce conoscenze attraverso l'esperienza e il contatto diretto con la realtà. Questo approccio anticipa molte delle caratteristiche dell'attuale modello OE.

Anche il pensiero di Maria Montessori contribuisce in modo decisivo alla riflessione sull'educazione all'aperto. Nelle sue opere, Montessori sottolinea come il contatto diretto con la natura sia essenziale per un pieno sviluppo della persona, evidenziando come l'allontanamento dall'ambiente naturale possa determinare un impoverimento dell'esperienza infantile.

L'educazione all'aperto non rappresenta una novità assoluta nel panorama italiano, ma piuttosto il recupero e la valorizzazione di una tradizione pedagogica che ha sempre riconosciuto il ruolo centrale dell'esperienza e del rapporto con l'ambiente.

Nel contesto contemporaneo, tuttavia, l'Outdoor Education assume nuove caratteristiche e nuove finalità, in risposta ai cambiamenti sociali e culturali che hanno progressivamente

allontanato i bambini dalla natura. Processi come l'urbanizzazione, la riduzione degli spazi di gioco libero e la crescente diffusione delle tecnologie digitali hanno contribuito a trasformare profondamente le esperienze di crescita, rendendo sempre più necessario il recupero di contesti educativi autentici e non mediati.

In Italia, negli ultimi anni si è registrato un crescente interesse verso modelli educativi ispirati alla pedagogia del bosco. Un ruolo significativo è svolto anche da realtà come Fondazione Villa Ghigi, che attraverso progetti educativi rivolti a bambini, scuole e famiglie promuove percorsi di immersione nella natura e di educazione alla sostenibilità. Queste esperienze contribuiscono alla diffusione di una cultura educativa orientata al rapporto con l'ambiente naturale e alla costruzione di una maggiore consapevolezza ecologica.

Nel complesso, la didattica all'aperto in Italia si configura oggi come un campo in espansione, caratterizzato da una crescente attenzione verso il benessere globale del bambino e la qualità delle esperienze educative. In continuità con la tradizione pedagogica del passato, ma in dialogo con le sfide del presente, l'Outdoor Education rappresenta una risposta significativa al bisogno di restituire centralità all'esperienza, al corpo e alla relazione con il mondo reale, capace di rispondere in modo attuale ai bisogni dell'infanzia.

Il tema dell'educazione ambientale, oggi al centro della riflessione politica, culturale ed educativa, affonda le proprie radici in una tradizione pedagogica ampia e articolata, che ha da sempre riconosciuto il valore del rapporto tra educazione e natura. Accanto ai contributi dei classici del pensiero pedagogico, già nei primi decenni del Novecento si svilupparono le cosiddette scuole all'aperto, inizialmente rivolte a bambini con fragilità fisiche, ma presto divenute veri e propri laboratori di innovazione educativa.

In tali contesti furono sperimentate pratiche didattiche riconducibili a ciò che oggi definiamo Outdoor Education e Outdoor Learning, caratterizzate da un forte approccio interdisciplinare e da un'attenzione alla dimensione esperienziale dell'apprendimento. Le scuole all'aperto rappresentarono infatti spazi privilegiati di ricerca pedagogica, in cui si svilupparono metodologie innovative capaci di incidere in modo duraturo sulla storia della scuola italiana.

L'eredità di queste esperienze è rintracciabile anche nei Programmi didattici della scuola elementare del secondo dopoguerra, nei quali emerge una progressiva valorizzazione del rapporto con l'ambiente. A partire dagli anni Ottanta, tale orientamento si è ulteriormente consolidato attraverso l'introduzione di pratiche educative sempre più esplicitamente orientate all'educazione ambientale e alla sostenibilità, in linea con le indicazioni normative nazionali e con i riferimenti internazionali.

In questo quadro, l'educazione ambientale si configura oggi come un ambito trasversale che connette la conoscenza e la tutela dell'ambiente con la formazione alla cittadinanza globale, ponendo al centro lo sviluppo di una consapevolezza critica e responsabile nei confronti del mondo naturale e sociale.

3.2 L'ambiente esterno e l'educazione sensoriale

Nella prospettiva dell'Outdoor Education, risulta fondamentale restituire al bambino tempo e spazio per l'esperienza, evitando un'eccessiva strutturazione delle attività educative. Piuttosto che riempire la quotidianità di proposte guidate, è necessario riconoscere il valore del gioco libero e dell'esplorazione autonoma, elementi essenziali per uno sviluppo equilibrato. Tale

impostazione appare coerente con quanto evidenziato nel primo capitolo, in cui l'apprendimento nei primi anni di vita si configura come un processo strettamente legato all'azione, al corpo e all'interazione diretta con l'ambiente.

Tale esigenza appare ancora più urgente se si considera il contesto in cui i bambini crescono oggi. Bambine e bambini hanno bisogno del mondo reale per nutrire il pensiero e l'immaginazione, di un corpo vissuto nella sua interezza, capace di entrare in relazione concreta con le cose, di toccare, manipolare, esplorare e persino sporcarsi (Lorenzoni, 2014). Questa affermazione sintetizza efficacemente una delle principali criticità che caratterizzano l'infanzia contemporanea.

I bambini del XXI secolo possono infatti essere descritti, seppur in forma volutamente accentuata, come “piccoli cittadini digitali iperprotetti”. Si tratta di una generazione che cresce sempre più confinata in spazi chiusi e controllati — scuola, palestra, casa — e che vive una quotidianità fortemente mediata dalle tecnologie digitali (Forni, 2002; Tonucci, 1995, cit. in Bertolino & Angelotti, 2014). L'accesso precoce e continuo a dispositivi digitali ha trasformato profondamente le modalità di gioco, relazione e apprendimento.

Parallelamente, si osserva una crescente tendenza alla protezione e al controllo da parte degli adulti, che ha portato alcuni studiosi a definire questa generazione come “bubble wrap generation” (Malone, 2007). Le conseguenze di questa trasformazione incidono non solo sui processi cognitivi, ma anche sulla salute e sullo sviluppo globale dei bambini, contribuendo alla diffusione di stili di vita sedentari e a un impoverimento dell'esperienza concreta (Bertolino, Piccinelli, Perazzone, 2012, cit. in Bertolino & Angelotti, 2014).

In questo quadro si inserisce anche un progressivo allontanamento dalla natura, che assume una duplice dimensione: da un lato fisica, legata ai processi di urbanizzazione e alla riduzione degli spazi accessibili; dall'altro culturale, caratterizzata da una perdita di familiarità con i contesti naturali. Questa distanza si traduce in una perdita di radici — biologiche, ecologiche ed evolutive — e in una riduzione della consapevolezza del rapporto tra essere umano e ambiente (Mortari, 2001; Tomashow, 1996, cit. in Bertolino & Angelotti, 2014).

Alla luce di queste considerazioni, emerge con forza la necessità di ricostruire un rapporto autentico tra bambino e natura. Il contatto diretto con l'ambiente naturale non rappresenta un semplice arricchimento dell'esperienza educativa, ma una condizione fondamentale per lo sviluppo equilibrato della persona, sia sul piano fisico e cognitivo sia su quello emotivo e relazionale.

In questa prospettiva, il gioco libero assume un ruolo centrale nei processi di sviluppo, configurandosi come uno spazio privilegiato di autonomia e apprendimento. I bambini hanno bisogno di libertà, di ambienti in cui poter giocare in sicurezza, ma anche di libero accesso a spazi che consentano esplorazione, movimento e sperimentazione. Solo in contesti di questo tipo è possibile sostenere uno sviluppo autentico, in cui il bambino possa agire in modo attivo, prendere iniziative e costruire significati a partire dall'esperienza.

Il gioco libero rappresenta infatti una dimensione fondamentale attraverso cui la natura stessa “educa” il bambino, offrendo occasioni autentiche di apprendimento e crescita. Come evidenzia Peter Gray (2013), quando i bambini giocano lontano dal controllo diretto degli adulti, sperimentano forme di autonomia reale, esercitando capacità decisionali e sviluppando il senso di responsabilità. Attraverso il gioco libero, essi imparano a risolvere problemi, a creare e

rispettare regole condivise e a costruire relazioni con i pari, non basate sulla subordinazione ma sulla cooperazione.

In particolare, il gioco all'aperto consente ai bambini di confrontarsi con situazioni di rischio controllato: arrampicarsi, dondolarsi, correre o scivolare diventano esperienze attraverso cui imparano a gestire il proprio corpo e, al tempo stesso, le proprie emozioni, inclusa la paura. Queste esperienze contribuiscono allo sviluppo dell'autoregolazione e della fiducia in sé. Nei contesti di gioco collettivo, inoltre, i bambini sviluppano competenze sociali complesse, imparando a negoziare, a gestire conflitti, a tollerare la frustrazione e a costruire relazioni equilibrate con gli altri. Il gioco diventa così uno spazio privilegiato in cui ciascun bambino può scoprire le proprie capacità, riconoscere i propri limiti e costruire progressivamente la propria identità.

Numerosi studi dimostrano come il contatto con l'ambiente naturale produca benefici significativi sia sul piano fisico sia su quello psicologico. Negli ultimi anni, diverse esperienze didattiche hanno confermato come gli spazi aperti rappresentino contesti privilegiati per l'apprendimento, in grado di incidere positivamente sul benessere psicofisico e sociale dei bambini (Farnè & Agostini, 2014, in Ceciliani, 2019). In questa prospettiva si colloca l'Outdoor Education, che promuove percorsi educativi in ambienti naturali caratterizzati da un forte coinvolgimento sensoriale e corporeo (Malone & Waite, 2016, in Ceciliani, 2019). La sfida attuale consiste nell'integrare tali pratiche nella didattica quotidiana, ampliando il concetto di aula e riconoscendo agli spazi educativi un ruolo attivo nei processi di apprendimento (Ceciliani, 2019; Mortari, 2008; Damiano, 2013).

La riflessione sugli ambienti educativi si intreccia inoltre con il tema del benessere e della salute. L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute come la capacità di adattamento e di autogestione di fronte alle sfide fisiche, emotive e sociali (OMS, 1998). In questo senso, la scuola è chiamata a promuovere condizioni che favoriscano il benessere globale del bambino, anche attraverso esperienze educative significative e coerenti con i suoi bisogni evolutivi (Mentasti & Meccariello, 2021). Tuttavia, numerose ricerche evidenziano come i bambini contemporanei siano sempre più esposti a stili di vita caratterizzati da sedentarietà, stress e perdita di contatto con il mondo fisico, con conseguente impoverimento dell'esperienza sensoriale (Donati, Salvaterra & Schenetti, 2012; Bertolasi, Sanguigno & Mayer, 2009).

In questo scenario, l'educazione all'aperto si configura come una risposta pedagogica significativa, capace di superare la concezione tradizionale dello spazio scolastico come ambiente chiuso e statico, a favore di una visione più dinamica e integrata, fondata sull'alternanza tra esperienze indoor e outdoor (Angelucci et al., 2016; Formella & Perillo, 2018). La scuola può così trasformarsi in uno "spazio senza mura", aperto al territorio e capace di offrire contesti di apprendimento autentici e situati (Mentasti & Meccariello, 2021).

L'esposizione all'aria aperta contribuisce al rafforzamento del sistema immunitario, al miglioramento della termoregolazione e al benessere psicofisico generale, anche attraverso la produzione di serotonina. Inoltre, il movimento in contesti naturali favorisce lo sviluppo dell'equilibrio, della coordinazione motoria e della propriocezione, ovvero la capacità di percepire il proprio corpo nello spazio e in relazione all'ambiente.

L'ambiente naturale offre un'esperienza sensoriale ricca e integrata, grazie alla varietà di stimoli con cui il bambino entra in contatto. Terra, acqua, foglie, vento, superfici irregolari e

materiali naturali sollecitano i sensi in modo simultaneo, favorendo una conoscenza del mondo che passa attraverso il corpo e l'esperienza diretta. In questo senso, la natura si configura come un contesto privilegiato per l'educazione sensoriale, difficilmente replicabile in ambienti chiusi e strutturati. Come evidenziato da Montessori (1974), l'esperienza sensoriale rappresenta la base su cui si fonda lo sviluppo cognitivo nei primi anni di vita.

Dal punto di vista socio-emotivo, il contesto outdoor promuove lo sviluppo di competenze relazionali fondamentali. Il bambino impara a riconoscere e comunicare le proprie emozioni, a confrontarsi con i pari, a negoziare, collaborare e gestire i conflitti. Allo stesso tempo, la possibilità di affrontare situazioni non completamente prevedibili favorisce la capacità di adattamento, il problem solving e lo sviluppo progressivo dell'autonomia e dell'autoregolazione. Anche sul piano cognitivo, l'ambiente naturale si configura come un contesto altamente stimolante: il bambino osserva, esplora, formula ipotesi e verifica le proprie intuizioni attraverso l'esperienza, attivando processi di apprendimento attivo e significativo.

In questo percorso si sviluppano il pensiero critico e creativo, elementi fondamentali per una crescita armonica e coerenti con i processi di costruzione della conoscenza descritti nel primo capitolo. Il contatto con la natura, pertanto, non può essere considerato un'attività accessoria o un semplice momento ricreativo, ma una vera e propria necessità per lo sviluppo del bambino. In questa prospettiva, Louv (2012) sottolinea come l'allontanamento dalla natura possa incidere negativamente sul benessere infantile, mentre il contatto diretto con essa contribuisce a uno sviluppo più equilibrato e integrato.

La possibilità di sperimentare liberamente, di entrare in relazione con l'ambiente e di vivere esperienze autentiche contribuisce a costruire un legame profondo con il mondo naturale, che rappresenta la base per lo sviluppo di atteggiamenti di rispetto, cura e responsabilità.

I luoghi, in questo senso, non sono semplici contenitori, ma veri e propri contesti narrativi: raccontano relazioni, esperienze e identità. Le transizioni da un ambiente all'altro parlano di autonomia, libertà e consapevolezza; i luoghi narrano le persone che li abitano e il modo in cui vengono vissuti.

Ciò che ancora fatica a essere pienamente riconosciuto è il valore educativo del cambiamento di contesto: uscire, esplorare nuovi ambienti, incontrare materiali naturali, muoversi in libertà e abitare spazi ampi rappresentano straordinarie opportunità di apprendimento e relazione. Esperienze potenti che non necessitano necessariamente di obiettivi prestabiliti o attività rigidamente strutturate.

Vivere gli spazi per conoscerli, diventare progressivamente esperti di ambienti di gioco e di indagine, conquistare territori che ampliano gli orizzonti esperienziali costituisce una conquista di grande valore educativo e pedagogico. Offrire ai bambini tali possibilità significa investire concretamente nelle loro capacità e competenze, troppo spesso dichiarate a livello teorico ma ancora difficili da tradurre in pratiche educative quotidiane autentiche.

3.2.1 Immergersi nella natura: il bosco come laboratorio di apprendimento

Il rapporto con la natura rappresenta una dimensione educativa fondamentale all'interno dell'Outdoor Education. La natura può essere considerata una vera e propria "maestra di lentezza": solo uno sguardo attento e disponibile è in grado di coglierne i dettagli e di trasformare ogni esperienza in un'occasione significativa di meraviglia e apprendimento (Mei

& Ognisanti, 2020). Essa non si impone, ma si rivela gradualmente, invitando all'osservazione, stimolando la curiosità e richiedendo tempo per essere compresa.

Immergersi in uno spazio naturale non richiede necessariamente grandi spostamenti: anche un parco urbano o il giardino della scuola possono costituire contesti privilegiati di apprendimento. Ciò che risulta centrale è la possibilità di vivere un'esperienza concreta, inclusiva e diretta, capace di promuovere competenze multiple. Come evidenziano Farnè e Agostini (2014), il contatto con la natura favorisce uno sviluppo armonico delle dimensioni psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali, attraverso processi di conoscenza esperienziale.

Lo stare all'aperto si configura come un'occasione di autonoma ricerca, osservazione spontanea e riflessione critica, contribuendo allo sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità e alla valorizzazione delle potenzialità individuali. Educare nella natura significa, dunque, promuovere una progettazione educativa integrata ed ecosistemica, capace di rispondere alla complessità della società contemporanea e di costruire una comunità educante autentica, cooperativa e partecipata (Schenetti, 2022).

In questo contesto, il bosco e l'ambiente naturale si configurano come veri e propri laboratori di apprendimento. Vivendo in modo continuativo all'aperto, il bambino entra in relazione diretta con i cicli naturali, sperimentando il susseguirsi delle stagioni e i cambiamenti dell'ambiente. Questa esperienza quotidiana stimola la curiosità e il desiderio di comprendere i fenomeni che lo circondano.

Attraverso l'osservazione di elementi naturali — animali, tracce, piante, odori, condizioni atmosferiche — il bambino acquisisce conoscenze in modo spontaneo e significativo. Apprende il funzionamento dei fenomeni naturali, le variazioni climatiche e i comportamenti degli esseri viventi, sviluppando competenze che nei contesti tradizionali vengono spesso trasmesse in modo astratto e mediato (Miklitz, 2001).

In questa prospettiva, l'apprendimento segue un processo che parte dall'esperienza concreta, passa attraverso la verbalizzazione e conduce all'interiorizzazione. Prima di ogni spiegazione teorica, il bambino ha bisogno di vivere, sperimentare, agire. Tuttavia, nella società contemporanea, questo processo risulta spesso invertito, privilegiando l'astrazione rispetto all'esperienza concreta.

Un aspetto centrale dell'esperienza in natura è rappresentato dal movimento. Molte realtà educative outdoor promuovono infatti la psicomotricità come elemento fondamentale per superare la tradizionale dicotomia tra mente e corpo. Nella prima infanzia, il movimento precede la percezione e costituisce la base per lo sviluppo cognitivo. Attraverso le conquiste motorie, il bambino sviluppa fiducia in sé stesso, senso di efficacia e capacità di orientarsi nello spazio.

In questo contesto, il gioco assume un ruolo centrale: esso rappresenta l'attività principale della giornata e lo strumento privilegiato attraverso cui il bambino esplora il mondo, costruisce relazioni, conosce sé stesso e apprende in modo spontaneo.

Un ulteriore elemento distintivo dell'esperienza all'aperto è rappresentato dalla dimensione sensoriale e percettiva, che si intreccia profondamente con quella del tempo e del silenzio. Nella società contemporanea, infatti, il silenzio è sempre più raro; per questo motivo risulta fondamentale restituire ai bambini la possibilità di sperimentarlo. Come sottolinea Piero Bertolini, il silenzio costituisce una condizione essenziale per favorire l'ascolto, la concentrazione e una relazione più profonda con sé stessi e con il mondo.

L'ambiente naturale offre in questo senso un contesto privilegiato: i suoni della natura — il vento tra gli alberi, il fruscio delle foglie, il canto degli uccelli — hanno un effetto calmante e richiedono un ascolto attento. Per percepirli è necessario rallentare, fermarsi, sviluppare una capacità di attenzione spesso compromessa nella vita quotidiana.

Anche la dimensione del tempo assume una configurazione differente rispetto ai contesti educativi tradizionali. Le esperienze si sviluppano secondo ritmi più lenti, rispettosi dei bisogni del bambino, permettendo una piena immersione nell'attività e favorendo attenzione, presenza e consapevolezza.

In questo scenario, emerge anche il tema del rischio, inteso non come pericolo da evitare, ma come opportunità di crescita. Nel contesto naturale, il bambino si confronta con situazioni sfidanti che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia, dell'autostima e della sicurezza (Di Michele, 2021b). Tuttavia, la società contemporanea tende sempre più verso forme di iperprotezione, spesso fondate su paure preventive degli adulti.

Come evidenzia Alberto Manzi, questo atteggiamento rischia di limitare quella “naturale tensione cognitiva” che spinge il bambino a esplorare, porsi domande e mettersi alla prova. In linea con questa riflessione, la letteratura sottolinea come l'assenza di esperienze di rischio possa compromettere lo sviluppo di competenze fondamentali:

«Com'è possibile che i bambini imparino i limiti delle loro capacità se vengono loro proposte solo attività prive di rischio?» (Niehues et al., 2013, p. 224).

Il rischio rappresenta quindi una componente fisiologica del processo di crescita: educare significa anche accompagnare i bambini a riconoscerlo, valutarlo e gestirlo. In questa direzione si inserisce anche la riflessione critica di John Russell sugli ambienti “a rischio zero”, che rischiano di formare individui incapaci di affrontare situazioni reali.

L'educatore è quindi chiamato a un compito complesso: riconoscere e gestire le proprie paure, evitando che queste limitino le opportunità di esperienza dei bambini. L'ambiente naturale richiede una presenza autentica, partecipata, in cui adulti e bambini condividono esperienze, esplorano e crescono insieme.

Questa prospettiva si pone in netto contrasto con la diffusione precoce e prolungata dei dispositivi digitali, analizzata nei capitoli precedenti. Se la natura offre esperienze lente, corporee, multisensoriali e relazionali, il digitale propone stimoli rapidi, frammentati e spesso passivi. L'Outdoor Education si configura quindi come una risposta concreta alla disconnessione dall'esperienza reale, restituendo al bambino la possibilità di vivere il mondo attraverso il corpo, i sensi e la relazione diretta.

In questa prospettiva più ampia, i luoghi educativi assumono un valore centrale. Essi non sono semplici contenitori, ma contesti vivi che raccontano relazioni, esperienze e identità. La quotidianità si costruisce nei luoghi, nei tempi e negli spazi dell'esperienza, nei “dentro” e nei “fuori”, attraverso gesti, movimenti, soste e transizioni.

Considerare ogni spazio come un'opportunità educativa significa riconoscere che ogni luogo può diventare occasione irripetibile di apprendimento. L'ambiente naturale, in particolare, si configura come uno spazio decompressivo, inclusivo, aperto e stimolante, capace di generare immaginazione e percorsi di ricerca.

Come sottolinea Laura Malavasi, la natura testimonia una dimensione trasformativa e mutevole: lo spazio esterno abitua alla variazione, al cambiamento, all'imprevedibilità. Quando viene meno la relazione con il mondo esterno, si impoverisce il terreno su cui si sviluppano

osservazione, problem solving e pensiero indagativo. Si rischia così di privare i bambini di quella molteplicità di opportunità che rende l'esperienza educativa viva, dinamica e generativa (Malavasi, 2018).

3.2.2 Il valore dell'ambiente: l'esterno come palestra per lo sviluppo senso-motorio e grosso-motorio

L'essere umano manifesta un bisogno profondo e originario di relazione con la natura, che si configura non solo come condizione per un migliore benessere, ma anche come presupposto fondamentale per un apprendimento autentico e significativo. Il contatto diretto con l'ambiente naturale favorisce la costruzione di relazioni solide, durature e significative, contribuendo al tempo stesso a prevenire condizioni di disagio sempre più diffuse nell'infanzia contemporanea, quali ansia, stress, iperattività e sovraccarico stimolativo. In questa prospettiva, l'esperienza all'aperto risponde al bisogno del bambino di apprendere attraverso il corpo, i sensi e la relazione diretta con il mondo.

Coerentemente con la concezione dell'ambiente come “terzo educatore”, lo spazio esterno non costituisce un semplice sfondo dell'azione didattica, ma partecipa attivamente ai processi di sviluppo e di apprendimento, offrendo stimoli ricchi, variabili e non standardizzati. A differenza degli spazi indoor, spesso caratterizzati da prevedibilità e controllo, il contesto outdoor si distingue per la sua dinamicità e per la continua trasformazione degli elementi che lo compongono. Superfici irregolari, variazioni di luce, suoni, odori e condizioni climatiche mutevoli sollecitano il bambino a un costante adattamento, attivando processi di apprendimento profondamente incarnati.

Dal punto di vista corporeo, il contatto con la natura favorisce una stimolazione globale dell'organismo. Attraverso l'interazione con elementi come terreni irregolari, piante, rami, sassi e dislivelli, il bambino è continuamente sollecitato a mettersi alla prova, sviluppando equilibrio, coordinazione, capacità di orientamento e propriocezione. Il movimento — correre, saltare, arrampicarsi, strisciare — non rappresenta un'attività separata dall'apprendimento, ma ne costituisce una dimensione essenziale: attraverso l'azione, il bambino sperimenta gli effetti del proprio agire e costruisce conoscenze a partire dall'esplorazione attiva della realtà.

L'esperienza all'aperto contribuisce inoltre al rafforzamento del sistema immunitario, del sistema linfatico e del sistema vestibolare, fondamentali per l'equilibrio e l'orientamento nello spazio. Essa sostiene lo sviluppo muscolo-scheletrico e promuove il miglioramento della coordinazione motoria, permettendo al bambino di affinare sia la motricità grossolana sia quella fine, spesso in modo spontaneo e non intenzionale. La ricchezza sensoriale del contesto outdoor favorisce processi di integrazione sensoriale e contribuisce alla regolazione termica del corpo, permettendo al bambino di adattarsi a condizioni ambientali variabili.

Sul piano cognitivo, il contatto con la natura sostiene lo sviluppo delle capacità di osservazione, descrizione e interpretazione della realtà. Il coinvolgimento stimola l'emergere di un pensiero investigativo e scientifico, fondato sulla formulazione di ipotesi e sulla loro verifica. Il bambino osserva, si interroga, sperimenta, sbaglia e rielabora, attivando processi di apprendimento autentici e significativi. In questo percorso si potenziano il problem solving, la capacità di improvvisazione, il pensiero divergente, l'immaginazione e la creatività.

L'ambiente naturale sollecita inoltre la concentrazione, l'attenzione e la curiosità, così come la capacità di porsi domande, sviluppare senso critico e costruire interpretazioni personali della realtà. Il bambino impara progressivamente a riconoscere nell'errore e nel fallimento un'opportunità di apprendimento, sviluppando forme di pensiero sempre più complesse e flessibili.

Accanto alle competenze cognitive e motorie, l'esperienza nella natura favorisce anche lo sviluppo del linguaggio, della narrazione e della comunicazione. Ogni esperienza vissuta all'aperto diventa occasione di racconto, condivisione e costruzione di significato: il bambino descrive ciò che ha osservato, rielabora ciò che ha vissuto e costruisce connessioni tra esperienza e pensiero.

Dal punto di vista socio-emotivo, l'esperienza all'aperto contribuisce in modo significativo allo sviluppo della consapevolezza di sé. I bambini imparano a riconoscere e gestire le proprie emozioni, a comprendere quelle degli altri e a costruire relazioni basate su collaborazione, cooperazione e negoziazione. Il contesto naturale, meno strutturato e più aperto, richiede capacità di adattamento e autoregolazione, favorendo lo sviluppo del senso di responsabilità, della resilienza e della perseveranza di fronte alle difficoltà.

Parallelamente, il contatto diretto con l'ambiente naturale favorisce lo sviluppo di una consapevolezza ecologica profonda. I bambini costruiscono una connessione autentica con l'ambiente circostante, imparando a comprendere equilibri, trasformazioni e interdipendenze. Questa relazione promuove la percezione dei propri limiti fisici e ambientali e sostiene lo sviluppo della biofilia, intesa come predisposizione innata dell'essere umano a connettersi con la natura. In questo senso, l'immersione nell'ambiente naturale rappresenta non solo un'opportunità educativa, ma un bisogno fisiologico oltre che pedagogico (Negro, 2019).

Numerosi studi evidenziano come i bambini che frequentano contesti educativi all'aperto risultino meno soggetti a malattie, più equilibrati sul piano emotivo e con minori difficoltà comportamentali e di concentrazione (Miklitz, 2001, in Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015). L'ambiente naturale offre infatti un contesto ricco ma non artificialmente sovrastimolante, in cui il bambino può sviluppare una sensibilità percettiva raffinata e una maggiore capacità di attenzione.

In questa prospettiva, il rapporto tra dentro e fuori assume un valore centrale. Tra il dentro e il fuori, la ricerca si alimenta, si amplia e si approfondisce, muovendosi lungo due direttrici principali: la profondità e la possibilità di diramazione. Educare all'esperienza significa anche educare alla ricerca, intesa come atteggiamento mentale fondato sulla curiosità, sull'osservazione e sulla disponibilità a lasciarsi sorprendere.

Allenarsi alla ricerca richiede tempo disteso, attenzione ai dettagli e desiderio autentico di comprendere. Significa sostare, osservare, ritornare sulle esperienze e cogliere ciò che accade anche quando non era stato previsto. In questo processo, lo stupore assume un ruolo centrale: sorprendersi per ciò che si incontra, scoprire elementi inattesi e accogliere ciò che emerge al di fuori delle intenzioni iniziali.

Questa dimensione rimanda al concetto di serendipità, intesa come la capacità di fare scoperte significative in modo inatteso, trovando valore in ciò che non si stava cercando. La serendipità non rappresenta un evento casuale privo di significato, ma una vera e propria postura conoscitiva ed educativa, che implica uno sguardo aperto, flessibile e capace di attribuire senso all'imprevisto.

I bambini, in questo senso, possono essere considerati autentici “esperti di serendipità”: il loro modo di stare nel mondo è guidato dalla curiosità, dalla disponibilità allo stupore e dalla capacità di lasciarsi attraversare dall’esperienza. Il loro atteggiamento di ricerca non è lineare né finalizzato, ma aperto e divergente, capace di accogliere il “fuori tema” come occasione di scoperta e costruzione di significato.

Il contesto outdoor rappresenta il contesto privilegiato per lo sviluppo di questa disposizione. Stare all’aperto significa entrare in relazione con un ambiente non completamente prevedibile, ricco di variabili e possibilità, in cui l’incontro con l’inatteso diventa parte integrante dell’esperienza. In questo senso, l’Outdoor Education non si limita a favorire apprendimenti programmati, ma sostiene la capacità di esplorare, interrogarsi e costruire conoscenza anche a partire dall’imprevisto.

Diventa quindi fondamentale predisporre ambienti ricchi e “abbondanti”, non nel senso dell’eccesso, ma della molteplicità di opportunità. Lo spazio esterno, se vissuto come ambiente educativo, deve essere autentico, dinamico, in trasformazione, capace di stimolare curiosità e iniziativa. Materiali naturali, superfici diverse, elementi mobili e trasformabili permettono ai bambini di costruire percorsi di ricerca personali e condivisi.

Le esperienze diventano realmente significative quando possono evolvere nel tempo. I bambini devono avere la possibilità di tornare sui propri gesti e sui propri progetti, di rielaborare ciò che hanno iniziato. La continuità dei materiali, la disponibilità degli spazi e la presenza di contesti ricchi consentono la costruzione di percorsi autentici di apprendimento.

In questo processo, il ruolo dell’adulto è fondamentale: egli è chiamato a osservare, riconoscere e dare valore a ciò che accade, anche quando non è immediatamente visibile o comprensibile. L’adulto non dirige la ricerca, ma la accompagna, accogliendo l’imprevisto e sostenendo i processi di significazione.

Come sottolinea Laura Malavasi, l’esperienza educativa nella natura testimonia una dimensione trasformativa, mutevole e in continua evoluzione, in cui il divenire è parte integrante dell’apprendimento. Le cose accadono e si sviluppano se viene lasciato loro il tempo di accadere, se i bambini possono sostare, osservare, ritornare e rielaborare (Malavasi, 2018).

3.2.3 Corpi nel verde: il ruolo dell’azione e del movimento nello sviluppo cognitivo

Il corpo rappresenta il primo e fondamentale strumento attraverso cui il bambino entra in relazione con il mondo. Nella prima infanzia, infatti, la conoscenza non si sviluppa in modo astratto, ma prende forma attraverso l’esperienza concreta e l’azione sul mondo. Il bambino conosce ciò che vive: tocca, esplora, si muove, sperimenta, costruendo progressivamente significati a partire dall’interazione concreta con la realtà.

In questa prospettiva, il movimento non può essere considerato un’attività separata dall’apprendimento, ma costituisce una dimensione centrale e strutturante dello sviluppo cognitivo. Le prime forme di pensiero emergono infatti dall’azione: è attraverso il corpo che il bambino sperimenta relazioni spaziali, cause ed effetti, limiti e possibilità. Il fare precede il pensare e ne rappresenta la base su cui si costruiscono competenze più complesse.

L’ambiente naturale si configura, in questo senso, come un contesto privilegiato per lo sviluppo di un apprendimento incarnato, in cui corpo, mente ed emozioni risultano profondamente interconnessi. Il bosco, il prato, il giardino o qualsiasi spazio esterno offrono una molteplicità

di stimoli che invitano il bambino al movimento spontaneo: correre, saltare, arrampicarsi, mantenere l'equilibrio su superfici irregolari, superare ostacoli naturali.

Queste esperienze, apparentemente semplici, attivano processi cognitivi complessi. Il bambino valuta distanze, anticipa movimenti, prende decisioni, adatta il proprio comportamento alle caratteristiche dell'ambiente. In questo continuo dialogo tra corpo e spazio, si sviluppano competenze fondamentali come la capacità di problem solving, la pianificazione dell'azione e la regolazione del comportamento.

Allo stesso tempo, il movimento contribuisce alla costruzione dell'identità e dell'autoefficacia. Attraverso l'interazione con il contesto, il bambino scopre ciò che è in grado di fare, sperimenta il successo e l'errore, costruisce fiducia nelle proprie capacità. Il corpo diventa così luogo di conoscenza di sé e strumento di relazione con il mondo.

In questo quadro, l'Outdoor Education restituisce centralità al corpo come luogo dell'apprendimento, contrapponendosi a modelli educativi sempre più caratterizzati da esperienze mediate e disincarnate. Nella società contemporanea, infatti, l'introduzione precoce e l'uso prolungato dei dispositivi digitali tendono a ridurre le occasioni di movimento e di esperienza diretta.

L'interazione con schermi digitali si fonda prevalentemente su una modalità passiva e bidimensionale, in cui il corpo è coinvolto in modo minimo e limitato. L'esperienza si riduce spesso a una stimolazione visiva e uditiva rapida e frammentata, che non richiede al bambino un coinvolgimento attivo né una reale interazione con l'ambiente. Come evidenziato anche da Sherry Turkle (2019), la mediazione tecnologica rischia di sostituire il contatto diretto con l'ambiente, offrendo una connessione continua ma meno significativa sul piano relazionale ed esperienziale.

In una società sempre più mediata dal digitale, il corpo rischia quindi di essere progressivamente escluso dai processi di apprendimento, riducendo l'esperienza a una dimensione prevalentemente osservativa. Questo comporta un impoverimento delle possibilità di esplorazione, una riduzione della capacità di attenzione prolungata e una minore opportunità di sviluppare competenze legate alla gestione dell'imprevisto e del rischio.

Al contrario, l'esperienza all'aperto richiede presenza, partecipazione e coinvolgimento attivo. Il bambino non è spettatore, ma protagonista: agisce, sperimenta, si confronta con situazioni reali, sviluppando una conoscenza situata e significativa. Il corpo, in questo contesto, non è un semplice strumento, ma il luogo stesso in cui si costruisce il sapere.

Il movimento diventa così una forma di pensiero in azione: un processo attraverso cui il bambino esplora il mondo, costruisce relazioni, elabora esperienze e sviluppa competenze. La natura, con la sua variabilità e imprevedibilità, offre un contesto ideale per questo tipo di apprendimento, permettendo al bambino di confrontarsi con situazioni sempre nuove e di adattarsi in modo flessibile.

A partire dalla seconda metà del Novecento, numerose ricerche hanno evidenziato un aumento significativo dei livelli di ansia, depressione e senso di impotenza tra bambini e adolescenti. Come sottolinea Jean Twenge (2023), tali cambiamenti non risultano direttamente correlati a un aumento reale dei pericoli o delle condizioni oggettive di vita, quanto piuttosto a una trasformazione nel modo in cui i giovani percepiscono il proprio rapporto con il mondo.

Uno degli aspetti più rilevanti emersi da questi studi riguarda il progressivo spostamento da un locus of control interno a un locus of control esterno, concetto elaborato da Julian Rotter: i

bambini e i ragazzi tendono sempre più a percepire gli eventi della propria vita come determinati da fattori esterni, fuori dal loro controllo, piuttosto che come il risultato delle proprie azioni. Questa trasformazione è strettamente connessa all'aumento di stati ansiosi e depressivi: quando il senso di controllo diminuisce, cresce la percezione di impotenza.

In questa prospettiva, le riflessioni di Peter Gray risultano particolarmente illuminanti. Secondo l'autore, il declino del gioco libero rappresenta uno dei fattori principali alla base di questi cambiamenti. Il gioco spontaneo costituisce infatti il contesto privilegiato attraverso cui i bambini apprendono a esercitare il controllo sulle proprie azioni, a prendere decisioni autonome e a sviluppare competenze sociali.

Attraverso il gioco libero, soprattutto all'aperto, i bambini si espongono a piccole dosi di rischio, fondamentali per lo sviluppo: si arrampicano, corrono, cadono, si rialzano. Queste esperienze permettono loro di sviluppare consapevolezza, autonomia e capacità di gestione delle emozioni. Allo stesso tempo, il gioco tra pari favorisce apprendimento sociale, cooperazione e negoziazione.

Al contrario, nella società contemporanea, i bambini trascorrono sempre più tempo in contesti strutturati e supervisionati, in cui le decisioni vengono prese dagli adulti. Questo riduce drasticamente le opportunità di sviluppare autonomia e senso di controllo. Si crea così un paradosso educativo: nel tentativo di proteggere i bambini, li si priva delle esperienze necessarie per imparare a gestire il rischio.

In questo scenario, l'Outdoor Education e la pedagogia del bosco assumono un ruolo fondamentale, restituendo ai bambini spazi autentici di esperienza. Attraverso il contatto diretto con lo spazio aperto e la possibilità di agire liberamente, i bambini possono riappropriarsi di quel senso di competenza e di controllo che costituisce la base per uno sviluppo equilibrato.

Educare all'aperto significa riconoscere il valore dell'esperienza vissuta come fondamento dei processi di sviluppo e di apprendimento. Il corpo, immerso nel verde, diventa il fulcro di un apprendimento autentico, in cui azione e conoscenza coincidono: un modo di abitare il mondo, comprenderlo e costruire, passo dopo passo, il proprio percorso di crescita.

3.2.4 Outdoor Education e ridefinizione degli spazi educativi

Negli ultimi anni, numerose esperienze educative hanno messo in evidenza come gli spazi aperti possano configurarsi come contesti privilegiati di apprendimento, capaci di incidere in modo significativo sul benessere psicofisico e sociale dei bambini (Farné & Agostini, 2014). In questa prospettiva si inserisce l'Outdoor Education, intesa non come semplice spostamento delle attività didattiche all'esterno, ma come un vero e proprio progetto pedagogico capace di ridefinire il significato stesso di ambiente educativo (Formella & Perillo, 2018).

L'Outdoor Education si caratterizza infatti per la capacità di adattarsi ai contesti socioculturali specifici, valorizzando le risorse del territorio e promuovendo un apprendimento situato, concreto e fortemente esperienziale. In questo senso, essa si pone in continuità con una tradizione pedagogica che, a partire da Rousseau e Fröbel, ha riconosciuto negli spazi – interni ed esterni – un ruolo attivo nei processi educativi.

Nel contesto contemporaneo, la sfida principale consiste nell'integrare in modo sistematico l'Outdoor Education nella pratica didattica quotidiana, superando la concezione dell'aula come spazio chiuso e autosufficiente. Come sottolinea Ceciliani (2019), diventa necessario ampliare

il concetto di ambiente di apprendimento, includendo spazi open space utilizzabili non solo per attività didattiche, ma anche per momenti di relazione, riflessione e costruzione condivisa del sapere. In questa prospettiva, l'ambiente non è più un semplice contenitore neutro, ma un elemento attivo dell'azione educativa, capace di orientare comportamenti, relazioni e modalità di apprendimento (Mortari, 2008; Damiano, 2013 cit. in Ceciliani, 2019).

Ripensare gli spazi educativi significa anche considerare la dimensione del benessere nella sua accezione più ampia. L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute come la capacità di adattarsi e di autogestirsi di fronte alle sfide fisiche, emotive e sociali (OMS, 1998). In ambito scolastico, ciò implica la necessità di progettare ambienti che favoriscano lo sviluppo di stili di vita sani, contrastando fenomeni sempre più diffusi come sedentarietà, stress, difficoltà attentive e perdita di contatto con il mondo fisico (Donati, Salvaterra & Schenetti, 2012).

In questo scenario, l'educazione all'aperto si configura come una risposta significativa, in grado di promuovere un equilibrio tra attività indoor e outdoor e di superare la tradizionale concezione della scuola come spazio chiuso e separato dal contesto sociale (Formella & Perillo, 2018).

L'ambiente esterno diventa così un'estensione naturale dell'aula, un luogo in cui il bambino può apprendere attraverso il movimento e l'interazione con elementi reali.

Questa trasformazione implica anche un cambiamento nello sguardo adulto. La percezione dello spazio esterno come luogo pericoloso o inadeguato tende spesso a limitare le opportunità di esplorazione autonoma. Al contrario, l'Outdoor Education riconosce il diritto del bambino ad abitare gli spazi aperti, a sperimentare, a confrontarsi con il rischio in modo graduale e a sviluppare competenze di autoregolazione attraverso il coinvolgimento attivo (Farné, 2015).

In tale prospettiva, l'apprendimento si configura come un processo inter- e trans-disciplinare, che si sviluppa a partire dall'incontro con il territorio e con i suoi elementi naturali, culturali e sociali (MATTM & MIUR, 2014). Inoltre, numerose ricerche evidenziano come il contatto con la natura produca effetti positivi anche sul piano dell'apprendimento. Studi recenti mostrano che i bambini coinvolti in percorsi di Outdoor Education sviluppano maggiori capacità di concentrazione, pensiero critico e problem solving, oltre a una più forte connessione con l'ambiente e comportamenti orientati alla sostenibilità (Kuo et al., 2019).

Alla luce di queste considerazioni, l'Outdoor Education si configura come un'opportunità per ridefinire radicalmente il rapporto tra scuola e ambiente, superando una visione tradizionale e statica degli spazi educativi. La scuola non è più soltanto un edificio, ma un sistema aperto, in dialogo con il territorio e con la comunità, capace di offrire esperienze diversificate e significative.

Ripensare gli spazi in questa direzione significa promuovere una nuova idea di educazione, in cui l'ambiente diventa parte integrante del processo formativo e contribuisce alla costruzione di identità, relazioni e competenze. In questo senso, l'Outdoor Education non rappresenta semplicemente una metodologia didattica, ma una prospettiva culturale che invita a considerare lo spazio come elemento generativo di apprendimento e di benessere.

Alla luce di quanto emerso, la ridefinizione degli spazi educativi in chiave outdoor non può prescindere da una riflessione sulle modalità attraverso cui tali spazi vengono vissuti e abitati dai bambini. Non è infatti sufficiente ampliare o trasformare i contesti di apprendimento: è necessario interrogarsi sulle esperienze che in essi prendono forma. In questa prospettiva,

diventa centrale il ruolo del fare, dell'azione e della manualità, dimensioni attraverso cui il bambino costruisce conoscenza in modo attivo e significativo.

3.3 Il gioco spontaneo e l'apprendimento come esperienza attiva e sociale

Come sottolinea Piero Bertolini (1988), nei contesti educativi è fondamentale “sporcarsi le mani”, ovvero entrare in relazione diretta con i fenomeni educativi attraverso l'esperienza concreta. Solo a partire da un coinvolgimento attivo è possibile comprendere in profondità i processi di crescita, riflettere criticamente sull'educazione e sviluppare pratiche realmente efficaci. In questa prospettiva, l'esperienza non è un elemento accessorio, ma rappresenta il fondamento della conoscenza pedagogica e dell'agire educativo.

All'interno della pedagogia del bosco, l'apprendimento si configura come un processo complesso, dinamico e non lineare. Come evidenzia Alison Gopnik (2017, in Negro, 2019), ogni persona, situazione, imitazione e dialogo costituiscono pilastri fondamentali dell'apprendimento, le cui combinazioni risultano potenzialmente infinite. Il bambino non apprende seguendo percorsi predefiniti, ma costruisce la propria conoscenza attraverso connessioni reticolari, spesso imprevedibili (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

L'apprendimento autentico si fonda sulla motivazione intrinseca, ovvero su quella spinta interna che orienta il bambino verso ciò che lo interessa e lo coinvolge. Non può essere imposto dall'esterno, ma emerge da un'esperienza significativa, vissuta in prima persona. In questo senso, il bambino si configura come soggetto attivo, capace di elaborare strategie complesse e di costruire il proprio percorso di conoscenza in modo unico e personale.

Tale processo è profondamente sociale e culturale. I bambini apprendono non solo attraverso l'esperienza, ma anche grazie all'osservazione e all'interazione con gli altri. Come evidenzia Peter Gray (2013), l'apprendimento tra pari, soprattutto in contesti non strutturati, consente ai bambini di acquisire competenze in modo spontaneo: osservando i più grandi o i più piccoli, apprendono nuove modalità di azione, strategie e significati. In contesti eterogenei, tipici dell'Outdoor Education, queste dinamiche risultano particolarmente evidenti e favoriscono forme di apprendimento autentiche e profondamente significative.

In questo quadro, il ruolo dell'adulto si trasforma profondamente: non è più trasmettitore di conoscenze, ma presenza attiva e consapevole che osserva, partecipa, sostiene e dialoga. L'adulto diventa parte della comunità educante, offrendo modelli di comportamento e occasioni di confronto, senza sostituirsi all'esperienza del bambino.

Diventa quindi essenziale offrire contesti in cui i bambini possano partecipare alla vita reale, sperimentando relazioni, linguaggi, domande e pratiche quotidiane. Privarli di queste opportunità, sostituendole con un uso passivo degli strumenti tecnologici, rischia di compromettere significativamente lo sviluppo e la costruzione di una conoscenza autentica del mondo (Negro, 2019).

All'interno di questa prospettiva, il gioco libero assume un ruolo centrale. Nelle scuole nel bosco, esso rappresenta uno degli strumenti più importanti di apprendimento: il bambino sceglie autonomamente con chi giocare, dove e in che modo, costruendo esperienze significative a partire dai propri interessi. Il gioco stimola curiosità, motivazione e coinvolgimento, elementi fondamentali per uno sviluppo armonico.

Attraverso il gioco, il bambino attiva simultaneamente diverse dimensioni: cognitiva, emotiva, sociale e corporea. Manipola, combina, sperimenta, sbaglia e rielabora. Come sottolinea Alberto Manzi, «il bambino impegnato nel gioco manipola, associa, combina in modo nuovo le cose “vecchie”, creando relazioni insolite tra parole, oggetti e persone» (Manzi, Zolla, pp. 112-113). Il gioco diventa così uno spazio privilegiato di scoperta, in cui il bambino costruisce significati e sviluppa competenze in modo naturale e spontaneo.

Nelle scuole nel bosco, il gioco libero si svolge all'interno di una cornice educativa chiara, che garantisce sicurezza senza limitare la libertà esplorativa. I bambini sono chiamati a rispettare regole condivise, sviluppando progressivamente senso di responsabilità e autonomia.

Il confronto con il gioco digitale evidenzia differenze significative. Il gioco mediato dallo schermo, caratterizzato da stimoli rapidi e gratificazioni immediate, tende a limitare l'esplorazione autonoma e il coinvolgimento corporeo, collocando il bambino in una posizione più passiva. Nicholas Carr (2010) evidenzia come l'uso prolungato delle tecnologie digitali possa incidere negativamente su attenzione e concentrazione.

Al contrario, il gioco libero in natura si configura come un'esperienza aperta e non strutturata, che favorisce creatività, immaginazione e problem solving. Il bambino agisce, sperimenta e costruisce conoscenza a partire dall'esperienza diretta, integrando corpo, mente ed emozioni.

Questa riflessione trova ulteriore conferma negli studi sul benessere psicologico infantile. A partire dalla seconda metà del Novecento, numerose ricerche hanno evidenziato un aumento significativo dei livelli di ansia, depressione e senso di impotenza tra bambini e adolescenti. Come sottolinea Jean Twenge, tali cambiamenti non sono direttamente legati a un aumento dei pericoli reali, ma a una trasformazione nel modo in cui i giovani percepiscono il proprio rapporto con il mondo.

In questo contesto, le analisi di Peter Gray risultano particolarmente significative: il declino del gioco libero, unito all'aumento del controllo adulto e alla strutturazione del tempo, avrebbe ridotto drasticamente le occasioni di autonomia e di gestione del rischio. I bambini, meno esposti a esperienze spontanee, risultano meno allenati a prendere decisioni, a risolvere problemi e a sviluppare resilienza.

Il progressivo declino del gioco libero, unito all'aumento del controllo adulto e alla strutturazione rigida del tempo dei bambini, avrebbe ridotto drasticamente le occasioni di autonomia, esplorazione e gestione del rischio. I bambini, sempre più impegnati in attività organizzate e meno esposti a esperienze spontanee, risultano meno allenati ad affrontare l'incertezza, a prendere decisioni e a sviluppare resilienza.

Come sottolinea Gray:

«Nel gioco libero i bambini imparano a prendere decisioni, a risolvere problemi, a esercitare autocontrollo e a seguire regole che essi stessi creano e modificano» (Gray, 2013).

Il gioco spontaneo rappresenta quindi un contesto privilegiato di apprendimento, in cui il bambino sviluppa competenze fondamentali non solo sul piano cognitivo, ma anche emotivo e sociale. La riduzione di queste esperienze può contribuire a un aumento di ansia, stress e senso di inadeguatezza, poiché i bambini non hanno sufficienti occasioni per esercitare la propria autonomia e costruire un senso di efficacia personale.

Ne deriva un paradosso educativo: nel tentativo di proteggere i bambini da ogni rischio, si finisce per privarli delle esperienze necessarie per imparare a gestirlo. La riduzione del gioco

libero limita infatti lo sviluppo di competenze fondamentali, come l'autoregolazione emotiva, la capacità decisionale e la fiducia in sé stessi.

Alla luce di queste considerazioni, l'Outdoor Education e la pedagogia del bosco si configurano come risposte educative particolarmente significative, in grado di restituire ai bambini spazi autentici di esperienza, libertà e relazione. Il contatto con la natura e la possibilità di giocare in modo spontaneo permettono di riequilibrare una dimensione dell'infanzia che, nella società contemporanea, risulta sempre più compressa e controllata.

3.3.1 La riabilitazione dell'uso delle mani come ponte tra pensiero e realtà (contro il clic)

L'apprendimento può essere inteso non solo come acquisizione di conoscenze, ma come un'esperienza dinamica, aperta e trasformativa, caratterizzata da curiosità, scoperta e possibilità di errore. Imparare significa entrare in una dimensione di ricerca continua, concedersi il tempo dell'esplorazione, accettare l'incertezza e riconoscere nell'errore una risorsa generativa. In questa prospettiva, l'apprendimento si configura come una condizione esistenziale, un processo che accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della vita e che richiede disponibilità a mettersi in gioco, a rimanere in una posizione "scomoda", aperta al nuovo e al non ancora conosciuto. Mettersi "scomodi" implica abitare contesti non completamente prevedibili, accettare l'opacità e la complessità dell'esperienza, sviluppando uno sguardo attento e vigile, simile a quello dell'esploratore. Tale atteggiamento risulta particolarmente rilevante nei contesti educativi, dove la tensione verso il controllo, la programmazione e la prevedibilità rischia di ridurre lo spazio dell'imprevisto e della scoperta.

In questo senso, lo spazio esterno rappresenta ancora oggi una sorta di "non comfort zone", spesso poco conosciuta e talvolta svalutata. Esso viene frequentemente percepito come un tempo intermedio, marginale rispetto ai momenti considerati "centrali" dell'apprendimento, che si svolgono negli spazi interni. L'uscita all'aperto rischia così di essere interpretata come pausa, svago o semplice decompressione, piuttosto che come occasione autentica di esperienza educativa.

Tuttavia, le esperienze educative significative – sia interne che esterne – richiedono una solida intenzionalità pedagogica, fondata su osservazione, riflessione, documentazione e confronto professionale. Le ragioni che sostengono il fare educativo non sono date una volta per tutte, ma si costruiscono quotidianamente attraverso la pratica e la ricerca. In questa prospettiva, l'impegno progettuale dedicato agli spazi interni dovrebbe essere esteso, con pari intensità e consapevolezza, anche agli spazi esterni.

Ciò implica una riflessione critica sull'organizzazione degli ambienti educativi, che può essere letta in termini di contrapposizione tra una struttura "verticale" e una "orizzontale". Nel primo caso, gli spazi interni vengono considerati prioritari e centrali, mentre l'esterno assume un ruolo subordinato e strumentale. Nel secondo caso, invece, si afferma una visione più democratica degli ambienti, in cui interno ed esterno possiedono pari dignità educativa e costituiscono contesti complementari di apprendimento, relazione e costruzione di significato.

Adottare una prospettiva orizzontale significa riconoscere che ogni ambiente può diventare spazio di esperienza significativa, superando la distinzione tra "luoghi dell'apprendimento" e "luoghi del gioco". Come sottolinea Laura Malavasi (2018), è necessario ripensare le pratiche educative alla luce di una maggiore apertura all'esperienza, alla ricerca e alla possibilità del

cambiamento, evitando il rischio di un approccio deterministico che limita l'innovazione pedagogica.

In questa prospettiva, assume un ruolo centrale la riabilitazione dell'uso delle mani come strumento di conoscenza. Il fare, il manipolare, il costruire rappresentano modalità attraverso cui il bambino entra in relazione diretta con la realtà, trasformandola e comprendendola. Le mani diventano così un ponte tra pensiero e mondo: attraverso l'azione concreta, il bambino non solo esplora, ma costruisce significati, collega esperienze e sviluppa competenze.

Questa visione trova solide radici nel pensiero pedagogico. Maria Montessori sottolinea come la mano rappresenti lo strumento privilegiato dell'intelligenza, attraverso cui il bambino costruisce la propria conoscenza in modo attivo e autonomo. L'apprendimento, in questa prospettiva, non è mai separato dall'azione, ma si sviluppa attraverso un continuo intreccio tra esperienza sensoriale e attività concreta.

Allo stesso modo, John Dewey, con il principio del *learning by doing*, evidenzia come la conoscenza nasca dal coinvolgimento e dall'interazione attiva con l'ambiente. Il pensiero non precede l'azione, ma si sviluppa attraverso di essa, in un processo continuo di sperimentazione, riflessione e rielaborazione.

Al contrario, nella società contemporanea si assiste a una progressiva sostituzione dell'esperienza concreta con interazioni mediate, spesso ridotte al gesto del "clic". L'uso dei dispositivi digitali, pur offrendo accesso immediato a informazioni e stimoli, tende a semplificare e accelerare l'esperienza, riducendo il coinvolgimento corporeo e sensoriale. Il bambino passa così da un apprendimento incarnato, basato sull'azione e sull'esperienza, a una fruizione passiva e bidimensionale, in cui il rapporto con la realtà risulta mediato e impoverito. Come evidenzia Nicholas Carr (2010), l'esposizione prolungata a stimoli digitali può incidere sulle modalità di attenzione, favorendo processi cognitivi più superficiali e frammentati. In questo senso, il "clic" non rappresenta solo un gesto tecnico, ma una metafora di un approccio alla conoscenza rapido, immediato e poco radicato nell'esperienza.

Riabilitare l'uso delle mani significa allora restituire valore al tempo lento dell'apprendimento, alla possibilità di esplorare, di sbagliare, di costruire e ricostruire. Significa offrire ai bambini occasioni per entrare in contatto diretto con i materiali, con l'ambiente e con gli altri, promuovendo un apprendimento autentico, profondo e significativo.

L'educazione, infatti, si nutre di imprevisto, di indagine e di continua rielaborazione. Tuttavia, il contesto contemporaneo, caratterizzato da richieste istituzionali, pressioni performative e aspettative sociali, rischia di ridurre lo spazio per la riflessione, l'immaginazione e la progettualità educativa. In tale scenario, gli educatori possono trovarsi a "correre sul posto", moltiplicando attività ed esperienze senza incidere realmente sulla qualità dell'apprendimento. Ripensare l'educazione significa allora recuperare la capacità di interrogarsi, di immaginare alternative e di investire in pratiche che valorizzino l'esperienza autentica del bambino. In questa direzione, l'Outdoor Education offre una prospettiva significativa, in quanto restituisce centralità all'esplorazione, alla relazione con l'ambiente e alla dimensione incarnata dell'apprendimento, promuovendo un'educazione aperta, dinamica e orientata alla ricerca.

In conclusione, riabilitare l'uso delle mani significa restituire centralità all'esperienza, riconoscendo che il pensiero nasce dall'azione e si sviluppa nel rapporto diretto con la realtà. In un tempo dominato dal "clic", educare attraverso il fare diventa un atto profondamente pedagogico e, al tempo stesso, culturale.

3.3.2 Il ruolo del materiale non strutturato e nel gioco euristico nello sviluppo

Oggigiorno, i bambini dispongono di sempre meno occasioni di entrare in contatto diretto con la natura nella vita quotidiana e di muoversi liberamente all'aria aperta insieme ai pari.

Come evidenzia Louv (2005), l'allontanamento progressivo dalla natura può incidere negativamente sullo sviluppo fisico, emotivo e cognitivo del bambino, sottolineando l'importanza di esperienze dirette in ambienti naturali. Questo progressivo allontanamento dal mondo naturale appare particolarmente critico se si considera come numerosi studi abbiano ampiamente documentato i benefici del contatto con la natura sullo sviluppo globale del bambino, sul piano fisico, cognitivo ed emotivo.

Nel contesto contemporaneo, si osserva infatti una progressiva contrazione delle occasioni di gioco libero. Se in passato era frequente che i bambini trascorressero tempo all'aperto in modo autonomo, oggi la loro quotidianità appare maggiormente strutturata e supervisionata. Le attività sono spesso organizzate e guidate dagli adulti, con una conseguente riduzione degli spazi di esplorazione spontanea. Parallelamente, si registra un aumento significativo del tempo trascorso in ambienti domestici e mediati dalla tecnologia digitale, percepiti dagli adulti come più sicuri.

Tale trasformazione rischia di non rispondere pienamente ai bisogni evolutivi dei bambini. Come evidenzia Peter Gray (2013), il gioco libero costituisce una condizione essenziale per lo sviluppo, poiché permette ai bambini di apprendere a regolare il proprio comportamento, a negoziare regole sociali e a sviluppare competenze fondamentali per la vita adulta. La riduzione delle opportunità di gioco autonomo limita infatti lo sviluppo dell'iniziativa, dell'autonomia e del senso di efficacia personale.

Il gioco all'aperto rappresenta, in questo senso, un'esperienza difficilmente sostituibile, in quanto coinvolge in modo integrato la dimensione corporea, cognitiva ed emotiva. Esso favorisce lo sviluppo motorio, la capacità di adattamento all'ambiente, la gestione del rischio e la costruzione di relazioni tra pari.

In questa prospettiva, la promozione del gioco spontaneo, sostenuto dall'uso di materiali non strutturati e inserito in contesti naturali, assume un valore educativo centrale.

Il materiale non strutturato e il gioco euristico rappresentano infatti elementi fondamentali all'interno delle pratiche di Outdoor Education, in quanto favoriscono un apprendimento attivo, autonomo e radicato nell'esperienza. Per materiale non strutturato si intendono oggetti privi di una funzione predefinita — quali elementi naturali (rami, foglie, terra, acqua, pietre) o materiali di uso quotidiano — che possono essere utilizzati in modi molteplici e non prescritti. Il gioco euristico, introdotto da Elinor Goldschmied, si basa sull'esplorazione libera di tali materiali e consente al bambino di scoprire proprietà, relazioni e possibilità d'uso attraverso l'azione diretta.

A differenza dei materiali strutturati, che orientano il comportamento verso modalità d'uso specifiche, quelli non strutturati ampliano il campo delle possibilità e sollecitano il pensiero divergente, la creatività e la capacità di problem solving. Il bambino non è chiamato a eseguire un compito, ma a costruire significati attraverso l'interazione con l'ambiente, attivando processi di esplorazione, sperimentazione e rielaborazione. In questo senso, l'apprendimento emerge

dall'esperienza concreta ed è coerente con le prospettive che riconoscono la centralità dell'azione e dell'esplorazione nello sviluppo cognitivo .

Lo spazio esterno, in particolare, si configura come un vero e proprio laboratorio di apprendimento: uno spazio non strutturato, dinamico e ricco di stimoli, in cui il bambino può entrare in relazione diretta con una molteplicità di elementi e situazioni. Come evidenziano Schenetti, Salvaterra e Rossini (2015), il contesto naturale offre esperienze complesse e multisensoriali che favoriscono un apprendimento attivo, continuo e profondamente radicato nell'esperienza.

Nel bosco, ogni elemento può diventare occasione di scoperta: i bambini raccolgono materiali, osservano i cambiamenti dell'ambiente, esplorano forme, suoni e consistenze, costruendo conoscenza attraverso l'esperienza sensoriale e l'azione. Allo stesso tempo, tali contesti favoriscono il gioco simbolico e creativo, in cui oggetti naturali possono essere trasformati e reinterpretati, dando origine a narrazioni e significati condivisi (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

All'interno di questo quadro, il gioco spontaneo assume una funzione pedagogica fondamentale. Il bambino, libero di agire senza vincoli prestabiliti, diventa protagonista del proprio percorso di apprendimento. Il gioco non si configura come un'attività marginale, ma come una pratica attraverso cui si sviluppano competenze cognitive, emotive e relazionali. Attraverso il gioco libero, il bambino impara a costruire relazioni, a gestire situazioni di incertezza, a risolvere problemi e a sviluppare forme progressive di autonomia e autoregolazione.

Il contesto outdoor, infine, non si limita a fungere da sfondo, ma diventa un vero e proprio mediatore dello sviluppo. La possibilità di muoversi liberamente, di esplorare materiali diversi e di confrontarsi con situazioni non completamente prevedibili consente al bambino di sviluppare competenze trasversali e di costruire un rapporto attivo e significativo con il mondo.

3.3.3 La creazione come strumento di autoregolazione emotiva (vs. il rifugio digitale)

Nel contesto dello sviluppo infantile, la regolazione emotiva rappresenta una competenza fondamentale, strettamente connessa alle esperienze corporee, relazionali e ambientali vissute dal bambino. In linea con quanto evidenziato nei capitoli precedenti, l'apprendimento nei primi anni di vita si configura come un processo incarnato, che prende forma attraverso l'azione, la relazione e l'interazione diretta con il mondo (Bruner, 1986; Lev Vygotskij, 1978).

In questa prospettiva, le attività creative e manipolative — spesso legate all'utilizzo di materiali non strutturati e inserite in contesti naturali — assumono un ruolo centrale. Attraverso la creazione, il bambino non si limita a produrre un oggetto, ma elabora vissuti interni, sperimenta possibilità e attribuisce forma simbolica alle proprie emozioni. Il fare diventa così uno spazio di espressione e trasformazione, in cui l'esperienza emotiva può essere riconosciuta, attraversata e rielaborata.

Il contatto con materiali aperti e non predeterminati consente al bambino di agire senza la pressione del risultato, favorendo processi di esplorazione libera e di autoregolazione. Manipolare, costruire, distruggere e ricostruire permette di sperimentare il controllo sull'azione e, parallelamente, di sviluppare un senso di efficacia personale, in linea con i processi di adattamento e costruzione attiva della conoscenza descritti da Jean Piaget (1972).

Tali dinamiche risultano particolarmente rilevanti se messe in relazione con il contesto contemporaneo, caratterizzato da una crescente presenza delle tecnologie digitali nella vita quotidiana dei bambini. Come evidenziato nel secondo capitolo, il digitale tende spesso a configurarsi come uno strumento di regolazione esterna delle emozioni: lo schermo viene utilizzato per calmare, distrarre o interrompere stati emotivi complessi, offrendo una gratificazione immediata che non richiede elaborazione (Riva, 2016; Turkle, 2011).

Questo utilizzo può configurarsi come una forma di “rifugio digitale”, in cui il bambino evita il confronto con l’esperienza emotiva, anziché sviluppare strumenti per gestirla. In assenza di una mediazione relazionale significativa, tale modalità rischia di ridurre le occasioni di sviluppo dell’autoregolazione, limitando la capacità di tollerare frustrazione, attesa e incertezza (Byung-Chul Han, 2017).

Al contrario, nei contesti di Outdoor Education, il bambino è coinvolto in esperienze concrete che richiedono adattamento, negoziazione e regolazione continua. L’imprevedibilità dell’ambiente naturale, la varietà dei materiali e la dimensione relazionale del gioco creano le condizioni per un apprendimento emotivo situato e significativo. In tali contesti, la frustrazione e il rischio non vengono evitati, ma diventano parte integrante del processo di crescita, favorendo lo sviluppo di resilienza e competenze emotive.

La creazione, inserita in questo quadro, assume quindi una funzione profondamente educativa: non come produzione estetica, ma come esperienza trasformativa. Attraverso il fare, il bambino costruisce significati, sviluppa consapevolezza di sé e acquisisce strumenti per abitare le proprie emozioni in modo più autonomo.

In conclusione, mentre il digitale tende a offrire soluzioni rapide e forme di regolazione esterna, l’esperienza creativa e incarnata promossa dall’Outdoor Education favorisce lo sviluppo di competenze emotive profonde e durature. Restituire centralità al fare, al gioco e alla relazione con l’ambiente significa sostenere il bambino nella costruzione di una regolazione emotiva autonoma, capace di accompagnarlo nel confronto con la complessità del reale.

Le considerazioni fin qui sviluppate trovano ulteriore conferma nelle pratiche concrete di Outdoor Education, in cui i principi teorici si traducono in esperienze quotidiane di apprendimento, relazione e crescita. Nel paragrafo successivo verranno analizzate le implicazioni relazionali e professionali di tali approcci, con particolare attenzione al ruolo degli adulti e della comunità educante.

3.4 Implicazioni relazionali e professionali

I percorsi di Outdoor Education favoriscono l’interiorizzazione di principi fondamentali quali la democrazia e l’inclusione, contribuendo allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità. Attraverso esperienze condivise e partecipate, i bambini apprendono modalità relazionali basate sul rispetto reciproco, sulla collaborazione e sulla valorizzazione delle differenze, sviluppando competenze sociali che si radicano nell’esperienza concreta.

In questo contesto, l’Outdoor Education promuove inoltre comportamenti orientati alla sostenibilità, favorendo una formazione attenta alla complessità del reale. Il bambino è chiamato a sviluppare un agire consapevole, fondato su capacità di scelta, riflessione e responsabilità, elementi essenziali per la costruzione di un pensiero autonomo e critico.

Tali esperienze educative favoriscono, al contempo, la ricerca di percorsi di espressione personale e di crescita collettiva, contribuendo alla formazione di individui capaci di partecipare attivamente alla vita sociale. In questa prospettiva, l'Outdoor Education si configura come uno strumento privilegiato per la promozione di un'etica fondata sull'emancipazione, sull'autodeterminazione e sullo sviluppo del pensiero critico.

In riferimento alle scuole dell'infanzia nel bosco, Huppertz individua una serie di finalità e valori educativi che caratterizzano tali contesti. Tra questi emergono l'incoraggiamento di atteggiamenti sociali positivi fondati sul rispetto, sulla collaborazione e sulla condivisione; la promozione del rapporto diretto con la natura e dell'educazione ambientale; lo sviluppo dell'autonomia e dell'autostima del bambino; la valorizzazione delle abilità individuali; il rispetto dei bisogni evolutivi e dei tempi dell'infanzia; la promozione del benessere psicofisico e della salute; nonché lo sviluppo del senso di responsabilità personale e collettiva.

La peculiarità che accomuna le scuole nel bosco risiede nel costante riferimento al mondo dell'esperienza del bambino. In questa direzione, Sobel (2004) sottolinea come il contatto diretto e continuativo con la natura favorisca nei bambini lo sviluppo di un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti dell'ambiente.

In questi contesti, infatti, il bambino è posto nelle condizioni di sperimentare direttamente ciò che accade intorno a lui, confrontarsi con situazioni nuove, adattarsi ai cambiamenti e conoscere le molteplici dimensioni della realtà naturale.

Come sottolineato da Straaß (2011), ciò che il bambino conosce può essere amato, e ciò che viene amato è più facilmente rispettato, protetto e difeso. Il coinvolgimento attivo si configura quindi come il fondamento di un rapporto autentico con l'ambiente, non mediato ma vissuto.

In questa prospettiva, i principi cardine della pedagogia del bosco possono essere ricondotti ad alcuni elementi fondamentali: la promozione della salute e della motricità; il contatto con i ritmi delle stagioni e dei fenomeni naturali; lo sviluppo della percezione sensoriale attraverso l'esperienza; l'apprendimento globale e significativo; il valore del gioco libero; l'educazione ambientale; la conoscenza dei limiti e delle possibilità del proprio corpo; lo sviluppo dell'autonomia e dell'autostima; nonché la capacità di sperimentare il tempo, il silenzio e la convivenza, favorendo atteggiamenti sociali positivi.

A partire da queste considerazioni, emerge come le implicazioni dell'Outdoor Education non si esauriscano nella dimensione organizzativa o metodologica, ma incidano in modo profondo anche sullo sviluppo delle competenze socio-emotive del bambino.

Negli ultimi anni l'Outdoor Education ha acquisito un'attenzione crescente come approccio educativo innovativo, capace di coinvolgere attivamente i bambini nei processi di apprendimento. L'educazione all'aperto non si limita infatti all'esplorazione della natura, ma rappresenta un'opportunità per stimolare la curiosità, promuovere la collaborazione e sviluppare competenze trasversali fondamentali. Attraverso attività pratiche, esperienze di gioco e momenti di riflessione, i bambini interiorizzano valori quali la sostenibilità, il rispetto per l'ambiente e l'importanza del lavoro di gruppo.

In questo senso, l'Outdoor Education si configura come un approccio che supera i confini della didattica tradizionale, riconoscendo nello spazio esterno un potente strumento di apprendimento. In un'epoca caratterizzata da profonde trasformazioni sociali e culturali, l'educazione è chiamata ad affrontare nuove sfide, spesso al di fuori della tradizionale "comfort zone" educativa. In tale prospettiva, l'Agenda 2030 (ONU, 2015) rappresenta un importante

punto di riferimento per educatori e pedagogisti, chiamati a formare cittadini in grado di contribuire attivamente alla costruzione di un futuro sostenibile, equo e inclusivo. Essa promuove un'educazione di qualità, accessibile a tutti, capace di sviluppare pensiero critico, inclusione e consapevolezza.

In questo quadro, il gioco assume un ruolo centrale nei processi educativi. Spesso considerato erroneamente una semplice attività ricreativa, esso rappresenta in realtà uno strumento fondamentale di apprendimento e socializzazione. Come sottolinea Alberto Manzi: «Il bambino impegnato nel gioco manipola, associa, combina in modo nuovo le cose “vecchie”, crea relazioni insolite tra parole, oggetti e persone» (Manzi, Zolla, pp. 112-113).

Attraverso il gioco, il bambino imita, esplora, costruisce e comprende il mondo che lo circonda, sviluppando competenze cognitive, emotive e sociali.

In questo senso, l'educazione è chiamata a promuovere ambienti di apprendimento inclusivi e di qualità, sostenuti da investimenti nelle infrastrutture educative, dall'accesso alle tecnologie e dalla formazione continua degli insegnanti. Solo attraverso un impegno condiviso sarà possibile garantire pari opportunità di apprendimento e accompagnare i bambini nello sviluppo di competenze necessarie per affrontare la complessità del presente.

Alla luce di queste considerazioni, risulta quindi necessario approfondire le implicazioni relazionali e professionali dell'Outdoor Education, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze socio-emotive, al ruolo degli educatori e al coinvolgimento delle famiglie e delle istituzioni.

3.4.1 L'OE per la ricostruzione delle abilità socio-emotive e del capitale sociale

L'Outdoor Education può essere considerata come una forma di “imprinting educativo”, capace di rispondere alle criticità della contemporaneità e di orientare le nuove generazioni verso una cittadinanza consapevole e responsabile. Essa promuove lo sviluppo di competenze socio-emotive fondamentali, favorendo la costruzione di relazioni autentiche, il senso di appartenenza e la partecipazione attiva alla vita comunitaria.

L'esperienza condivisa in natura contribuisce infatti alla costruzione di legami significativi e al rafforzamento del capitale sociale. Allo stesso tempo, l'Outdoor Education promuove una visione ecologica delle relazioni, attenta non solo al benessere della persona, ma anche alla tutela dell'ambiente, contribuendo alla formazione di individui capaci di abitare il mondo in modo critico, autonomo e solidale.

Le dinamiche relazionali assumono una configurazione peculiare nei contesti educativi all'aperto. In ambiente naturale, i bambini si trovano frequentemente coinvolti in situazioni che richiedono cooperazione, aiuto reciproco e condivisione, portandoli spontaneamente a organizzarsi in piccoli gruppi. In tali esperienze, essi apprendono a tenere in considerazione l'altro, ad aspettare il proprio turno, ad ascoltare e a riconoscere sia i punti di forza sia le fragilità dei compagni. Si sviluppa così un senso di appartenenza fondato su relazioni autentiche e su una partecipazione attiva alla vita collettiva.

Affinché questo processo si realizzi pienamente, è fondamentale che il bambino percepisca l'ambiente non come pericoloso, ma come uno spazio sicuro da esplorare. Tale percezione consente di vivere le esperienze con fiducia e serenità, favorendo lo sviluppo di competenze che si riflettono anche nella capacità di affrontare situazioni complesse nella vita quotidiana.

L'assenza di oggetti strutturati e digitali favorisce inoltre lo sviluppo della fantasia e della creatività. Nel bosco, infatti, i materiali naturali richiedono un continuo lavoro di immaginazione e trasformazione, stimolando nei bambini capacità di collaborazione, comunicazione e negoziazione. I bambini sono chiamati a confrontarsi, a mettersi d'accordo e a costruire insieme significati condivisi (Miklitz, 2001 cit. in Schenetti et al., 2015).

L'immersione nella natura, il contatto diretto con gli elementi e il superamento di piccoli ostacoli e paure contribuiscono a un'esperienza educativa profonda. Attraverso azioni come manipolare, toccare, annusare e raccogliere, i bambini entrano in relazione autentica con il mondo. Emozioni come il disgusto, la fatica, l'attesa o l'incertezza diventano parte integrante dell'esperienza e vengono progressivamente riconosciute e integrate (Straaß, 2011).

In questa prospettiva, l'intento educativo è quello di porre al centro il bambino e la sua capacità di scoperta, restituendo valore a un rapporto diretto e significativo con la natura. Riscoprire il piacere di vivere all'aria aperta — il sole, la pioggia, i paesaggi — significa offrire ai bambini un contesto ricco di stimoli autentici, in cui costruire fiducia, sicurezza e senso di appartenenza. Accanto a queste dimensioni, emerge un aspetto cruciale: la capacità dell'adulto di osservare e riconoscere il valore del “fare” dei bambini. Le esperienze educative all'aperto sono caratterizzate da una grande ricchezza di azioni, interazioni e significati, che non sempre risultano immediatamente visibili o interpretabili. Ciò che viene osservato si trasforma nel tempo, si stratifica e talvolta si rielabora nella memoria.

Per questo motivo, la documentazione educativa assume un ruolo fondamentale. Essa consente di “fermarsi”, di cogliere e rendere visibili i processi, dando valore alle esperienze e sostenendo una riflessione pedagogica consapevole. Documentare significa quindi non solo registrare, ma interpretare e attribuire significato al fare dei bambini.

Un ulteriore elemento centrale riguarda il tema del rischio. L'esperienza all'aperto comporta inevitabilmente una maggiore esposizione a situazioni non completamente controllabili. In questo contesto, l'adulto non può esercitare un controllo totale, ma è chiamato a sviluppare una postura educativa capace di accompagnare il bambino nella gestione dell'incertezza.

Educare al rischio non significa eliminarlo, ma imparare a riconoscerlo e a gestirlo in modo consapevole, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni. Il rischio diventa così una dimensione educativa fondamentale, attraverso cui il bambino può sperimentarsi, conoscere i propri limiti e sviluppare autonomia.

Questa riflessione si inserisce in un contesto sociale più ampio. Come evidenzia Zygmunt Bauman (1999), la società contemporanea si configura come una realtà frammentata, in cui gli individui sono chiamati a orientarsi autonomamente tra molteplici possibilità, spesso in assenza di riferimenti stabili.

In tale scenario, i genitori si trovano a vivere un paradosso: da un lato dispongono di numerose risorse e opportunità offerte dalla globalizzazione e dallo sviluppo tecnologico; dall'altro devono affrontare la complessità di selezionare e interpretare informazioni spesso contrastanti. I bambini crescono così all'interno di una “società del rischio”, nella quale saranno chiamati a prendere decisioni complesse e a confrontarsi con l'incertezza.

Questa condizione ha portato a una crescente attenzione verso la sicurezza, che si è progressivamente trasformata in una preoccupazione diffusa. Come evidenzia Cunningham (2006, cit. in Negro, 2019), la sicurezza è diventata una priorità centrale per gli adulti e tale percezione è stata progressivamente interiorizzata anche dai bambini.

Comprendere il contesto culturale in cui si muovono genitori ed educatori diventa quindi essenziale per progettare interventi educativi significativi. Solo a partire da questa consapevolezza è possibile restituire ai bambini opportunità autentiche di esplorazione e sperimentazione, favorendo uno sviluppo più equilibrato, autonomo e consapevole.

Si crea così un paradosso educativo: i bambini che crescono nella “società del rischio” sono spesso quelli che hanno meno occasioni per sperimentarlo. La riduzione degli spazi di libertà e la limitazione del gioco non strutturato impediscono lo sviluppo di competenze fondamentali come la capacità di valutazione, la resilienza e l'autonomia decisionale.

Ne deriva un circolo vizioso: minori sono le opportunità di esercitare la capacità di affrontare il rischio, maggiori saranno le difficoltà nello sviluppare tali competenze. Al contrario, offrire esperienze graduali e accompagnate consente ai bambini di costruire strumenti efficaci per affrontare le sfide future.

Le competenze socio-emotive, infatti, non si sviluppano spontaneamente in modo casuale, ma richiedono contesti educativi intenzionali e la presenza di figure adulte capaci di accompagnare, sostenere e dare significato alle esperienze vissute.

3.4.2 Il ruolo degli insegnanti e degli educatori ambientali come mediatori del reale

È fondamentale non banalizzare l'Outdoor Education, riducendola a una semplice esperienza spontanea nella natura. Il ruolo dell'adulto educatore risulta centrale e non può essere delegato all'ambiente naturale: la natura, pur rappresentando un contesto ricco di stimoli, non può sostituirsi alla funzione educativa.

Le uscite in ambiente naturale costituiscono preziose occasioni di apprendimento attraverso il gioco e il divertimento, ma richiedono una progettazione attenta e consapevole. L'educatore è chiamato a pianificare le attività tenendo conto delle caratteristiche dei partecipanti, delle condizioni ambientali e delle dinamiche relazionali ed emotive del gruppo. L'obiettivo principale è quello di garantire esperienze di benessere, serenità e coinvolgimento.

Una progettazione efficace richiede inoltre una conoscenza approfondita del contesto: è necessario esplorare preventivamente gli spazi, conoscere il territorio e pianificare le attività in modo flessibile. È importante saper modificare il percorso, prevedere pause o adattare le attività in base ai bisogni dei bambini. In questo senso, la flessibilità rappresenta una competenza imprescindibile, poiché un contesto educativo basato sulla natura non può essere rigidamente programmato: le attività e le decisioni quotidiane si costruiscono a partire da molteplici variabili, quali gli interessi dei bambini, le dinamiche del gruppo, le condizioni atmosferiche, il contesto ambientale e il susseguirsi delle stagioni (Huppertz, 2004).

Fondamentale è anche educare al rispetto dell'ambiente, trasmettendo l'idea che in natura siamo “ospiti”: è quindi necessario non disturbare gli animali, non danneggiare la vegetazione e non lasciare rifiuti. In questo modo, l'esperienza educativa si lega a una dimensione etica e responsabile.

Al termine dell'esperienza, assume un ruolo significativo la fase di rielaborazione: condividere emozioni, raccontare quanto vissuto e documentare l'esperienza consente di trasformarla in apprendimento consapevole. La documentazione si configura così come uno strumento fondamentale per rendere visibile il processo educativo, per dare valore al fare dei bambini e per sostenere una riflessione pedagogica consapevole.

Un'attenzione particolare deve essere rivolta all'inclusione: in presenza di bambini con disabilità, la strutturazione della giornata, la chiarezza delle sequenze temporali e la prevedibilità delle attività diventano elementi fondamentali per garantire una partecipazione piena e rassicurante.

Gli insegnanti e gli educatori ambientali che operano nelle scuole nel bosco svolgono un ruolo complesso e delicato, configurandosi come veri e propri mediatori del reale. Essi devono possedere, da un lato, le competenze e i requisiti propri degli insegnanti della scuola dell'infanzia e, dall'altro, sviluppare ulteriori capacità specifiche legate al contesto naturale e all'approccio educativo esperienziale.

Al centro della loro azione educativa vi è un'attenzione costante ai bisogni del bambino, con l'obiettivo di comprenderne interessi, desideri e ritmi, accompagnandolo nel proprio percorso di crescita in modo rispettoso e non direttivo. In questo contesto, l'adulto è chiamato a svolgere diverse funzioni educative fondamentali: favorire una percezione empatica dell'ambiente circostante; riconoscere e accogliere i bisogni, i desideri e gli interessi dei bambini, dedicando tempo e attenzione affettiva; incoraggiare comportamenti sociali positivi, basati su empatia, collaborazione e rispetto reciproco; mantenere una comunicazione aperta e autentica; rappresentare un modello educativo coerente e significativo; riconoscere e valorizzare le competenze spontanee dei bambini; sostenere l'autonomia, offrendo la possibilità di affrontare e superare ostacoli in modo indipendente; rispettare i momenti di concentrazione e di gioco, evitando interventi invasivi; garantire e far rispettare regole condivise, necessarie per la sicurezza e la convivenza.

Tra le caratteristiche ritenute maggiormente rilevanti emerge, innanzitutto, un autentico amore per la natura e il piacere di vivere all'aria aperta. Questo aspetto risulta essenziale, poiché gli educatori, al pari dei bambini, trascorrono la maggior parte del tempo in ambiente esterno. Accanto a ciò, risultano fondamentali la capacità di osservazione, l'ascolto attivo e l'attitudine all'attesa.

Accanto alle competenze relazionali ed educative, agli insegnanti delle scuole nel bosco sono richieste anche specifiche conoscenze tecniche legate all'ambiente naturale. Operare quotidianamente all'aperto implica infatti la capacità di conoscere e interpretare il contesto in cui si svolge l'esperienza educativa, garantendo al tempo stesso sicurezza e qualità dell'apprendimento. In particolare, l'educatore deve possedere una buona conoscenza dell'ambiente naturale, delle sue caratteristiche e dei possibili rischi connessi, riconoscendo piante potenzialmente pericolose, interpretando segnali atmosferici e conoscendo le principali specie presenti nel territorio.

A queste competenze si aggiunge la conoscenza e l'uso consapevole di strumenti e materiali, come piccoli attrezzi o utensili, che possono essere utilizzati dai bambini in modo guidato e sicuro. L'educatore è quindi chiamato a mediare tra libertà di esplorazione e tutela, accompagnando il bambino nell'esperienza senza limitarne l'autonomia.

Il bosco rappresenta un contesto dinamico e sempre diverso, che offre quotidianamente nuove occasioni di scoperta. In questo senso, anche l'adulto è coinvolto in un continuo processo di apprendimento, sviluppando curiosità, capacità di osservazione e apertura verso l'imprevisto.

Nella prospettiva dell'Outdoor Education e della pedagogia del bosco, il ruolo dell'adulto assume una funzione profondamente diversa rispetto ai modelli educativi tradizionali. Egli non

si configura come trasmettitore di conoscenze, ma come facilitatore di esperienze, garante di contesti significativi e mediatore dei processi di apprendimento.

In primo luogo, è compito dell'adulto offrire ai bambini la possibilità di familiarizzare con l'ambiente naturale e di sperimentarsi pienamente nell'incontro con esso e con gli altri soggetti, garantendo continuità nel tempo e la possibilità di vivere l'esperienza all'aperto in tutte le condizioni atmosferiche.

L'adulto è chiamato a sostenere le esperienze di apprendimento autodiretto, promuovendo il gioco spontaneo e proteggendo la motivazione intrinseca del bambino, offrendo tempi distesi e spazi ampi. Dal punto di vista relazionale, assume grande importanza l'ascolto attivo e l'utilizzo di domande aperte, evitando forme di condizionamento basate su giudizi, premi o punizioni.

Le relazioni devono fondarsi sulla fiducia, sull'accoglienza dei bisogni e delle emozioni e su un atteggiamento di cura incondizionata. In questo contesto, l'adulto accompagna i bambini nella negoziazione delle regole e nella gestione dei conflitti.

Un altro aspetto centrale riguarda la capacità dell'adulto di osservare, documentare, riflettere e rilanciare i processi di apprendimento, seguendo e valorizzando i percorsi individuali dei bambini.

All'interno dei contesti di Outdoor Education emergono diverse tipologie di esperienze di apprendimento: esperienze iniziate e guidate dai bambini; esperienze iniziate dai bambini e sostenute dagli adulti; esperienze avviate dagli adulti ma sviluppate dai bambini; e momenti più strutturati guidati dagli adulti, che tuttavia dovrebbero occupare uno spazio limitato.

All'interno di questo quadro, anche le tecnologie digitali possono assumere un ruolo educativo, purché non vengano intese come sostitutive dell'esperienza reale. Come evidenziano Rossi, Garavaglia e Petti (2020), i processi di apprendimento devono essere interpretati nella loro complessità sistemica. Strumenti come fotocamere, videocamere e tablet possono essere utilizzati per documentare e rielaborare le esperienze vissute, favorendo processi di riflessione e costruzione di significato.

Il digitale non deve anticipare né sostituire l'esperienza corporea e sensoriale, ma accompagnarla e sostenerla nella fase riflessiva. L'adulto diventa così mediatore anche tra esperienza reale e strumenti tecnologici, garantendo un uso consapevole e intenzionale del digitale.

In conclusione, l'adulto si configura come accompagnatore: non sovrasta il bambino, ma si pone al suo fianco, osserva, ascolta e interviene quando necessario, lasciando spazio all'iniziativa. Ciò che conta non è il risultato, ma il processo di crescita, esplorazione e costruzione di significato.

Tuttavia, l'azione educativa dell'adulto non può esaurirsi all'interno del contesto scolastico o dei servizi educativi, ma necessita di una continuità e di una coerenza più ampia, che coinvolga anche le famiglie e il contesto sociale di riferimento.

3.4.3 Il ruolo dei genitori e delle istituzioni: preoccupazioni, benefici e strategie di coinvolgimento

In continuità con quanto emerso nel paragrafo precedente, appare evidente come l'azione educativa non possa esaurirsi all'interno dei servizi o dei contesti scolastici, ma richieda una più ampia corresponsabilità tra tutti i soggetti coinvolti.

Per invertire la tendenza crescente all'esposizione precoce dei bambini alle tecnologie digitali, è necessario promuovere una revisione profonda dello stile educativo, che non può rimanere una responsabilità esclusiva del singolo genitore, ma deve diventare una priorità condivisa a livello comunitario. In questa direzione, Alberto Pellai e Barbara Tamborini sottolineano l'importanza di un'alleanza tra famiglia, scuola e servizi, capace di sostenere pratiche educative più consapevoli.

Un primo ambito di intervento riguarda l'educazione parentale e il ruolo della pediatria. È fondamentale che i genitori siano informati sui possibili effetti negativi di un uso precoce e non regolato delle tecnologie digitali. In questo senso, progetti come "Custodi Digitali" evidenziano il ruolo strategico dei pediatri di libera scelta, che possono contribuire a trasformare il tema del digitale da questione educativa a vera e propria questione di salute pubblica, sensibilizzando le famiglie fin dai primi anni di vita del bambino.

Accanto alla dimensione informativa, si rende necessario intervenire anche sugli ambienti quotidianamente frequentati dai bambini. Parallelamente, infatti, si rende necessario ripensare tali contesti in una prospettiva "device free". Luoghi come ristoranti, sale d'attesa o spazi pubblici dovrebbero essere progettati per favorire l'interazione e il gioco, offrendo materiali semplici ma significativi, come libri, fogli, colori e giochi non strutturati, invece di dispositivi digitali che tendono a isolare il bambino. Un ambiente a misura di bambino non è uno spazio che lo distrae passivamente, ma un contesto che stimola la relazione, la creatività e la partecipazione.

Questa riflessione si estende anche agli spazi urbani, che troppo spesso risultano poco accoglienti per l'infanzia. È necessario investire in luoghi pubblici di aggregazione in cui il gioco libero possa tornare a essere il motore dello sviluppo, sottraendosi alle logiche di consumo e alle pressioni del mercato tecnologico.

Allargando ulteriormente lo sguardo, emerge con forza il tema della comunità educante. Il noto proverbio africano secondo cui "per crescere un bambino serve un villaggio" assume oggi un significato nuovo: nelle società contemporanee, infatti, il "villaggio" non coincide più semplicemente con il contesto territoriale, ma diventa una comunità di relazioni intenzionalmente costruita, fondata su un senso di appartenenza condiviso.

Come evidenzia Negro (2019), chi si occupa di educazione non può prescindere dalla cura della rete di relazioni che si sviluppa intorno ai bambini. Tuttavia, nei contesti educativi tradizionali si osserva spesso una crescente distanza tra famiglie e istituzioni, che rischia di compromettere la qualità dei percorsi educativi. Nei progetti ispirati alla pedagogia del bosco, al contrario, questa distanza viene colmata attraverso una partecipazione attiva e consapevole delle famiglie. La comunità educante si configura così come un insieme di soggetti — bambini, genitori, educatori e altre figure adulte — che condividono un progetto educativo comune. In questo contesto, tutte le relazioni assumono valore: non solo quelle tra adulto e bambino, ma anche quelle tra adulti e tra pari, in un sistema relazionale complesso e reciproco (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

In questo quadro, le relazioni rappresentano la base su cui si fonda l'apprendimento. Riprendendo il concetto di base sicura di John Bowlby, esse sostengono l'esplorazione e favoriscono lo sviluppo. Allo stesso tempo, le relazioni tra adulti costituiscono un modello di riferimento per i bambini, mentre quelle tra pari assumono un ruolo fondamentale nei processi di crescita (Gray, 2013).

La comunità educante non è soltanto un contesto organizzativo, ma un vero e proprio spazio di apprendimento condiviso, in cui si attivano processi di educazione e autoeducazione reciproca. In questo senso, è fondamentale che i genitori siano considerati parte integrante del progetto educativo, attraverso la costruzione di un'alleanza fondata su obiettivi condivisi e su una comunicazione chiara e consapevole.

Ciò non implica una totale uniformità di approcci, ma richiede coerenza nei valori e attenzione ai messaggi educativi trasmessi ai bambini. Come sottolinea anche Alison Gopnik (2017), l'apprendimento si basa su osservazione, partecipazione e dialogo: offrire ai bambini la possibilità di confrontarsi con una pluralità di modelli relazionali arricchisce le loro opportunità di sviluppo.

Affinché una comunità educante possa dirsi tale, è necessario che presenti alcune caratteristiche fondamentali: un'identità pedagogica chiara e condivisa, una continuità tra contesto familiare ed educativo e una cura costante delle relazioni tra tutti i soggetti coinvolti. La partecipazione diventa, in questo senso, un elemento chiave, intesa non solo come presenza, ma come assunzione di responsabilità e condivisione attiva del progetto educativo.

La costruzione di un linguaggio comune, attraverso il confronto e la riflessione condivisa, permette di dare coerenza alle pratiche educative e di sostenere lo sviluppo dei bambini in modo armonico. Come evidenziato da Paolo Del Gottardo (2017), l'educazione è un processo continuo, che si sviluppa in tutti i contesti di vita e richiede coerenza e consapevolezza.

In questa prospettiva, prendersi cura dei bambini significa inevitabilmente prendersi cura anche delle loro famiglie e delle relazioni che le circondano. Solo attraverso una comunità educante coesa, partecipata e consapevole è possibile promuovere percorsi di crescita autentici, in grado di rispondere ai bisogni profondi dell'infanzia.

Dovrebbe essere ormai evidente quanto sia fondamentale che le principali figure adulte di riferimento dei bambini, in primo luogo i genitori, aderiscano in modo autentico al percorso educativo. Un'esperienza educativa diventa infatti realmente significativa quando è condivisa, compresa e sostenuta da coloro a cui i bambini guardano maggiormente. In questo modo si creano condizioni favorevoli per processi di osservazione reciproca, imitazione e dialogo, che rappresentano elementi centrali dell'apprendimento.

La partecipazione dei genitori non è importante soltanto per i bambini, ma anche per gli educatori, che possono trovare nelle famiglie alleati fondamentali nei processi di interpretazione, riflessione e costruzione di significato. Anche nei contesti scolastici e nei servizi educativi tradizionali, risulta quindi essenziale curare con attenzione la fase di presentazione dei progetti ispirati alla pedagogia del bosco, procedendo con gradualità.

In questa direzione, piccole esperienze all'aperto, anche limitate inizialmente al giardino, possono essere documentate e condivise con i genitori, favorendo un coinvolgimento progressivo. È utile partire da situazioni percepite come più accessibili, ad esempio le stagioni più favorevoli, e creare spazi di confronto attraverso questionari, incontri e colloqui, in cui raccogliere dubbi e timori.

Esperienze di formazione mostrano come il coinvolgimento emotivo degli adulti possa rappresentare un potente strumento di cambiamento. Chiedere agli educatori e ai genitori di richiamare alla memoria i propri ricordi d'infanzia legati all'esperienza all'aperto permette di riattivare una connessione profonda con il valore della natura, rendendo più difficile negare ai bambini di oggi quelle stesse opportunità.

In questa prospettiva, anche gli incontri con i genitori possono diventare esperienze coerenti con il progetto educativo, svolgendosi all'aperto o integrando elementi naturali nella quotidianità del servizio.

All'interno di questi percorsi, emerge chiaramente come il ruolo dell'adulto — educatore o accompagnatore — sia quello di costituire una “base sicura”, riprendendo il concetto elaborato da John Bowlby. I bambini devono poter percepire la presenza dell'adulto come affidabile, accogliente e non giudicante, sapendo di poter esprimere liberamente emozioni, vissuti e difficoltà.

In questo senso, diventa fondamentale distinguere tra comportamento ed essenza: il bambino non deve mai sentirsi “sbagliato” per ciò che prova, ma accompagnato nella comprensione e nella gestione delle proprie emozioni. L'adulto è chiamato a sviluppare una profonda competenza emotiva, che include la capacità di riconoscere i bisogni sottostanti ai comportamenti, di esercitare empatia e di mantenere una presenza equilibrata anche nelle situazioni più complesse.

Come evidenzia Albert Bandura (2002), lo sviluppo dell'autostima e dell'autoefficacia è strettamente legato alla possibilità di agire e di sperimentarsi. I bambini costruiscono un'immagine positiva di sé non attraverso lodi o giudizi esterni, ma grazie a esperienze dirette in cui possono affrontare difficoltà, perseverare e raggiungere obiettivi (Leather, 2013 in Negro, 2019).

In questo contesto, il ruolo dell'adulto non è quello di imporre regole rigide, ma di accompagnare i bambini nella comprensione dei limiti. È importante superare l'identificazione tra regole e limiti: mentre le regole possono essere negoziate e condivise, i limiti rappresentano elementi concreti dell'esperienza, con cui anche l'adulto si confronta quotidianamente.

Le regole, all'interno di una comunità educante, devono essere poche, chiare, condivise e modificabili, con motivazioni comprensibili e riconosciute. Esse riguardano principalmente aspetti legati alla sicurezza e vengono adattate in base al contesto, agli obiettivi e al gruppo.

Nei percorsi ispirati alla pedagogia del bosco, vita e apprendimento risultano strettamente intrecciati. Le competenze socio-emotive non vengono insegnate in modo astratto, ma emergono dall'esperienza quotidiana. La vita stessa offre continue occasioni per comprendere e gestire le emozioni, in un processo educativo continuo e in evoluzione (Scarzello, 2011).

In conclusione, la comunità educante si configura come il contesto privilegiato in cui si sviluppano relazioni significative, partecipazione attiva e apprendimento condiviso. Prendersi cura dei bambini significa inevitabilmente prendersi cura anche delle loro famiglie e delle relazioni che le circondano, riconoscendo che l'educazione è un processo collettivo, dinamico e profondamente relazionale.

In questo quadro, il ruolo della comunità educante si conferma centrale nel sostenere percorsi di crescita coerenti e significativi.

3.5 Outdoor Education, esperienza e riconnessione con il reale :

Alla luce delle riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti, emerge con chiarezza come l'educazione contemporanea sia chiamata a confrontarsi con una profonda trasformazione dei contesti di crescita e delle modalità di apprendimento. Se, da un lato, il primo capitolo ha evidenziato la centralità dell'esperienza attiva, corporea e relazionale nello sviluppo del

bambino, e il secondo ha messo in luce le criticità connesse a un uso precoce e spesso passivo delle tecnologie digitali, il presente capitolo ha inteso proporre nell'Outdoor Education una possibile risposta educativa a tali sfide.

L'educazione all'aperto si configura infatti come un contesto privilegiato in cui il bambino può riappropriarsi di tempi, spazi e modalità di apprendimento più coerenti con i propri bisogni evolutivi. Il gioco spontaneo, l'esplorazione autonoma e l'utilizzo di materiali non strutturati permettono di attivare processi cognitivi, emotivi e sociali profondamente integrati, restituendo centralità all'interazione diretta con l'ambiente come fonte primaria di conoscenza.

In questo quadro, assumono particolare rilevanza le implicazioni relazionali e professionali dell'Outdoor Education. Lo sviluppo delle competenze socio-emotive, la costruzione di relazioni autentiche e la possibilità di confrontarsi con il rischio in modo graduale e consapevole rappresentano elementi fondamentali per una crescita equilibrata. Parallelamente, il ruolo dell'adulto si ridefinisce in senso educativo e relazionale: non più trasmettitore di contenuti, ma facilitatore, osservatore e mediatore di esperienze significative.

Allo stesso tempo, emerge con forza la necessità di una corresponsabilità educativa che coinvolga non solo i contesti scolastici, ma anche le famiglie e le istituzioni. La costruzione di una comunità educante, fondata su valori condivisi e su una visione comune dell'infanzia, appare infatti condizione imprescindibile per sostenere percorsi di crescita autentici. In questa prospettiva, la promozione di ambienti ricchi di esperienze, relazioni e possibilità di esplorazione — anche in contrasto con un'esposizione precoce e non mediata alle tecnologie digitali — rappresenta una scelta educativa consapevole e necessaria.

L'Outdoor Education si configura così non soltanto come una proposta metodologica, ma come un orientamento pedagogico più ampio, capace di rimettere al centro il bambino, la relazione e l'esperienza. Essa offre l'opportunità di ripensare i contesti educativi in chiave più sostenibile, inclusiva e rispettosa dei tempi dell'infanzia, contribuendo alla formazione di individui autonomi, consapevoli e in grado di abitare la complessità del mondo contemporaneo.

Capitolo 4 Outdoor Education e postura educativa: riflessioni a partire da un'esperienza formativa nel bosco

Il presente capitolo nasce da un'esperienza formativa svolta presso una realtà educativa appartenente alla Rete Canale del Bosco, con l'obiettivo di avvicinarsi concretamente ai principi dell'Outdoor Education e alla postura educativa che caratterizza questo approccio pedagogico. Attraverso attività esperienziali immerse nell'ambiente naturale, il percorso ha offerto l'opportunità di riflettere sul rapporto tra corpo, apprendimento, autonomia e relazione educativa, permettendo di osservare più da vicino alcune delle pratiche e delle prospettive che orientano l'educazione nel bosco.

L'esperienza vissuta ha evidenziato come il bosco non rappresenti semplicemente uno spazio alternativo all'aula scolastica, ma un vero e proprio contesto educativo, capace di favorire forme di apprendimento fondate sull'esplorazione, sul movimento, sul gioco spontaneo e sulla relazione diretta con l'ambiente (Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015; Negro, 2024). Nel contesto outdoor, l'apprendimento si radica nel coinvolgimento attivo del bambino e nella possibilità di attribuire significato alle esperienze vissute (Dewey, 1938; Mancini, 2023).

Durante il percorso formativo è emersa con particolare forza la centralità della postura educativa dell'adulto. L'educatore non si configura come una figura che dirige e controlla costantemente l'esperienza infantile, ma come una presenza discreta che osserva, accompagna e sostiene i processi di crescita senza sostituirsi continuamente all'iniziativa del bambino (Negro, 2024; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015). In questa prospettiva assumono grande rilevanza il valore del gioco spontaneo, la possibilità di sperimentare il rischio in modo consapevole, l'ascolto dei bisogni infantili e la costruzione di una relazione educativa fondata sulla fiducia (Gray, 2015).

Il percorso ha inoltre permesso di riflettere criticamente su alcune caratteristiche dell'infanzia contemporanea, sempre più attraversata da ritmi accelerati, iperstimolazione digitale e riduzione delle esperienze corporee e sensoriali dirette (Floridi, 2017). In tale prospettiva, l'Outdoor Education appare non soltanto come una metodologia educativa, ma come una possibile risposta pedagogica al progressivo allontanamento dei bambini dall'esperienza concreta, dal contatto con la natura e dal gioco libero (Negro, 2024). A partire dall'esperienza formativa vissuta, il capitolo approfondirà dunque alcuni temi centrali dell'educazione nel bosco, tra cui il valore dell'apprendimento esperienziale, il ruolo del gioco spontaneo, la postura educativa dell'adulto, il rapporto tra rischio e competenza e l'importanza della comunità educante.

4.1 Il percorso formativo nel bosco

Il percorso formativo preso in esame nel presente elaborato si è svolto all'interno di una realtà appartenente alla Rete Canale del Bosco, promossa da Canalescuola, una delle prime reti italiane di attività educative continuative nel bosco rivolte a bambini e bambine dai tre ai sei anni. L'esperienza, articolata in due giornate immersive, aveva l'obiettivo di avvicinare i partecipanti ai principi pedagogici dell'Outdoor Education e alla postura educativa adottata nelle scuole nel bosco.

Durante il percorso sono state proposte attività corporee ed esperienziali generalmente rivolte ai bambini, con l'intento di permettere agli adulti di comprendere in prima persona il valore educativo dell'esplorazione, del movimento e del rapporto diretto con l'ambiente naturale. Camminare nel bosco, attraversare terreni irregolari, orientarsi nello spazio naturale, arrampicarsi sugli alberi o rotolarsi lungo i pendii hanno rappresentato occasioni concrete per riflettere sul rapporto tra esperienza, apprendimento e autonomia.

Fin dai primi momenti della formazione è emersa una diversa concezione dell'infanzia e dell'apprendimento: il bambino viene riconosciuto come una persona competente, capace di costruire conoscenza attraverso la curiosità, il gioco spontaneo e l'iniziativa personale (Negro, 2024; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

Come emerso durante il corso, "l'apprendimento segue l'interesse": la conoscenza nasce infatti dall'esperienza concreta, dalla curiosità e dall'iniziativa spontanea del bambino (Dewey, 1938; Bruner, 1961).

È stato inoltre più volte sottolineato come la giornata educativa nel bosco non venga rigidamente programmata in ogni sua attività, ma si costruisca progressivamente a partire

dagli interessi, dalle domande e dalle curiosità che emergono spontaneamente dai bambini stessi. L'esperienza educativa prende forma attraverso ciò che il bambino osserva, scopre o desidera approfondire nel corso dell'esplorazione quotidiana. In questa prospettiva, l'adulto non dirige continuamente l'attività imponendo percorsi prestabiliti, ma affianca, sostiene e accompagna il bambino nei suoi processi di scoperta (Negro, 2024).

L'educatore osserva, rilancia le esperienze e crea condizioni favorevoli affinché l'apprendimento possa svilupparsi in modo autentico e significativo, adottando una postura educativa fondata sull'ascolto, sulla fiducia e sul rispetto dei tempi del bambino. Il tema del ruolo dell'adulto e delle sue implicazioni pedagogiche sarà approfondito nei paragrafi successivi (Negro, 2024).

Nel contesto outdoor, anche i materiali assumono significati differenti rispetto agli ambienti scolastici tradizionali. Tronchi, foglie, rami, fango, terra e pietre diventano strumenti di gioco, scoperta e apprendimento. Nel contesto outdoor, gli elementi naturali diventano risorse educative aperte e polifunzionali, capaci di stimolare esplorazione, immaginazione e creatività. Tronchi, foglie, rami, terra e pietre offrono ai bambini occasioni autentiche di gioco, scoperta e costruzione di significati, senza richiedere materiali strutturati o finalità predefinite.

(Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015). Nel bosco “i tronchi diventano sedie, i rami diventano matite”, mostrando come l'esperienza educativa possa prendere forma a partire dagli elementi più semplici e spontanei della natura.

Un aspetto centrale emerso durante la formazione riguarda la riflessione sul ruolo del corpo nei processi di apprendimento. Nel contesto outdoor il sapere non viene trasmesso esclusivamente attraverso spiegazioni verbali o attività strutturate, ma prende forma attraverso il movimento, il contatto diretto con l'ambiente, l'esperienza sensoriale e la scoperta. Il coinvolgimento corporeo favorisce forme di apprendimento maggiormente partecipate e autentiche, permettendo ai bambini di conoscere il mondo attraverso tutti i sensi (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

La formazione ha inoltre offerto l'opportunità di interrogarsi criticamente sui bisogni dell'infanzia contemporanea, sempre più caratterizzata da ritmi accelerati, iperstimolazione digitale, riduzione delle attività corporee e progressivo allontanamento dalla natura. Molti bambini manifestano oggi difficoltà legate alla dimensione sensoriale, alla gestione del rischio e al rapporto con l'ambiente naturale, mostrando insicurezza anche di fronte a esperienze semplici come sporcarsi, camminare nel fango o esplorare liberamente uno spazio non strutturato.

In questa prospettiva, l'educazione nel bosco propone una diversa idea di crescita e di apprendimento, fondata sulla lentezza, sull'esperienza diretta, sul gioco spontaneo e sulla fiducia nelle competenze del bambino. Il bosco diventa così non soltanto uno spazio educativo, ma anche un luogo in cui recuperare una relazione più autentica con il corpo, con il tempo e con il mondo reale (Negro, 2024; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

4.1.1 Educare nel bosco: una diversa idea di infanzia

Educare nel bosco non significa soltanto svolgere attività all'aperto, ma presuppone una diversa concezione dell'infanzia e del ruolo del bambino nel processo educativo. Quest'ultimo è infatti

considerato un soggetto competente, capace di apprendere attraverso l'esperienza, l'esplorazione e la relazione con l'ambiente (Malaguzzi, 1993; Dewey, 1938). Nel bosco si osserva, si tocca, si ascolta, ci si muove e si conosce attraverso tutti i sensi. La natura diventa così una sorta di "maestro silenzioso", capace di insegnare il valore dell'attesa, della lentezza e della cooperazione (Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015; Negro, 2024).

Come sottolineava Loris Malaguzzi, fondatore dell'esperienza pedagogica di Reggio Emilia, i bambini non sono "vasi da riempire", ma soggetti attivi da ascoltare, valorizzare e accompagnare nella scoperta del mondo. L'apprendimento nasce infatti dalle relazioni, dall'esperienza concreta e dalla possibilità di esprimersi attraverso molteplici linguaggi.

Questa prospettiva trova una sintesi particolarmente efficace nella celebre poesia *"I cento linguaggi del bambino"*, attraverso la quale Malaguzzi denuncia il rischio che i contesti educativi impoveriscano la ricchezza espressiva dell'infanzia (Malaguzzi, 1993).

*"Il bambino ha cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.*

[...]

Gli dicono:

di pensare senza mani

di fare senza testa

[...]

Gli dicono insomma

che il cento non c'è.

Il bambino dice:

invece il cento c'è."

(Malaguzzi, 1993).

La poesia sintetizza efficacemente la visione pedagogica di Malaguzzi, secondo cui il bambino deve poter esprimere tutte le proprie potenzialità attraverso esperienze ricche, diversificate e significative. Perché ciò avvenga, è necessario predisporre contesti educativi in grado di accogliere e valorizzare questa pluralità di linguaggi.

In questa prospettiva, anche l'ambiente assume una forte valenza educativa. Lo spazio non rappresenta un semplice contenitore neutro, ma un vero e proprio "terzo educatore", capace di stimolare curiosità, relazioni, esplorazione e apprendimento (Edwards, Gandini & Forman, 2017). Nel contesto dell'educazione nel bosco, l'ambiente naturale diventa quindi uno spazio vivo e dinamico, ricco di possibilità esperienziali e relazionali, nel quale il bambino può esprimere pienamente i propri "cento linguaggi": muoversi, osservare, manipolare, immaginare, collaborare e costruire conoscenze attraverso il contatto diretto con la realtà. In questa prospettiva, il bosco diventa un ambiente ricco di opportunità educative, nel quale il bambino può esplorare, sperimentare e costruire conoscenze attraverso il contatto diretto con la realtà, favorendo uno sviluppo armonico nelle sue diverse dimensioni.

Nel corso della formazione è emersa una riflessione critica sui modelli educativi contemporanei, spesso caratterizzati da ritmi accelerati e da una crescente strutturazione delle esperienze infantili. In questo scenario, l'educazione nel bosco propone un approccio

maggiormente rispettoso dei tempi di crescita del bambino, valorizzando l'attesa, l'esplorazione e il piacere della scoperta (Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015). Il significato pedagogico della lentezza verrà approfondito nei paragrafi successivi. Nel contesto naturale non ci si muove esclusivamente per raggiungere rapidamente un obiettivo prestabilito, ma per il piacere stesso dell'esperienza, della scoperta e del movimento. In contrasto con i ritmi frammentati della contemporaneità, il bosco introduce un tempo ciclico, legato ai processi naturali e alle trasformazioni dell'ambiente. Come evidenziato nei materiali presentati durante la formazione, “nel bosco le cose non vanno esattamente così: il tempo assume una sua forma propria e indipendente”.

La pedagogia del bosco, nata nei Paesi del Nord Europa e successivamente diffusasi in numerosi contesti europei, si fonda sulla convinzione che la conoscenza prenda forma attraverso l'esperienza vissuta e il coinvolgimento diretto del corpo e dei sensi nell'interazione con il mondo (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Negro, 2024) .

Nella società contemporanea, emerge inoltre, un'eccessiva iperprotezione verso l'infanzia. La paura che i bambini si sporchino, si bagnino, prendano freddo o possano ammalarsi rappresenta uno dei maggiori ostacoli alla possibilità di vivere esperienze concrete all'aria aperta. Richard Louv (2005) definisce “disturbo da deficit di natura” la progressiva disconnessione tra essere umano e ambiente naturale, sottolineando come la riduzione delle esperienze outdoor possa incidere negativamente sul benessere fisico, cognitivo ed emotivo dei bambini, favorendo problematiche quali sedentarietà, difficoltà attentive, ansia e fragilità emotiva. In questa prospettiva, il rapporto quotidiano con la natura assume una significativa funzione preventiva ed educativa. Il freddo o la permanenza all'aperto non rappresentano necessariamente fattori di maggiore rischio per la salute infantile, ma, al contrario, gli ambienti chiusi, scarsamente ventilati e caratterizzati da una limitata possibilità di movimento possono favorire maggiore sedentarietà e diffusione delle infezioni (Negro, 2024) .

Nel corso della formazione si è riflettuto molto sulle resistenze culturali che ancora oggi caratterizzano l'educazione outdoor nel contesto italiano. Nonostante il clima favorevole e la presenza di numerosi spazi naturali, i bambini italiani trascorrono gran parte del loro tempo in ambienti chiusi, mentre in molti Paesi del Nord Europa l'esperienza all'aperto costituisce da decenni parte integrante della quotidianità educativa e scolastica. In Norvegia i bambini trascorrono tempo all'aperto anche durante l'inverno; in Danimarca esistono da anni servizi educativi outdoor per la prima infanzia; in Germania il rapporto con la natura e con il bosco viene frequentemente integrato nei percorsi scolastici.

Nel corso della formazione è stata richiamata una riflessione attribuita alla pedagogista Elinor Goldschmied, la quale si interrogava su come un Paese caratterizzato da clima mite, sole e ampi spazi aperti mostrasse al tempo stesso così tante resistenze nei confronti dell'educazione all'aria aperta. Tali resistenze non sembrano infatti legate esclusivamente agli aspetti climatici, ma piuttosto a paure culturali, abitudini consolidate e modelli educativi storicamente costruiti all'interno di spazi chiusi e maggiormente controllabili.

Espressioni come “con questo freddo si ammalano”, “fuori è difficile gestirli” oppure “chi pulisce dopo?” rappresentano esempi concreti di timori diffusi e spesso radicati nella quotidianità educativa. Durante la formazione è stato sottolineato come tali difficoltà non debbano essere negate o banalizzate, ma riconosciute come resistenze culturali, organizzative e personali sulle quali riflettere pedagogicamente.

Da queste premesse emerge una distinzione fondamentale: uscire non significa semplicemente aprire la porta e recarsi in cortile. Fare Outdoor Education implica abitare quel medesimo spazio con un'intenzionalità e uno sguardo educativo precisi, sorretti da una postura adulta consapevole, capace di leggere l'agire del bambino e, programmaticamente, "lasciarlo fare".

Sotto questo profilo, il percorso formativo ha permesso di comprendere come l'educazione all'aperto non rappresenti una pratica educativa recente, ma affondi le proprie radici in una lunga tradizione pedagogica che ha sempre riconosciuto valore all'esperienza diretta, al contatto con la natura e all'apprendimento attraverso il fare (Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015; Negro, 2024).

L'approccio outdoor, di conseguenza, non richiede necessariamente la presenza di spazi speciali, incontaminati o monumentali come un grande bosco selvaggio: esige, al contrario, un adulto capace di abitare pedagogicamente il contesto esistente, qualunque esso sia. Può trattarsi di un cortile ricoperto di ghiaia, di un piccolo parco di quartiere con alberi bassi, di un giardino condominiale o persino di un marciapiede caratterizzato da buche e asfalto irregolare. Il vero ostacolo all'apertura della scuola verso l'esterno non è rintracciabile nei limiti fisici dello spazio, ma risiede nelle resistenze interne dell'adulto: nella fatica del monitoraggio fuori dall'aula, nel bisogno intrinseco di controllo e iperprotezione, nella paura del rischio, nel fastidio per il disordine materico e nella scarsa tolleranza per il freddo o le variazioni climatiche. Il cambiamento educativo, pertanto, non richiede la ricerca di nuovi territori, ma l'adozione di un nuovo sguardo su ciò che già si possiede (Negro, 2024) .

In questa prospettiva, il cambiamento non riguarda soltanto gli spazi o le attività proposte ai bambini, ma investe innanzitutto lo sguardo dell'adulto. È infatti dalla trasformazione delle rappresentazioni, delle pratiche educative e dello sguardo dell'adulto che può nascere un'esperienza realmente significativa per i bambini, capace di valorizzarne l'autonomia, la curiosità e il protagonismo.

4.2 Esperienza, natura e processi di apprendimento

La cornice teorica e metodologica dell'Outdoor Education trova i suoi nuclei fondanti nella stretta interconnessione tra la dimensione del gioco spontaneo e i processi di apprendimento esperienziale (Dewey, 1938; Kolb, 1984). All'aria aperta, l'attività ludica perde i connotati di mero intrattenimento o di "pausa" dalle attività didattiche formali per configurarsi come il canale privilegiato attraverso cui l'infanzia esplora, interroga e interiorizza la realtà circostante. L'ambiente naturale, caratterizzato da un'intrinseca complessità e imprevedibilità, stimola costantemente il bambino a un'interazione attiva, in cui il corpo e i sensi diventano i primi strumenti di costruzione del sapere (Gray, 2015) .

In questo scenario, l'apprendimento non si realizza per trasmissione astratta di contenuti, ma si sviluppa secondo i principi della pedagogia attiva e della ricerca per scoperta: l'azione motoria, la manipolazione degli elementi naturali, il confronto sociale spontaneo e la riflessione guidata dall'esperienza sul campo si fondono in un processo cognitivo ed emotivo unitario (Dewey, 1938; Bruner, 1961).

Nei paragrafi che seguono verranno analizzate nello specifico queste due dimensioni complementari, evidenziando come il gioco libero e l'immersione sensoriale nel contesto del

bosco costituiscano le condizioni d'elezione per uno sviluppo infantile integrato, autonomo e resiliente, protetto dai rischi della precoce saturazione digitale.

4.2.1 Il gioco spontaneo come linguaggio naturale dell'infanzia

Il gioco spontaneo è la grammatica naturale dell'infanzia.

All'interno del paradigma dell'Outdoor Education, il gioco spontaneo rappresenta una delle principali modalità attraverso cui il bambino apprende, costruisce significati e sviluppa relazioni con il mondo circostante (Piaget, 1972; Vygotskij, 1978). A differenza delle attività rigidamente strutturate e guidate dall'adulto, il gioco libero nasce da un impulso interno e si sviluppa attraverso l'esplorazione autonoma dell'ambiente, guidato dalla curiosità e dal desiderio innato di conoscere. Il bosco, in questo senso, non attende che l'adulto vi attribuisca una funzione didattica precisa: esso si offre come uno spazio aperto, mutevole e polisemico, all'interno del quale ogni elemento può trasformarsi in un'inedita occasione di apprendimento e immaginazione (Gray, 2015; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

Nella riflessione pedagogica contemporanea emerge con fermezza l'idea che l'attività ludica costituisca la via d'accesso privilegiata attraverso cui l'infanzia sperimenta la realtà. Il gioco libero viene considerato una predisposizione naturale all'apprendimento, una forma spontanea di indagine attraverso cui il soggetto sviluppa creatività, concentrazione, capacità relazionali e autoconsapevolezza. Come sostiene Peter Gray (2015), è proprio attraverso il gioco che i bambini imparano progressivamente ad assumere il controllo della propria vita e a governare le proprie scelte. L'autore evidenzia come l'autoeducazione richieda una cospicua quantità di tempo non strutturato, libero da continue pressioni, valutazioni o intrusioni da parte dell'adulto (Gray, 2015). Il bambino necessita di tempo dilatato per giocare, annoiarsi, tessere relazioni, sviluppare interessi idiosincratici e configurare nuove possibilità. L'apprendimento autodiretto esige, di conseguenza, spazi sufficientemente aperti da permettere il movimento, l'autonomia e la scoperta del mondo circostante (Piaget, 1972; Vygotskij, 1978).

In questa prospettiva, apprendimento e gioco non costituiscono esperienze separate o antitetiche. Al contrario, la dimensione ludica rappresenta la cornice stessa all'interno della quale il bambino interroga il mondo, affronta problemi, negozia relazioni, co-costruisce regole e sviluppa competenze cognitive, emotive e sociali. L'apprendimento si configura così come ciò che sedimenta attraverso l'azione ludica: il bambino apprende mentre gioca, superando qualsiasi separazione rigida tra l'esperienza del piacere e la costruzione della conoscenza.

Il gioco spontaneo non segue tempi rigidi né obiettivi eterodiretti. Non presenta un inizio chiaramente definito o una conclusione programmata, ma si configura come un processo fluido e in continua trasformazione. Le regole emergono dall'interazione stessa tra i pari e vengono costantemente negoziate, modificate e reinventate (Vygotskij, 1978). Formule linguistiche infantili come "Chi tocca questo tronco diventa invisibile" o "Chi parla perde il superpotere" mostrano come il gioco si fondi su dinamiche creative e collettive che favoriscono il pensiero divergente, la flessibilità cognitiva e l'autoregolazione.

Attraverso il gioco simbolico, inoltre, i bambini reinterpretano continuamente il dato reale, attribuendo nuovi significati agli oggetti e costruendo mondi immaginari condivisi (Piaget, 1972). Un sasso può essere investito del ruolo di un drago, una pozzanghera diventare un mare da attraversare, una foglia farsi imbarcazione, mentre un ramo può trasformarsi in una

spada, in una canna da pesca o nell'architrave di una capanna. L'immaginazione nasce infatti dalla possibilità concreta di manipolare l'ambiente e attribuire significati personali all'esperienza. In questo panorama, anche i prerequisiti scolastici assumono una forte valenza generativa: contare materiali naturali, lasciare tracce sulla terra, costruire percorsi o utilizzare elementi raccolti nell'ambiente per creare lettere e simboli significa apprendere attraverso il fare, la scoperta e la sperimentazione diretta.

Un elemento centrale di questa postura risiede nella fiducia incondizionata riposta nelle competenze infantili, che si esprime anche attraverso l'introduzione del concetto di *risky play* (rischio controllato) (Sandseter, 2007). I bambini vengono gradualmente accompagnati all'utilizzo di strumenti reali, come seghetti, corde o piccoli utensili, all'interno di esperienze concrete e supervisionate. In questa prospettiva, il bambino non viene percepito come fragile e incapace, ma come soggetto competente, capace di misurarsi con la realtà, saggiare i propri limiti fisici, valutare il pericolo reale e sviluppare un'autonomia progressiva e una profonda fiducia nelle proprie possibilità (*self-efficacy*) (Bandura, 1997).

Nel gioco spontaneo emergono, parallelamente, fondamentali apprendimenti relazionali e sociali. Attraverso il confronto con i pari, i bambini imparano a cooperare, affrontare i conflitti, trovare compromessi, modulare gli stati emotivi e decodificare la prospettiva altrui. In quest'ottica, anche il conflitto assume una valenza educativa cruciale: divergenze, incomprensioni e momenti di tensione non vengono immediatamente interrotti dalla mediazione dell'adulto, ma attraversati insieme ai bambini affinché possano tradursi in occasioni di ascolto reciproco, negoziazione e co-costruzione delle dinamiche relazionali. Numerose ricerche pedagogiche e neuroscientifiche evidenziano come il gioco coinvolga l'organismo infantile in processi estremamente complessi. Mentre apparentemente "sta solo giocando", il bambino attiva e consolida importanti funzioni esecutive quali l'attenzione focalizzata, la memoria di lavoro, la capacità di pianificazione, il problem solving e l'autoregolazione. Attraverso il gioco affronta continuamente piccoli ostacoli: una costruzione che crolla, un equilibrio da mantenere, una regola da modificare o una strategia da ripensare. In tali situazioni sperimenta soluzioni differenti, formula ipotesi, verifica, sbaglia e apprende progressivamente ad adattarsi alle difficoltà (American Academy of Pediatrics, 2018). Anche il linguaggio riceve un forte impulso dal gioco simbolico e dall'esperienza condivisa. Quando i bambini inventano storie, interpretano ruoli o costruiscono scenari immaginari, utilizzano forme linguistiche decisamente più ricche, complesse e articolate rispetto a quelle delle conversazioni quotidiane, sviluppando significative capacità narrative, comunicative ed espressive.

L'Outdoor Education attribuisce, per queste ragioni, un valore cardine al tempo non strutturato. La contemporaneità appare spesso caratterizzata da una crescente tendenza a organizzare e controllare continuamente il tempo infantile, riducendo progressivamente gli spazi dedicati al gioco libero. Una maggiore quantità di attività e ritmi più accelerati vengono frequentemente associati all'idea di efficacia educativa. Tuttavia, ampi filoni di ricerca nell'ambito della psicologia dello sviluppo mostrano una prospettiva differente: le competenze più profonde e stabili si costruiscono attraverso tempi distesi, esperienze autentiche e reali possibilità di esplorazione autonoma (Gray, 2015; Louv, 2005). Nel bosco questo tempo dilatato prende forma soprattutto attraverso il gioco libero e l'attività autodiretta. Un rilievo peculiare spetta, in questo quadro, al valore educativo della noia,

spesso percepita in chiave esclusivamente negativa dagli adulti. Nel contesto naturale i bambini non dispongono di giocattoli strutturati o di stimoli artificiali predeterminati; proprio questa apparente assenza di sollecitazioni immediate si rivela feconda per la nascita della creatività, dell'iniziativa personale e dell'immaginazione. Quando il bambino attraversa e supera la noia, è infatti spinto a inventare, a esplorare e a generare nuove possibilità di azione e relazione. Come sottolinea Umberto Galimberti (2024), il vuoto, l'attesa e la noia stessa rappresentano dimensioni fondamentali per lo sviluppo del pensiero creativo e della capacità immaginativa.

All'interno di questa cornice, l'adulto si fa osservatore discreto, accompagna e sostiene il processo senza esercitare un controllo costante. Non conduce il gioco, ma progetta e custodisce le condizioni affinché esso possa emergere e dipanarsi in modo autentico. Ciò richiede una postura di ascolto, presenza e profonda fiducia nei tempi e nelle competenze dei bambini. Il gioco spontaneo, infatti, non si programma: si preparano piuttosto lo spazio, il tempo e le condizioni relazionali necessarie affinché possa manifestarsi.

In questa pratica, l'osservazione educativa assume una funzione centrale (Negro, 2024). Attraverso l'ascolto attento dei gesti, delle parole, delle emozioni e delle dinamiche relazionali, l'adulto può cogliere i bisogni profondi che animano il gioco infantile. Quando una bambina trascina un ramo di dimensioni superiori alle proprie, ad esempio, non sta semplicemente agendo un gioco motorio, ma sta esplorando i confini della propria forza e delle proprie possibilità corporee. Quando costruisce una capanna, sperimenta simbolicamente il rapporto tra sé, gli altri e lo spazio circostante.

In conclusione, il gioco spontaneo non rappresenta un momento secondario o puramente ricreativo dell'esperienza infantile, ma costituisce una delle forme più autentiche attraverso cui il soggetto conosce sé stesso e la realtà. Attraverso il gioco libero il bambino esplora, immagina, crea, affronta il rischio e sperimenta progressivamente le proprie potenzialità. Il gioco non è una pausa dall'apprendimento: è l'apprendimento stesso (Gray, 2015). Custodire tempi, spazi e contesti che ne permettano la fioritura significa, dunque, riconoscere e rispettare i diritti e i bisogni più profondi dell'infanzia.

4.2.2 L'apprendimento per scoperta e l'esperienza sensoriale

Nel contesto outdoor, l'ambiente naturale offre ai bambini esperienze percettive e sensoriali estremamente ricche e diversificate. Il sapere prende forma attraverso il contatto diretto con gli elementi del mondo reale: il bambino osserva, ascolta, tocca, annusa, si muove, sperimenta temperature, consistenze, suoni, odori e trasformazioni dell'ambiente. La conoscenza nasce così dall'incontro concreto tra corpo e realtà, attraverso un coinvolgimento attivo che interessa contemporaneamente dimensione cognitiva, motoria ed emotiva (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Come evidenziato da Christian Mancini (2023) nel volume "Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria", l'immersione nella natura favorisce una profonda riconnessione con sé stessi e con il mondo naturale, permettendo di recuperare attenzione, curiosità e sensibilità percettiva. L'allontanamento temporaneo dalle routine quotidiane e dai ritmi accelerati della società contemporanea consente infatti di sviluppare una maggiore consapevolezza corporea ed emotiva, favorendo un diverso modo di osservare e abitare il mondo.

Questa visione si integra con la teoria dell'apprendimento esperienziale di David Kolb, secondo cui la conoscenza prende forma attraverso l'esperienza concreta e la riflessione sull'esperienza stessa. "Stare nell'esperienza", soffermarsi sulle percezioni e vivere direttamente le situazioni rappresenta infatti una componente fondamentale dei processi di apprendimento, difficilmente sostituibile attraverso modalità esclusivamente teoriche o astratte (Kolb, 1984).

Dall'analisi delle pratiche sul campo emerge con forza come il bambino apprenda spontaneamente attraverso la curiosità e il desiderio naturale di esplorare ciò che lo circonda. Se la curiosità viene considerata il motore della conoscenza, le emozioni rappresentano il "carburante" che rende significativa l'esperienza dell'apprendimento (Bruner, 1961). Il bambino osserva, formula ipotesi, sperimenta, verifica e modifica continuamente le proprie interpretazioni della realtà attraverso il contatto diretto con l'ambiente.

In questa prospettiva riveste un'importanza peculiare il cosiddetto apprendimento incidentale, ovvero quell'insieme di conoscenze e competenze che emergono spontaneamente nel corso dell'esperienza quotidiana, senza essere rigidamente pianificate dall'adulto. L'incidentalità dell'apprendimento può nascere dall'iniziativa personale, dal confronto con i pari, dall'osservazione della realtà o persino dai momenti di noia, considerati non come tempi vuoti, ma come occasioni di esplorazione e pensiero.

L'apprendimento per scoperta si fonda proprio sulla possibilità di esplorare attivamente la realtà (Bruner, 1961). Attraverso il contatto diretto con gli elementi naturali, il bambino sviluppa capacità di osservazione, problem solving, attenzione e pensiero critico. Il sapere non viene ricevuto passivamente, ma costruito attraverso processi di ricerca personale e collettiva. In questo senso, anche l'errore assume una funzione positiva: sbagliare, riprovare, modificare strategie e formulare nuove ipotesi rappresenta parte integrante del processo conoscitivo.

L'esperienza sensoriale occupa un ruolo centrale nei processi di apprendimento outdoor. I bambini apprendono attraverso il tatto, il movimento, gli odori, i suoni, la luce, le temperature e le trasformazioni dell'ambiente naturale. Il corpo svolge un ruolo centrale in questo processo: correre, saltare, arrampicarsi, manipolare materiali naturali, scavare o costruire permettono di sviluppare sinergicamente coordinazione, equilibrio, motricità fine e consapevolezza corporea profonda (propriocezione). Inoltre, l'esperienza concreta della natura acquista valore in tutte le sue condizioni meteorologiche, sposando il celebre aforisma nordeuropeo secondo cui «non esiste buono o cattivo tempo, ma solo buono o cattivo equipaggiamento». Uscire solo con il sole significherebbe rinunciare a conoscere il mondo nella sua varietà e ricchezza; vivere il bosco sotto la pioggia, confrontarsi con il freddo, il vento e il fango permette invece al bambino di esperire i contrasti termici e materici, trasformando le variazioni climatiche in fattori di resilienza corporea e adattamento cognitivo.

Anche sul piano biologico e immunitario, il contatto diretto con l'ambiente naturale sembra produrre effetti significativi sul benessere infantile. Jasmin Peschke (2024) sottolinea come i bambini che trascorrono maggior tempo nella natura tendano ad essere più sani e a sviluppare minori forme allergiche, evidenziando il profondo legame esistente tra ambiente naturale e salute umana.

Alcuni studi condotti in Finlandia hanno mostrato come l'influenza dell'ambiente naturale sull'organismo umano agisca fino ai livelli più profondi del sistema immunitario. In particolare, il contatto frequente con il terreno, la vegetazione e gli elementi naturali favorisce un aumento della diversità microbica presente sulla pelle e nell'intestino dei bambini. La varietà del

microbiota rappresenta infatti un elemento fondamentale per il corretto sviluppo del sistema immunitario e per il mantenimento di condizioni di salute più equilibrate.

Un dato di eccezionale interesse riguarda la rapidità con cui tali cambiamenti possono manifestarsi: semplicemente giocando all'aria aperta, toccando la terra, manipolando materiali naturali o trascorrendo tempo in ambienti ricchi di biodiversità, bambini e bambine entrano in contatto con una maggiore varietà di microrganismi benefici.

Queste riflessioni mostrano come il rapporto quotidiano con la natura non rappresenti soltanto un'esperienza educativa o ricreativa, ma anche una concreta risorsa di prevenzione e benessere. Per favorire tali benefici non risultano necessariamente indispensabili grandi spazi boschivi: anche la riqualificazione dei cortili scolastici attraverso la presenza di prati, piante, sottobosco, terra e materiali naturali può contribuire a creare ambienti maggiormente ricchi dal punto di vista sensoriale, educativo e biologico.

Come emerge nel volume "Didattica all'aperto", stare all'aperto significa anche allenare lo sguardo e imparare ad osservare la varietà e la complessità del mondo vivente. Una goccia d'acqua stagnante, il canto degli uccelli, le piante che crescono nelle crepe dell'asfalto o gli insetti nascosti sotto una pietra possono trasformarsi in occasioni di ricerca, meraviglia e conoscenza (Mancini, 2023). L'esperienza educativa outdoor favorisce così una maggiore attenzione ai dettagli, ai cambiamenti e alle relazioni esistenti tra gli esseri viventi e l'ambiente. Si rivela altamente significativa anche la riflessione sulla biodiversità proposta all'interno del testo. Attraverso l'osservazione diretta della natura, bambini e adulti possono comprendere come ogni organismo vivente sia parte di una rete complessa di relazioni e trasformazioni continue. Il mondo biologico si presenta come dinamico, pluriforme e interdipendente e proprio per questo l'esperienza all'aperto permette di sviluppare una maggiore consapevolezza ecologica e relazionale.

Si pensi all'esperienza del biologo David G. Haskell (2014), il quale osservò quotidianamente per un anno un piccolo spazio di bosco, annotandone mutamenti, relazioni, suoni e trasformazioni. Giorno dopo giorno, quello stesso luogo si rivelava sempre differente: impronte, chioccioline, vento, pioggia e cambiamenti stagionali diventavano occasioni continue di osservazione e riflessione. Attraverso questa pratica di osservazione lenta e continuativa, Haskell mostra come sia possibile sviluppare una relazione più profonda con il mondo vivente e, contemporaneamente, una maggiore consapevolezza di sé.

L'esperienza dell'educazione nel bosco favorisce infatti anche una diversa relazione con il tempo. Nel contesto naturale il tempo non viene vissuto come una successione rigida di attività produttive, ma come esperienza concreta di trasformazione, attesa e presenza. Le stagioni non vengono semplicemente spiegate attraverso immagini astratte, ma vissute quotidianamente attraverso il corpo e i sensi: il freddo dell'inverno, il fango, la pioggia, il vento, i cambiamenti della luce e le trasformazioni della vegetazione diventano esperienze dirette di apprendimento. Un valore fondamentale risiede nel "fare spazio", inteso come capacità di rallentare, sostare e accogliere esperienze nuove senza la necessità di controllarle immediatamente. In una società caratterizzata da continue stimolazioni, velocità e iperconnessione, il bosco restituisce valore all'attenzione, all'ascolto e alla presenza. Osservare con pazienza la natura permette di comprendere che ogni elemento vivente segue tempi propri e che nulla rimane immobile o invariato nel tempo (Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

In quest'ottica si inserisce la pratica dello "stare" nella natura, intesa come esperienza di ascolto e contemplazione attiva. Stare nella natura significa essere presenti, osservare, ascoltare e lasciarsi coinvolgere dall'ambiente attraverso tutti i sensi. Non si tratta semplicemente di acquisire informazioni teoriche sul mondo naturale, ma di entrare in relazione con esso attraverso un'esperienza vissuta e corporea.

In questa prospettiva, l'Outdoor Education non rappresenta soltanto una metodologia didattica alternativa, ma una diversa concezione dell'apprendimento e della relazione educativa. Il bambino non apprende esclusivamente attraverso spiegazioni e contenuti trasmessi dall'adulto, ma attraverso il coinvolgimento diretto nella realtà, la scoperta, il movimento, l'osservazione e l'esperienza sensoriale. La natura diventa così un ambiente educativo vivo, capace di suscitare meraviglia, curiosità e desiderio autentico di conoscenza.

4.2.3 Il tempo lento e la costruzione della competenza

Uno degli aspetti maggiormente emersi durante il percorso formativo riguarda il valore educativo del tempo lento nei processi di crescita e apprendimento. La società contemporanea tende spesso ad associare l'efficacia educativa alla quantità di attività proposte, alla rapidità dei risultati e alla continua stimolazione del bambino. Tuttavia, numerosi studi nell'ambito della psicologia dello sviluppo mostrano come le competenze più profonde e stabili si costruiscano attraverso esperienze graduali, tempi distesi e possibilità di esplorazione autonoma (Gray, 2015; Dewey, 2014).

Nel contesto dell'educazione nel bosco, il tempo assume una dimensione differente rispetto ai ritmi accelerati della quotidianità contemporanea. Il bambino non viene continuamente spinto a raggiungere obiettivi immediati, ma può soffermarsi, osservare, ripetere esperienze, sperimentare e dedicare tempo alle proprie curiosità. Il gioco libero e l'attività autodiretta diventano così occasioni privilegiate per sviluppare autonomia, fiducia in sé stessi e motivazione intrinseca (Gray, 2015; Bandura, 1977).

Quando un bambino sceglie spontaneamente di scavare una buca, osservare una formica, costruire un rifugio o arrampicarsi su un tronco, sta vivendo un'esperienza profondamente significativa sul piano cognitivo, corporeo ed emotivo. Attraverso tali attività sviluppa capacità di problem solving, regolazione emotiva, perseveranza e adattamento alle difficoltà (Bandura, 1977; Gray, 2015). Le competenze emergono progressivamente attraverso l'esperienza concreta, senza la necessità di continue pressioni o valutazioni esterne.

La crescita, proprio come avviene in natura, richiede tempi differenti per ciascun bambino (Montessori, 2000; Dewey, 2014). Ogni processo di apprendimento necessita di attesa, ripetizione, tentativi ed errori. In questa prospettiva, il tempo lento non rappresenta una perdita di efficienza educativa, ma una condizione fondamentale affinché il bambino possa costruire competenze autentiche e durature.

L'Outdoor Education restituisce così valore alla lentezza, alla presenza e alla possibilità di vivere pienamente l'esperienza. Nel bosco il bambino può abitare il tempo in modo meno

frammentato, sviluppando una relazione più consapevole con sé stesso, con gli altri e con l'ambiente che lo circonda (Mancini, 2023).

4.3 La postura educativa: accompagnare senza controllare

All'interno dell'Outdoor Education, il ruolo dell'adulto assume caratteristiche profondamente differenti rispetto ai modelli educativi tradizionali, spesso fondati sul controllo costante, sulla trasmissione diretta dei contenuti e sull'organizzazione rigida delle attività. Nel contesto dell'educazione nel bosco, l'educatore non si configura come una figura che dirige continuamente l'esperienza infantile, ma come una presenza discreta, attenta e consapevole, capace di osservare, accompagnare e sostenere i processi di crescita senza sostituirsi costantemente all'iniziativa del bambino (Negro, 2021; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

Come già riportato, durante il percorso formativo è emerso con chiarezza come educare nel bosco significhi innanzitutto imparare a “fare un passo indietro” (Negro, 2021). Questa espressione non implica assenza o disinteresse da parte dell'adulto, ma richiama una postura educativa fondata sulla fiducia nelle competenze infantili e sulla capacità di lasciare spazio all'autonomia, all'esplorazione e alla scoperta spontanea. L'adulto accompagna senza invadere, sostiene senza controllare continuamente e osserva senza dirigere ogni azione del bambino.

Nel bosco il bambino viene riconosciuto come soggetto competente, capace di apprendere attraverso l'esperienza diretta, il gioco spontaneo, il movimento e il rapporto con l'ambiente naturale (Malaguzzi, 1993; Dewey, 2014).

L'educatore non elimina preventivamente ogni ostacolo né interviene immediatamente per evitare ogni difficoltà o frustrazione, ma costruisce condizioni di sicurezza affettiva e relazionale affinché il bambino possa sperimentarsi progressivamente nel mondo reale. Questa postura educativa richiede una presenza costante ma non invasiva. La vicinanza dell'adulto non si esprime esclusivamente attraverso il controllo fisico, ma soprattutto attraverso la disponibilità emotiva, l'ascolto e la capacità di accogliere paure, entusiasmi, conflitti e bisogni evolutivi. L'adulto diventa un punto di riferimento sicuro dal quale il bambino può progressivamente allontanarsi per esplorare il mondo e al quale può fare ritorno nei momenti di bisogno o difficoltà (Bowlby, 1988).

Più volte è stato sottolineato come l'educatore outdoor debba sviluppare una particolare capacità osservativa. L'osservazione non rappresenta una forma di sorveglianza, ma uno strumento fondamentale per comprendere i processi di apprendimento, le emozioni, gli interessi e le dinamiche relazionali che emergono spontaneamente durante il gioco e l'esplorazione. Attraverso l'osservazione l'adulto può cogliere bisogni profondi, competenze emergenti e possibilità educative che prendono forma nell'esperienza quotidiana.

L'educatore osserva, accompagna e rilancia l'esperienza attraverso domande, incoraggiamenti o semplicemente attraverso una presenza silenziosa e disponibile.

La postura educativa outdoor richiede inoltre una costante riflessione dell'adulto su sé stesso, sulle proprie paure e sul proprio bisogno di controllo. Educare nel bosco significa infatti confrontarsi con l'imprevedibilità dell'esperienza, con il rischio, con il movimento libero e con una maggiore autonomia infantile rispetto ai contesti educativi maggiormente strutturati.

Diventa quindi fondamentale interrogarsi continuamente su quanto alcune limitazioni derivino da reali necessità di sicurezza oppure da timori, abitudini culturali o difficoltà adulte nel tollerare l'incertezza (Negro, 2021).

Accanto alla sensibilità osservativa, educare nel bosco richiede anche competenze pratiche e manuali. L'educatore outdoor sviluppa progressivamente capacità legate alla gestione concreta dell'ambiente naturale: costruire ripari temporanei, utilizzare corde e nodi, accendere e gestire un fuoco in sicurezza oppure utilizzare strumenti come coltellini, seghe, cesoie, martelli e chiodi. Tali competenze non rappresentano semplicemente abilità tecniche, ma fanno parte di una più ampia postura educativa fondata sull'autonomia, sull'adattamento e sulla capacità di abitare il mondo naturale in modo consapevole e responsabile (Negro, 2021). Come afferma Karen McLean della Green Free School di Copenhagen, riportata da Selima Negro:

“Uscire all'aperto è solo il primo passo di una pedagogia naturale, ma occorre lasciare andare le altre strutture che ci teniamo dietro; tutte le attività, le relazioni e i ruoli che ci impediscono, anche in modo non intenzionale, di creare una quotidianità gioiosa e sana per i nostri bambini e li prepari gioiosamente al futuro”.

Le parole di Karen McLean richiamano l'idea che l'educazione outdoor non richieda soltanto un cambiamento di contesto, ma soprattutto una revisione delle modalità con cui l'adulto interpreta il proprio ruolo educativo e si relaziona con i bambini.

Educare nel bosco richiede quindi non soltanto un cambiamento degli spazi educativi, ma soprattutto una trasformazione dello sguardo adulto e della relazione educativa. Significa imparare a fidarsi maggiormente delle competenze infantili, accogliere l'imprevisto, tollerare tempi più lenti e riconoscere il valore educativo dell'esperienza.

In questa prospettiva si inserisce anche il cosiddetto programma emergente, uno degli elementi centrali dell'approccio educativo outdoor. Esso non si configura come una lista rigida di temi o contenuti da trasmettere in modo prestabilito, ma come una modalità educativa che prende forma a partire dagli interessi, dalle domande e dalle esperienze vissute quotidianamente dai bambini. L'apprendimento non viene forzato o imposto dall'esterno, ma emerge progressivamente da ciò che accade nell'esperienza concreta, dalle curiosità che nascono spontaneamente e dalle possibilità offerte dall'ambiente (Negro, 2021; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015).

Le esperienze educative si sviluppano così a partire dall'osservazione attenta di ciò che coinvolge i bambini: una traccia nel fango, un insetto trovato sotto una pietra, il cambiamento delle stagioni, il desiderio di costruire un rifugio o le domande nate durante l'esplorazione del bosco. Il bambino viene riconosciuto come protagonista attivo del proprio apprendimento, mentre l'adulto osserva, ascolta, rilancia e crea condizioni favorevoli affinché la ricerca possa svilupparsi in modo autentico e significativo.

Il programma emergente si fonda su una profonda fiducia: fiducia nei bambini e nelle loro competenze, fiducia nell'ambiente naturale e negli stimoli che offre spontaneamente, ma anche fiducia nella figura educativa, chiamata a sostenere e accompagnare senza invadere o dirigere continuamente l'esperienza.

Il programma emergente presuppone inoltre la disponibilità a rispettare i tempi dell'esplorazione e della scoperta, consentendo ai bambini di approfondire i propri interessi e di costruire progressivamente significati personali attraverso l'esperienza (Mancini, 2023).

4.3.1 Il linguaggio educativo: dalla proibizione alla descrizione

Nel contesto dell'Outdoor Education, anche il linguaggio utilizzato dagli adulti assume una significativa valenza educativa. Le parole non rappresentano soltanto strumenti comunicativi, ma contribuiscono a costruire l'immagine che il bambino sviluppa di sé stesso, delle proprie capacità e della relazione con il mondo (Hart & Risley, 1995). Per questo motivo, nelle scuole nel bosco viene attribuita particolare attenzione alla qualità del linguaggio educativo e alle modalità attraverso cui l'adulto si rivolge ai bambini.

Durante il percorso formativo è emerso come il linguaggio educativo possa sostenere oppure ostacolare lo sviluppo dell'autonomia infantile. Molto spesso gli adulti utilizzano espressioni automatiche e direttive, come "stai attento", "non fare", "scendi subito" oppure "lascia perdere", con l'intenzione di proteggere il bambino da possibili rischi o difficoltà. Tuttavia, un linguaggio costantemente fondato sul divieto e sul controllo rischia di trasmettere implicitamente l'idea che il bambino non sia competente, capace o sufficientemente affidabile nelle proprie azioni (Bandura, 1977).

All'interno dell'educazione nel bosco si cerca invece di privilegiare un linguaggio maggiormente descrittivo, osservativo e consapevole, capace di accompagnare il bambino nella comprensione delle situazioni senza sostituirsi continuamente alla sua esperienza. Piuttosto che imporre un comando immediato, l'adulto prova a descrivere ciò che sta accadendo, aiutando il bambino a sviluppare consapevolezza corporea, attenzione e capacità di autoregolazione. Dire "il ramo è scivoloso" oppure "vedo che il terreno è bagnato" permette al bambino di osservare, valutare e prendere decisioni in modo progressivamente più autonomo (Negro, 2021).

Non sentirsi estranei alle sensazioni provocate dal freddo, dalla pioggia, dal vento, dal fango o dalle alte temperature rappresenta inoltre un passaggio fondamentale anche per l'adulto che accompagna i bambini nell'esperienza del bosco. La capacità dell'educatore di riconoscere e accogliere le proprie sensazioni corporee ed emotive di fronte alle condizioni atmosferiche costituisce infatti il primo passo per sviluppare una relazione empatica con i bambini e le bambine che vivono quelle stesse esperienze.

Nel contesto dell'educazione outdoor, anche il modo in cui l'adulto parla del clima e delle condizioni atmosferiche assume una significativa valenza educativa. L'educatore nel bosco evita generalmente espressioni come "brutto tempo", preferendo invece descrivere in modo più oggettivo e consapevole le caratteristiche dell'ambiente e le sensazioni corporee che esso suscita. Non esiste semplicemente il "brutto tempo", ma esistono il freddo, il vento, la pioggia, l'umidità o il caldo: esperienze corporee che possono essere riconosciute, comprese e affrontate attraverso strategie adeguate.

In questa prospettiva, il fango, il freddo o la pioggia non vengono percepiti esclusivamente come ostacoli da evitare, ma come occasioni per sviluppare maggiore consapevolezza corporea, capacità di adattamento e ricerca autonoma di soluzioni. I bambini imparano progressivamente a riconoscere i propri bisogni, a comprendere le sensazioni del corpo e a

trovare strategie per stare bene nell'ambiente naturale, ad esempio muovendosi maggiormente per scaldarsi, cercando riparo o modificando il proprio equipaggiamento.

L'educatore svolge un ruolo fondamentale in questo processo, non minimizzando eventuali disagi, ma ascoltando e accogliendo le difficoltà espresse dai bambini con atteggiamento empatico e rassicurante. Il fango, il freddo o la pioggia diventano così esperienze educative che permettono di sviluppare resilienza, adattabilità e fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni nuove o impreviste (Bandura, 1977; Negro, 2021).

Il linguaggio educativo non riguarda tuttavia soltanto la gestione delle emozioni o delle situazioni quotidiane, ma anche il modo in cui l'adulto accompagna i processi di conoscenza e di scoperta del bambino. In una contemporaneità che tende spesso alla semplificazione e alla ricerca immediata di risposte corrette, la pedagogia del bosco valorizza invece il linguaggio come spazio aperto di immaginazione, ricerca e costruzione condivisa di significati.

Nel bosco il linguaggio si intreccia continuamente con l'esperienza concreta, con l'immaginazione e con la relazione viva con l'ambiente naturale. I suoni del vento, il rumore delle foglie, il fango, gli insetti, gli alberi e gli elementi naturali diventano occasioni per inventare parole nuove, costruire racconti, formulare ipotesi e attribuire significati personali all'esperienza vissuta.

Schenetti, Salvaterra e Rossini (2015) parlano a questo proposito di "linguaggio delle cose", sottolineando come il mondo naturale presenti una complessità che difficilmente può essere ridotta a definizioni semplici e immediate. La natura appare concreta e al tempo stesso misteriosa: stimola continuamente domande, curiosità e interpretazioni differenti, richiedendo all'educatore creatività, immaginazione e disponibilità ad abitare l'incertezza insieme ai bambini. Queste riflessioni mostrano come il linguaggio possa diventare uno strumento creativo e partecipativo attraverso cui il bambino interpreta il mondo, lo rielabora e lo trasforma. Se alla domanda di un bambino l'adulto fornisce immediatamente una risposta chiusa e definitiva, il processo di ricerca rischia infatti di interrompersi rapidamente. Dire semplicemente "è fango" conclude l'esperienza sul piano della nomenclatura; continuare invece a porre domande, formulare ipotesi e immaginare insieme permette di trasformare la curiosità in un processo aperto di esplorazione e conoscenza.

Christian Mancini (2023) sottolinea come, nel momento in cui l'adulto offre immediatamente la risposta corretta, si rischi spesso di limitare il processo conoscitivo alla semplice identificazione dell'oggetto, interrompendo quella dimensione immaginativa, simbolica e relazionale che rende l'apprendimento realmente significativo.

Questa prospettiva educativa si fonda sulla fiducia nelle capacità infantili e sulla convinzione che il bambino possa imparare anche attraverso la relazione con l'ambiente, l'errore, il dubbio e il confronto con situazioni aperte e non immediatamente definibili. Il linguaggio educativo non viene quindi utilizzato per controllare continuamente il comportamento o trasmettere risposte precostituite, ma per sostenere processi di consapevolezza, immaginazione e riflessione.

Un aspetto fondamentale riguarda anche la dimensione dell'ascolto. Il linguaggio educativo non consiste soltanto nel parlare ai bambini, ma soprattutto nel saper ascoltare i loro bisogni, le emozioni, le paure, i desideri e le interpretazioni del mondo. L'ascolto empatico permette all'adulto di costruire una relazione educativa autentica e rispettosa, all'interno della quale il bambino possa sentirsi accolto, riconosciuto e compreso (Mortari, 2008).

Nel bosco, infatti, il linguaggio inventato dai bambini non viene corretto o censurato, ma accolto come parte significativa del loro modo di entrare in relazione con il mondo. Nascono così quelli che in alcune esperienze educative vengono definiti “neologismi del bosco”: parole nuove create dai bambini per nominare sensazioni, materiali, luoghi o esperienze difficilmente descrivibili attraverso il linguaggio ordinario.

Nel contesto outdoor, il linguaggio educativo svolge inoltre una funzione fondamentale nella gestione del rischio e delle emozioni. Piuttosto che eliminare immediatamente ogni situazione potenzialmente difficile, l'adulto accompagna il bambino nell'osservazione e nella comprensione dell'esperienza, sostenendolo nel riconoscimento dei propri limiti e delle proprie competenze. In questo modo il bambino sviluppa progressivamente fiducia in sé stesso, capacità di valutazione e senso di autoefficacia (Bandura, 1977) .

Il linguaggio descrittivo e non coercitivo favorisce dunque un clima educativo maggiormente aperto, dialogico e partecipativo, nel quale il bambino non si sente continuamente giudicato o corretto, ma accompagnato nella costruzione della propria autonomia. Le parole dell'adulto diventano così strumenti di relazione, cura e crescita, capaci di sostenere lo sviluppo di sicurezza interiore, consapevolezza e fiducia nelle proprie possibilità.

4.3.2 L'educatore nel bosco: presenza, ascolto e relazioni con il “fuori”

Sentirsi a proprio agio nel “fuori” rappresenta una condizione fondamentale per poter accompagnare autenticamente bambini e bambine nell'esperienza del bosco. Il rapporto che l'adulto costruisce con la pioggia, il freddo, il vento, il fango o l'imprevedibilità dell'ambiente influenza profondamente anche il modo in cui i bambini vivono tali esperienze. Se l'adulto percepisce il bosco esclusivamente come luogo di disagio, pericolo o disordine, difficilmente riuscirà a trasmettere sicurezza, curiosità e fiducia nell'esplorazione (Negro, 2021) .

La frequentazione quotidiana dell'ambiente naturale favorisce progressivamente una relazione più profonda con i ritmi della natura e una maggiore sensibilità verso i cambiamenti del paesaggio, della luce, delle temperature e delle stagioni.

In questo senso risultano particolarmente significative le riflessioni di Antonio Gramsci sul profondo legame tra l'essere umano e i ritmi della natura, intesi come parte integrante dell'esperienza vissuta.

Vivere all'aperto con continuità permette infatti di sviluppare un'attenzione più raffinata verso i mutamenti dell'ambiente: la luce che cambia, le diverse sfumature del freddo, il rumore del vento, la presenza della brina o le trasformazioni del paesaggio diventano elementi percepiti con maggiore intensità e consapevolezza (Salvaterra, Schenetti & Rossini, 2015).

Nel bosco il tempo atmosferico smette progressivamente di essere classificato semplicemente come “bello” o “brutto”. Pioggia, vento, fango e freddo diventano esperienze concrete da attraversare e comprendere, non ostacoli da evitare. L'educatore accompagna i bambini nel riconoscimento delle proprie sensazioni corporee, aiutandoli a trovare strategie per stare bene nell'ambiente naturale e a sviluppare adattamento, resilienza e consapevolezza di sé.

Questa postura educativa richiede all'adulto anche una significativa capacità di ascolto e di osservazione. L'educatore outdoor osserva attentamente il gioco, i movimenti, le emozioni e le relazioni dei bambini, cercando di cogliere i bisogni e gli interessi che emergono spontaneamente nell'esperienza quotidiana. L'osservazione non assume una funzione di

controllo, ma diventa uno strumento attraverso cui comprendere e accompagnare i processi di crescita (Mortari, 2008) .

Come sottolineano Schenetti, Salvaterra e Rossini (2015), l'educazione naturale rappresenta non soltanto un'opportunità per i bambini, ma anche una possibilità per gli adulti di ripensarsi nella relazione con la natura e con l'infanzia:

“L'educazione naturale offre indubbi vantaggi sia per far crescere bambini in buona salute, sia per il loro sviluppo motorio, affettivo, cognitivo, sociale e di appartenenza al mondo; ma è anche un'occasione per gli adulti che li accompagnano nella crescita di ripensarsi in natura come adulti che hanno perso abitudine e contatto con il mondo naturale”. (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015, pp. 225-226)

Educare nel bosco significa quindi mettersi in gioco come adulti, interrogandosi continuamente sulle proprie paure, sui propri bisogni di controllo e sul modo in cui si costruisce la relazione educativa. Richiede disponibilità ad accogliere l'imprevisto, a tollerare tempi più lenti e a riconoscere valore educativo anche nelle esperienze non completamente programmabili (Negro, 2021) .

Accanto alla sensibilità educativa, l'esperienza outdoor richiede inoltre alcune competenze pratiche e manuali. L'educatore nel bosco sviluppa progressivamente capacità legate alla gestione concreta dell'ambiente naturale: costruire un riparo temporaneo, utilizzare corde e nodi, accendere e gestire un fuoco in sicurezza oppure utilizzare strumenti come seghe, martelli, chiodi e coltellini. Tali competenze non rappresentano semplicemente abilità tecniche, ma fanno parte di una postura educativa fondata sull'autonomia, sull'adattamento e sulla capacità di abitare l'ambiente naturale in modo consapevole e responsabile.

In questa prospettiva, l'educatore non si presenta come colui che possiede tutte le risposte, ma come una figura che esplora, osserva e apprende insieme ai bambini. L'adulto “sta accanto, ma sempre un passo dietro”: sostiene, accompagna e rilancia l'esperienza senza sostituirsi continuamente all'iniziativa infantile. La relazione educativa si fonda così sulla fiducia reciproca, sull'ascolto e sulla costruzione condivisa dell'esperienza (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978).

4.4 Rischio, pericolo e sviluppo della competenza

Uno degli aspetti più significativi dell'Outdoor Education riguarda il diverso modo di concepire il rapporto tra bambino, rischio ed esperienza. Nella società contemporanea si osserva una crescente tendenza all'iperprotezione dell'infanzia, che porta gli adulti a ridurre le occasioni in cui i bambini possono sperimentare il rischio, affrontare ostacoli e imparare dai propri errori. Nell'educazione nel bosco, al contrario, il rischio non viene interpretato esclusivamente come qualcosa da eliminare, ma come una componente fondamentale dei processi di crescita, apprendimento e costruzione dell'autonomia.

Diventa innanzitutto importante distinguere tra rischio e pericolo, due concetti spesso sovrapposti nel linguaggio comune ma profondamente differenti sul piano pedagogico. Come sottolinea Roberto Farné (2018), il pericolo rappresenta una situazione non controllabile o non prevedibile, che può causare danni reali e che richiede quindi l'intervento dell'adulto per essere eliminata o ridotta. Il rischio, al contrario, costituisce una situazione che il bambino

può percepire, valutare e affrontare progressivamente attraverso l'esperienza, sviluppando competenze, consapevolezza e capacità di autoregolazione (Bandura, 1977) .

In questa prospettiva, l'obiettivo educativo non consiste nell'eliminare ogni possibile rischio dall'esperienza infantile, ma nel creare condizioni sufficientemente sicure affinché i bambini possano sperimentarsi gradualmente nel mondo reale. Arrampicarsi su un tronco, attraversare un terreno scivoloso, utilizzare strumenti veri o confrontarsi con l'imprevedibilità dell'ambiente naturale permette ai bambini di conoscere i propri limiti, sviluppare attenzione e acquisire progressivamente fiducia nelle proprie capacità (Bandura, 1977).

Privare completamente bambini e bambine della possibilità di confrontarsi con il rischio significa infatti limitarne le opportunità di crescita. Attraverso esperienze concrete di movimento, esplorazione e sfida il bambino sviluppa progressivamente competenze corporee, emotive e cognitive fondamentali. Impara a valutare situazioni, prendere decisioni, gestire la paura, tollerare la frustrazione e affrontare gli imprevisti.

Nel bosco il rischio viene vissuto quotidianamente attraverso esperienze semplici ma estremamente significative: salire su un albero, saltare una pozzanghera, utilizzare un coltellino, accendere un fuoco insieme all'adulto o camminare su un terreno irregolare. In tutte queste situazioni il bambino non è lasciato solo, ma accompagnato da una presenza adulta attenta e consapevole che osserva, sostiene e interviene quando necessario senza sostituirsi continuamente all'esperienza infantile.

Nel contesto dell'educazione nel bosco, anche l'utilizzo di strumenti reali assume una significativa valenza educativa. L'obiettivo non è esporre il bambino al pericolo, ma permettergli di sviluppare competenze, consapevolezza e capacità di valutazione attraverso la partecipazione.

L'utilizzo degli strumenti comporta regole precise e un accompagnamento educativo costante fino al raggiungimento di una sufficiente autonomia. Il bambino viene sostenuto nella comprensione del contesto, nell'attenzione ai movimenti e nella gestione responsabile dell'esperienza, sviluppando progressivamente fiducia nelle proprie capacità.

Particolarmente significativa appare la riflessione proposta da Selima Negro (2021), secondo cui "è importante che abbiano accesso agli strumenti e agli attrezzi veri", affinché possano scoprirne concretamente limiti e possibilità attraverso un'esperienza autentica. In questa prospettiva, il rischio non viene eliminato, ma trasformato in occasione educativa, di apprendimento e di crescita personale. L'educatore outdoor non elimina preventivamente ogni difficoltà, ma osserva attentamente le competenze del bambino, valutando se la situazione rappresenti un rischio affrontabile oppure un reale pericolo. L'adulto accompagna il bambino nel riconoscimento delle proprie possibilità corporee ed emotive, aiutandolo progressivamente a sviluppare capacità di valutazione e senso di autoefficacia.

Nel corso della formazione è emerso come molte paure adulte derivino non tanto da reali situazioni di pericolo, quanto da modelli culturali fortemente orientati al controllo e alla protezione costante dell'infanzia. Espressioni come "stai attento", "scendi subito" oppure "non farlo che ti fai male" riflettono spesso un bisogno adulto di eliminare l'incertezza e prevenire qualsiasi possibilità di errore o fallimento (Negro, 2021).

Tuttavia, l'errore e la difficoltà rappresentano componenti fondamentali dell'apprendimento. Un bambino che cade mentre prova a mantenere l'equilibrio su un tronco, che sperimenta la fatica durante una salita o che non riesce immediatamente a utilizzare uno strumento sta

costruendo conoscenze profonde attraverso il corpo e l'esperienza diretta. In queste situazioni il ruolo dell'adulto non consiste nel sostituirsi continuamente al bambino, ma nel creare un contesto sufficientemente sicuro affinché possa provare, sbagliare, riprovare e apprendere progressivamente dai propri tentativi (Dewey, 2014) .

Anche il gioco corporeo e il cosiddetto “gioco della lotta” assumono una significativa funzione educativa. Nelle esperienze outdoor i bambini spesso corrono, si rincorrono, rotolano, simulano combattimenti o sperimentano giochi fisici intensi che, agli occhi degli adulti, possono apparire eccessivi o potenzialmente pericolosi. In realtà, numerosi studi evidenziano come tali esperienze permettano ai bambini di sviluppare autoregolazione, capacità di lettura dell'altro, controllo della forza e gestione delle emozioni (Gray, 2015). Attraverso questi giochi i bambini imparano a riconoscere i limiti reciproci, a negoziare regole, a interrompere l'azione quando necessario e a distinguere progressivamente il gioco reale dall'aggressività intenzionale. Anche il conflitto, se accompagnato dall'adulto in modo non giudicante, può trasformarsi in un'importante occasione educativa e relazionale.

L'esperienza del rischio risulta inoltre profondamente collegata allo sviluppo della fiducia in sé stessi. Quando il bambino riesce ad affrontare una situazione percepita inizialmente come difficile o impegnativa, sperimenta un forte senso di competenza e autoefficacia (Bandura, 1977) . Ogni conquista corporea — riuscire ad attraversare un tronco, arrampicarsi più in alto, utilizzare uno strumento o affrontare una discesa ripida — contribuisce progressivamente alla costruzione dell'autostima e della percezione delle proprie capacità.

L'ambiente naturale offre in questo senso straordinarie opportunità educative, poiché presenta sfide autentiche, variabili e non completamente prevedibili. Il bosco non è uno spazio rigidamente controllato o standardizzato: richiede attenzione, adattamento, osservazione e capacità di risposta continua alle trasformazioni dell'ambiente. Proprio questa imprevedibilità permette al bambino di sviluppare flessibilità, problem solving e adattamento (Bandura, 1977; Dewey, 2014).

Terreni naturali come sentieri, erba, radici, rocce e pendii offrono ai bambini esperienze motorie estremamente ricche e complesse, capaci di sostenere lo sviluppo del sistema muscolo-scheletrico e neurologico. Quando bambini e bambine camminano su superfici irregolari, il corpo deve continuamente adattarsi a piccoli cambiamenti di altezza, consistenza e stabilità del terreno. Tali micro-aggiustamenti attivano costantemente i muscoli dei piedi, delle caviglie, delle gambe e del tronco, favorendo lo sviluppo dell'equilibrio, della postura e della coordinazione motoria (Mygind et al., 2019).

Il terreno naturale stimola inoltre un importante processo neurologico definito propriocizione, ovvero la capacità del corpo di percepire la propria posizione e il proprio movimento nello spazio. La propriocizione rappresenta una forma di “consapevolezza corporea” che consente al cervello di sapere dove si trovano arti, articolazioni e muscoli anche senza il supporto della vista. Quando i bambini camminano sulle radici, mantengono l'equilibrio sulle rocce o si muovono su terreni inclinati, i recettori sensoriali presenti nei muscoli e nelle articolazioni inviano continuamente informazioni al cervello riguardo alla posizione e al movimento del corpo. Questo processo rafforza i circuiti neurali coinvolti nell'equilibrio, nel coordinamento motorio e nell'adattamento corporeo.

Queste esperienze di movimento contribuiscono inoltre al rafforzamento dei muscoli del “core”, fondamentali per la postura, la stabilità corporea e la prevenzione degli infortuni. Il

movimento in ambiente naturale richiede infatti continui adattamenti motori che difficilmente possono essere riprodotti in spazi completamente artificiali e uniformi.

Uno studio condotto da Mygind et al. (2019), relativo ai bambini frequentanti servizi educativi basati sulla natura, ha evidenziato come i bambini che trascorrono più tempo in ambienti naturali outdoor mostrino significativi miglioramenti nello sviluppo motorio e nei livelli di attività fisica rispetto ai bambini inseriti esclusivamente in contesti educativi tradizionali. I paesaggi naturali offrono infatti superfici, ostacoli e terreni variabili che richiedono continui aggiustamenti del movimento, sostenendo contemporaneamente lo sviluppo fisico, neurologico e sensoriale.

In questa prospettiva, sentieri, erba, fango, radici e terreni irregolari non rappresentano semplicemente ostacoli da evitare o fonti di rischio, ma esperienze fondamentali per uno sviluppo corporeo sano ed equilibrato.

Il rischio non rappresenta un elemento da eliminare dall'esperienza educativa, ma una condizione necessaria per permettere ai bambini di sviluppare autonomia, competenza e fiducia nelle proprie possibilità. Come sottolineato durante il percorso formativo, il compito dell'adulto non è impedire continuamente ai bambini di vivere esperienze significative, ma accompagnarli nel costruire progressivamente strumenti interiori per affrontare il mondo in modo consapevole, responsabile e autonomo.

4.5 La comunità educante e l'alleanza con le famiglie

All'interno dell'educazione nel bosco, la crescita del bambino non viene considerata esclusivamente responsabilità della scuola o della famiglia, ma il risultato di una rete di relazioni educative costruite quotidianamente attraverso fiducia, ascolto e corresponsabilità. In questa prospettiva assume particolare importanza il concetto di comunità educante, intesa come insieme di adulti che, con ruoli differenti, partecipano alla costruzione del percorso di crescita del bambino (Bronfenbrenner, 1979).

Un'immagine utilizzata durante il percorso formativo descrive efficacemente questa idea: educare nel bosco è come “un campo pieno di fiori, ognuno dei quali cresce con i propri tempi”. Ogni bambino arriva al bosco accompagnato non soltanto da sé stesso, ma anche dal proprio mondo relazionale fatto di genitori, nonni, fratelli, educatori e figure affettive significative. La mattina, al momento dell'accoglienza, il passaggio della mano del bambino da quella del genitore a quella dell'educatore rappresenta simbolicamente la continuità di una relazione di fiducia condivisa. Ci si abbraccia, ci si saluta, ci si scambia uno sguardo rassicurante: il porto sicuro del bambino non termina a casa, ma continua anche all'interno dell'esperienza educativa.

La sicurezza emotiva garantita dalle figure adulte rappresenta infatti la base fondamentale di ogni apprendimento. Il bambino può esplorare il mondo, sperimentarsi e affrontare nuove esperienze solo quando percepisce attorno a sé una rete relazionale stabile, accogliente e rassicurante. La presenza di adulti che collaborano, comunicano e si riconoscono reciprocamente permette al bambino di sentirsi sostenuto e accompagnato nel proprio percorso di crescita (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978).

La pedagogia del bosco attribuisce grande valore alla dimensione comunitaria, soprattutto in una contemporaneità caratterizzata da crescente isolamento sociale e da modelli familiari

sempre più chiusi e frammentati. Le dinamiche della società contemporanea rendono spesso difficile costruire relazioni educative condivise e durature; viviamo all'interno di nuclei familiari sempre più ristretti e frequentemente si sviluppa l'idea che solo all'interno della famiglia sia possibile sentirsi realmente protetti e compresi. In questo senso, molti bambini crescono oggi in condizioni di forte isolamento relazionale (Louv, 2012).

Accogliere il bambino all'interno di una comunità rappresenta quindi una scelta pedagogica fondamentale. In un'epoca nella quale appare sempre più complesso stare in relazione, esserci reciprocamente e costruire legami significativi, la molteplicità delle figure adulte assume un valore educativo centrale (Bronfenbrenner, 1979). I bambini si riconoscono negli adulti, li osservano, li imitano e crescono attraverso le relazioni che costruiscono con loro. Per affrontare le sfide della crescita il bambino necessita di costruire progressivamente un patrimonio di fiducia, esperienze relazionali positive, valori e senso di appartenenza.

Nell'ambito dell'educazione nel bosco assumono particolare importanza gli incontri periodici della comunità educante. Genitori, educatori e bambini condividono momenti di confronto, gioco, progettazione e relazione attraverso cerchi comunitari, laboratori, feste stagionali e occasioni informali di incontro. Tali momenti hanno una cadenza regolare durante l'intero anno scolastico e rappresentano occasioni significative di costruzione del legame comunitario. Durante questi incontri gli adulti si conoscono, si riconoscono e condividono dubbi, difficoltà, idee, passioni e progetti educativi. Progressivamente si riscopre il valore dello stare insieme, del gioco condiviso, delle conversazioni spontanee, delle risate e della possibilità di confrontarsi senza giudizio. Poco alla volta emerge la consapevolezza di non essere soli nelle proprie fragilità educative e che paure, sogni e difficoltà possano essere accolti e condivisi all'interno di una rete relazionale più ampia (Negro, 2021; Salvaterra, Schenetti & Rossini, 2015).

La comunità educante permette inoltre di costruire fiducia reciproca attorno a un progetto comune che parla di collaborazione, libertà, pace e cambiamento. Educare insieme significa infatti riconoscere che il benessere dei bambini non può essere sostenuto da singole figure isolate, ma richiede una rete di adulti disponibili ad ascoltarsi, confrontarsi e sostenersi reciprocamente.

Come sottolinea Selima Negro (2021):

“Chi vuole prendersi cura dei bambini non può non prendersi cura delle loro famiglie”.

Educare significa quindi prendersi cura non soltanto dei bambini, ma anche delle relazioni che si costruiscono attorno a loro. Eppure, nella realtà contemporanea, permangono spesso distanze e contrapposizioni tra scuola e famiglia che rischiano di ostacolare la costruzione di un'autentica alleanza educativa (Bronfenbrenner, 1979).

Il rapporto con la natura contribuisce anch'esso alla costruzione del senso di comunità. Celebrare insieme il ritorno delle rondini, l'arrivo della pioggia, il mutare delle stagioni, i nuovi arrivi o le partenze permette di sviluppare un senso di appartenenza condivisa e una connessione più profonda con i ritmi naturali e con il gruppo (Negro, 2021).

4.5.1 Inclusione, équipe e supervisione educativa

Nel contesto dell'Outdoor Education, il lavoro educativo assume una forte dimensione collettiva e relazionale. L'educatore non opera in modo isolato, ma all'interno di un'équipe che osserva, riflette e costruisce insieme il percorso educativo dei bambini. La collaborazione tra adulti rappresenta infatti un elemento fondamentale per sostenere la complessità della relazione educativa e garantire uno sguardo maggiormente ampio e articolato sui bisogni dell'infanzia (Mortari, 2008) .

Durante il percorso formativo è emerso come l'osservazione condivisa costituisca uno degli strumenti più importanti del lavoro educativo nel bosco. Gli educatori dedicano molto tempo all'osservazione dei processi di apprendimento, delle dinamiche relazionali, dei giochi spontanei e delle emozioni che emergono nell'esperienza quotidiana. Tuttavia, osservare non significa semplicemente registrare comportamenti, ma interrogarsi continuamente sul significato delle esperienze vissute dai bambini e sulle proprie modalità di intervento educativo (Mortari, 2008) .

L'équipe educativa permette proprio questo: confrontare punti di vista differenti, condividere dubbi, riflessioni e interpretazioni, evitando letture rigide o eccessivamente individuali delle situazioni educative. Attraverso il confronto tra adulti, l'osservazione diventa maggiormente ricca, complessa e generativa. Come evidenziato nei materiali analizzati durante il percorso formativo, l'educatore nel bosco dedica tempo non soltanto all'osservazione dei bambini, ma anche all'auto-riflessione sulle proprie emozioni, reazioni e modalità relazionali. Diventa fondamentale imparare a distinguere ciò che appartiene realmente all'esperienza osservata da ciò che invece deriva dalle proprie paure, aspettative o interpretazioni personali (Mortari, 2008; Negro, 2021) .

La supervisione educativa assume quindi un ruolo centrale. Essa rappresenta uno spazio di confronto professionale nel quale gli educatori possono rileggere le esperienze vissute, condividere difficoltà e interrogarsi sulle dinamiche relazionali che attraversano il lavoro quotidiano. La supervisione non ha una funzione giudicante o valutativa, ma costituisce un'occasione di crescita professionale e personale, favorendo una maggiore consapevolezza educativa e relazionale (Mortari, 2008) .

Nel contesto dell'educazione nel bosco, il lavoro d'équipe risulta particolarmente importante anche per sostenere pratiche educative inclusive. L'ambiente naturale, grazie alla sua flessibilità e alla varietà di esperienze che offre, permette infatti ai bambini di esprimere competenze differenti e di partecipare secondo modalità personali e non standardizzate. Nel bosco non esiste un'unica modalità corretta di apprendere, giocare o esplorare: ogni bambino può trovare il proprio modo di stare nell'esperienza, rispettando i propri tempi, interessi e bisogni evolutivi (Mancini, 2023; Negro, 2021) .

L'educazione outdoor valorizza la diversità come risorsa educativa e riconosce l'importanza di costruire contesti accoglienti nei quali ogni bambino possa sentirsi riconosciuto e accolto nelle proprie caratteristiche personali. Attraverso il movimento, il gioco spontaneo, l'esperienza sensoriale e il contatto diretto con la natura, i bambini hanno la possibilità di sperimentare differenti modalità di partecipazione, senza essere continuamente ricondotti a standard rigidi o prestazioni uniformi.

L'ambiente naturale favorisce inoltre dinamiche relazionali maggiormente cooperative e meno competitive (Corsaro, 1997). La varietà delle esperienze proposte dal bosco permette ai bambini di aiutarsi reciprocamente, collaborare nella costruzione di giochi, esplorare insieme

l'ambiente e condividere difficoltà e scoperte. Diversi contributi evidenziano come bambini che nei contesti educativi tradizionali manifestano difficoltà attentive, relazionali o comportamentali possano trovare nell'ambiente outdoor maggiori opportunità di espressione, movimento e regolazione emotiva. (Mancini, 2023) .

Il lavoro condiviso tra educatori consente quindi di sostenere con maggiore attenzione le differenti esigenze evolutive, cognitive ed emotive presenti nel gruppo, costruendo strategie educative maggiormente flessibili e rispettose delle unicità individuali. In questo senso, l'inclusione non viene intesa come semplice integrazione del bambino "in difficoltà", ma come costruzione quotidiana di contesti nei quali ogni bambino possa sentirsi parte della comunità educativa.

Anche il confronto continuo con le famiglie rappresenta una parte fondamentale del lavoro educativo. Educatori e genitori condividono osservazioni, cambiamenti, difficoltà e conquiste dei bambini, costruendo progressivamente una maggiore continuità educativa tra esperienza scolastica e vita familiare. Tale dialogo permette di creare relazioni fondate sulla fiducia reciproca e sulla corresponsabilità educativa (Negro, 2021) .

L'équipe educativa diventa così uno spazio di cura non soltanto per i bambini, ma anche per gli adulti coinvolti nel processo educativo. Confrontarsi, sostenersi reciprocamente e riflettere insieme permette infatti di affrontare con maggiore consapevolezza la complessità dell'educare e di evitare il rischio di isolamento professionale ed emotivo.

In questa prospettiva, educare significa riconoscere che la relazione educativa non può essere sostenuta da singoli individui isolati, ma necessita di una comunità professionale capace di collaborare, interrogarsi e costruire insieme significati, pratiche e possibilità educative condivise.

4.6 Abitare il mondo attraverso l'esperienza

Il percorso affrontato all'interno di questo capitolo ha permesso di comprendere ancora di più come l'Outdoor Education non possa essere ridotta a una semplice scelta metodologica o organizzativa, ma rappresenti una vera e propria prospettiva pedagogica e culturale. L'esperienza vissuta nel bosco ha mostrato come educare significhi prima di tutto interrogarsi sul modo in cui guardiamo l'infanzia, sul ruolo che attribuiamo al corpo, al tempo, alla relazione e all'autonomia dei bambini.

Nel corso della formazione è emersa con forza l'idea di un bambino competente, curioso, un bambino che non necessita di essere continuamente guidato, corretto o riempito di stimoli, ma che ha bisogno soprattutto di tempo, fiducia, possibilità di sperimentare e adulti capaci di accompagnarlo senza sostituirsi costantemente alla sua iniziativa (Malaguzzi, 1993; Dewey, 2014).

L'esperienza outdoor ha inoltre evidenziato quanto il corpo rappresenti una dimensione centrale dei processi educativi (Dewey, 2014 . Camminare nel bosco, arrampicarsi, sporcarsi, stare sotto la pioggia, osservare piccoli dettagli della natura o confrontarsi con il rischio permettono ai bambini di conoscere sé stessi e il mondo attraverso esperienze concrete e autentiche. In una società caratterizzata da ritmi sempre più rapidi e da un crescente allontanamento dal coinvolgimento attivo, il bosco restituisce valore alla presenza, all'attenzione e alla possibilità di apprendere attraverso il contatto autentico con il mondo (Louv, 2012).

Particolarmente significativa appare anche la riflessione sulla postura educativa dell'adulto. Educare nel bosco richiede infatti un cambiamento di sguardo: significa imparare ad osservare senza controllare continuamente, sostenere senza invadere, lasciare spazio all'errore, al rischio e all'autonomia progressiva. Significa accettare l'imprevedibilità dell'esperienza educativa e riconoscere che gli apprendimenti più profondi spesso nascono proprio da ciò che non era stato rigidamente programmato (Negro, 2021; Salvaterra, Schenetti & Rossini, 2015).

Nel corso del capitolo è emerso inoltre come l'educazione nel bosco non riguardi soltanto il rapporto tra bambino e natura, ma anche la costruzione di relazioni educative maggiormente autentiche e comunitarie. La presenza di una comunità educante fondata sulla fiducia reciproca, sul dialogo e sulla corresponsabilità rappresenta una dimensione fondamentale per sostenere la crescita dei bambini e contrastare il crescente isolamento che caratterizza la contemporaneità (Bronfenbrenner, 1979).

Educare all'aperto significa allora anche promuovere una diversa consapevolezza del nostro stare nel mondo: meno centrata sul controllo, sulla prestazione e sull'individualismo, e maggiormente orientata alla relazione, all'ascolto e all'interdipendenza.

Abitare il mondo attraverso l'esperienza significa, in questa prospettiva, riscoprire un modo di educare più lento, concreto e autentico, capace di restituire valore alla presenza, alla relazione e al contatto diretto con la realtà. Significa riconoscere che la crescita non nasce dall'accumulo di stimoli o di prestazioni, ma dalla possibilità di vivere esperienze significative che permettano ai bambini di costruire un rapporto consapevole con sé stessi, con gli altri e con il mondo che li circonda.

Conclusione

Il percorso sviluppato all'interno di questo elaborato ha permesso di riflettere criticamente sul rapporto tra infanzia, esperienza, tecnologia e natura, interrogandosi su come la contemporaneità stia progressivamente trasformando il modo in cui bambini e bambine crescono, apprendono e costruiscono la relazione con sé stessi, con gli altri e con il mondo.

Nel corso della ricerca è emerso come i primi anni di vita rappresentino una fase estremamente delicata e decisiva dello sviluppo umano, nella quale il bambino costruisce conoscenze, competenze emotive, capacità relazionali e consapevolezza di sé attraverso il corpo, il gioco, il movimento, l'esplorazione e la relazione affettiva con l'altro. Le neuroscienze, la psicologia dello sviluppo e la pedagogia mostrano infatti come l'apprendimento infantile non possa essere separato dalla dimensione corporea, sensoriale ed esperienziale. Il bambino apprende toccando, osservando, muovendosi, sperimentando e vivendo direttamente la realtà che lo circonda.

Parallelamente, la riflessione condotta ha evidenziato come la società contemporanea sia caratterizzata da processi sempre più intensi di digitalizzazione, accelerazione e mediazione tecnologica dell'esperienza quotidiana. Smartphone, tablet e schermi sono entrati progressivamente anche nella vita dei bambini più piccoli, modificando tempi, relazioni e modalità di accesso al mondo. In molti contesti, i dispositivi digitali vengono utilizzati come strumenti di intrattenimento, regolazione o rassicurazione, fino a diventare spesso una presenza costante nella quotidianità infantile.

Il problema educativo contemporaneo, tuttavia, non riguarda esclusivamente la presenza delle tecnologie digitali nella vita dei bambini, ma soprattutto il progressivo impoverimento

dell'esperienza reale, corporea e relazionale. Sempre più frequentemente il bambino incontra il mondo attraverso immagini, video e schermi piuttosto che attraverso il contatto diretto con l'ambiente, il movimento spontaneo, il gioco libero e la relazione concreta con gli altri. In questo senso, il rischio maggiore appare quello di una progressiva derealizzazione dell'esperienza infantile, nella quale il corpo, i sensi e l'esplorazione perdono progressivamente centralità.

La contemporaneità sembra infatti caratterizzata da una crescente riduzione del tempo non strutturato, da una forte iperstimolazione e da una progressiva difficoltà a tollerare il silenzio, l'attesa, la noia e i cosiddetti "momenti morti". Eppure, proprio queste dimensioni rappresentano condizioni fondamentali per lo sviluppo della creatività, dell'autonomia, dell'immaginazione e della capacità di stare in relazione con sé stessi e con il mondo. Il bambino ha bisogno di tempo per giocare, annoiarsi, inventare, muoversi, osservare, sperimentare e costruire significati personali attraverso esperienze autentiche.

In questa prospettiva, l'Outdoor Education emerge come una proposta pedagogica particolarmente significativa. Educare all'aperto non significa semplicemente spostare attività scolastiche fuori dall'aula, ma promuovere una diversa idea di infanzia, apprendimento e relazione educativa. Il bambino viene riconosciuto come soggetto competente, attivo e capace di apprendere attraverso il gioco spontaneo, il movimento, l'esplorazione e il rapporto diretto con l'ambiente naturale. La natura non rappresenta soltanto uno sfondo delle attività educative, ma un ambiente vivo e dinamico capace di stimolare curiosità, autonomia, immaginazione, competenze relazionali e consapevolezza corporea.

L'esperienza formativa vissuta all'interno di un contesto di educazione nel bosco ha permesso di osservare concretamente il valore pedagogico dell'esperienza outdoor. Camminare su terreni irregolari, arrampicarsi, confrontarsi con il rischio, sporcarsi, costruire rifugi, osservare le trasformazioni delle stagioni o semplicemente sostare nel bosco diventano esperienze attraverso cui il bambino conosce sé stesso e il mondo. Attraverso tali esperienze si sviluppano autonomia, fiducia nelle proprie capacità, adattamento, attenzione, competenze motorie, capacità relazionali e consapevolezza corporea.

Particolarmente centrale appare inoltre la riflessione sulla postura educativa dell'adulto. Nel corso dell'elaborato è emerso come educare richieda sempre meno controllo e sempre più capacità di osservazione, ascolto e accompagnamento. L'adulto non è chiamato a dirigere continuamente ogni esperienza infantile, ma a creare condizioni di fiducia, sicurezza e presenza all'interno delle quali il bambino possa sperimentare, esplorare, sbagliare e apprendere in modo autonomo. Educare significa quindi anche accettare l'imprevedibilità dell'esperienza educativa e riconoscere che gli apprendimenti più profondi spesso nascono proprio da ciò che non era stato rigidamente programmato.

All'interno dell'Outdoor Education assume inoltre grande valore la costruzione di una comunità educante fondata sulla corresponsabilità, sul dialogo e sulla fiducia reciproca tra adulti, bambini e famiglie. In una società caratterizzata da crescente individualismo e isolamento sociale, la possibilità di costruire relazioni educative autentiche e condivise appare oggi particolarmente significativa. Educare non riguarda infatti soltanto il rapporto tra adulto e bambino, ma coinvolge l'intera rete di relazioni all'interno della quale il bambino cresce e costruisce la propria identità.

Le riflessioni sviluppate conducono infine a una considerazione più ampia sul significato stesso dell'educazione nella contemporaneità. In una società orientata alla velocità, alla prestazione e alla continua connessione, educare può significare restituire valore alla lentezza, alla presenza, all'ascolto e alla relazione. Significa riconoscere che bambini e bambine non hanno bisogno soltanto di stimoli, contenuti o attività strutturate, ma soprattutto di esperienze autentiche, di tempo non organizzato, di gioco spontaneo, di movimento, di natura e di adulti capaci di accompagnarli con fiducia nella scoperta del mondo.

In questo senso, appare importante recuperare alcuni aspetti dell'infanzia che sembrano progressivamente scomparire nella contemporaneità. Non si tratta di idealizzare nostalgicamente il passato o di rifiutare completamente la tecnologia, ma di interrogarsi su ciò che, nel passato, permetteva ai bambini di vivere esperienze maggiormente autonome, creative e corporee. I bambini trascorrevano molto più tempo all'aperto, disponevano di meno giochi strutturati e avevano maggiori occasioni di sperimentare la noia, il tempo vuoto e il gioco spontaneo. Proprio l'assenza continua di stimoli e oggetti già definiti costringeva il bambino a immaginare, inventare, costruire e trasformare la realtà attraverso la creatività.

Un bastone poteva diventare una spada, una canna da pesca o il tetto di una capanna; una pozzanghera si trasformava in un mare e un prato diventava un intero mondo da esplorare. Il materiale naturale, proprio perché non strutturato, lasciava spazio all'immaginazione e alla libera interpretazione infantile. La natura offriva possibilità aperte e non già predefinite, stimolando problem solving, creatività, autonomia e capacità di adattamento.

Anche la noia, spesso percepita negativamente dagli adulti contemporanei, assumeva una funzione importante nei processi di crescita. I cosiddetti "momenti morti", privi di continue stimolazioni, permettevano ai bambini di fermarsi, osservare, immaginare, inventare giochi e sviluppare interessi personali. Oggi, al contrario, il tempo infantile appare frequentemente riempito da attività organizzate, schermi e stimoli continui che rischiano di ridurre gli spazi dedicati all'immaginazione spontanea e all'esplorazione autonoma.

Restituire valore alla natura significa quindi anche restituire valore alla semplicità, alla creatività e all'esperienza diretta. Significa riconoscere che il bambino ha bisogno di vivere il mondo concretamente: sporcarsi, muoversi, cadere, rialzarsi, osservare, costruire, annoiarsi, esplorare e creare. Ha bisogno di esperienze vere, non completamente mediate o preconfezionate dall'adulto o dalla tecnologia.

L'Outdoor Education, in questa prospettiva, non rappresenta soltanto una metodologia educativa alternativa, ma una possibile risposta pedagogica al crescente allontanamento dell'infanzia dall'esperienza concreta e corporea. Ripartire dalla natura significa allora ripartire dall'esperienza reale, dal corpo, dal tempo lento e dalla relazione autentica con il mondo.

Educare, oggi più che mai, significa forse proprio questo: creare le condizioni affinché bambini e bambine possano tornare ad abitare il mondo in modo pieno, concreto e profondamente umano.

Bibliografia

- Agazzi, R., & Agazzi, C. (2010). Scritti pedagogici. Brescia: La Scuola.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds.
- Angelucci, L. et al. (2016). Outdoor education e scuola. Milano: FrancoAngeli.
- Baccelli, G. (1894). Programmi per la scuola elementare. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baraldi, C., & Maggioni, G. (2000a). Cittadinanza dei bambini e istituzioni. Urbino: Montefeltro.
- Baraldi, C., & Maggioni, G. (2000b). Una sociologia dell'infanzia. Roma: Carocci.
- Belloni, M. C. (1996). L'infanzia è diventata un fenomeno sociale?. Quaderni di Sociologia, XL(11), 47–64.
- Bertazzo, I. (2010). Minibasket e movimento consapevole. Venezia: Marsilio.
- Bertolasi, L., Sanguigno, M., & Mayer, S. (2009). Educazione e natura. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). Educare l'infanzia. Roma: Carocci.
- Bowlby, J. (1972). Attaccamento e perdita. Vol. 1: L'attaccamento alla madre (trad. it. di A. Gambarini). Torino: Boringhieri (ed. orig. 1969).

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1976). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi?*. Torino: Einaudi.
- Carson, R. (2020). *Il senso di meraviglia*. Milano: Feltrinelli.
- Castoldi, M. (2020). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Comenio, J. A. (2008). *Orbis sensualium pictus*. Roma: Armando Editore.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Michele, F., & Nottari, L. (2025). *Outdoor education: teoria e pratiche*. Milano: Franco Angeli.
- Donati, S., Salvaterra, I., & Schenetti, M. (2012). *Educare all'aria aperta*. Trento: Erickson.
- Farnè, R. (2018). *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo* (trad. it. di M. Di Pasquale). Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. orig. 2014).
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Formella, Z., & Perillo, P. (2018). *Educazione all'aperto*. Napoli: Liguori.
- Fröbel, F. (2010). *L'educazione dell'uomo*. Roma: Armando Editore (ed. orig. 1826).
- Gardner, H. (2005). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2014). *Focus*. Milano: Rizzoli.

- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Haidt, J. (2024). *La generazione ansiosa. Come i social media stanno causando un'epidemia di malattie mentali tra i giovani* (trad. it. di M. C. Vitale). Milano: Rizzoli.
- Han, B.-C. (2022). *Le non-cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale* (trad. it. di S. Aglan-Antoniella). Torino: Einaudi.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Iori, V. (2017). *Educare i sentimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kohut, H. (1976). *Narcisismo e analisi del Sé. Una riconsiderazione del trattamento psicoanalitico dei disturbi narcisistici della personalità* (trad. it. a cura di G. Lo Verso). Torino: Boringhieri (ed. orig. 1971).
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 5.
- Lacan, J. (2003). *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)* (trad. it. di S. Colella). Torino: Einaudi (ed. orig. 1973).
- Levinas, E. (1980). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (trad. it. di A. Dell'Asta). Milano: Jaca Book (ed. orig. 1961).
- Locke, J. (2007). *Pensieri sull'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Salvare i nostri figli dal disturbo da deficit di natura* (trad. it. di C. Boux). Milano: Rizzoli (ed. orig. 2005).
- Malaguzzi, L. (1993a). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (1993b). *Per una pedagogia della relazione (e gli scritti sul concetto dell'ambiente come "terzo educatore", sviluppati nell'esperienza educativa di Reggio Emilia)*.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation. *Environmental Education Research*.

- Mancini, C. (2023). *Didattica all'aperto*. Trento: Erickson.
- Mentasti, R., & Meccariello, A. (2021). *Scuola e benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*.
- Montessori, M. (1974). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mygind, E., Kurtzhals, M., Nowell, C. et al. (2019). *Paesaggio, salute e sviluppo motorio nei contesti outdoor*. *Frontiers in Public Health*, 7.
- Negro, S. (2021). *La pedagogia del bosco*. Firenze: Terra Nuova.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). *Cognitive control in media multitaskers*. *PNAS*, 106(37), 15583–15587.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2020). *Bambini e smartphone*. Milano: De Agostini.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2025). *Esci da quella stanza. Come ragazzi e ragazze possono navigare le sfide del mondo digitale (e come i genitori possono aiutarli)*. Milano: De Agostini.
- Perry, B. D. (2002). *Childhood experience and genetic potential*. *Brain and Mind*, 3(1).
- Pestalozzi, J. H. (2008). *Come Gertrude istruisce i suoi figli*. Roma: Armando Editore (ed. orig. 1801).
- Pizzigoni, G. (1950). *La scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Milano: Trevisini.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Milano: Rizzoli.

- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rousseau, J.-J. (2005). *Emilio o dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Salvaterra, I., Schenetti, M., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco*. Trento: Erickson.
- Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. In M. Greenberger (Ed.), *Computers, Communications, and the Public Interest* (pp. 37–52). Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*.
- Stern, D. N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino* (trad. it. di G. Noferi). Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1985).
- Stone, L. (2007). *Continuous partial attention*.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. *Cognitive Science*, 12(2).
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Tonucci, F. (1995). *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza.
- Tronick, E. (1978). Sociality, communication and cognition in infancy. *Child Development*, 49(3), 780-792.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale* (trad. it. di V. B. Sala). Torino: Codice Edizioni (ed. orig. 2015).
- Twenge, J. M. (2023). *Generazioni ansiose* (edizione italiana di *Generations*). Milano: Rizzoli.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo psichico nel bambino* (trad. it. di R. Formisano). Torino: Boringhieri (ed. orig. postuma 1978, *Mind in Society*).
- Winnicott, D. W. (2005). *Gioco e realtà* (trad. it. di G. Di Bernardo). Roma: Armando Editore (ed. orig. 1971).
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge nell'era digitale* (trad. it. di P. Canal). Milano: Vita e Pensiero.

- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.

Documentazione e Normativa

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, della legge 13 luglio 2015, n. 107.* (G.U. n. 112 del 16 maggio 2017).
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.* Report of the ECLC Working Group, Brussels.

Emerografia e Articoli di Stampa

- Corriere della Sera (2025). *Uso dello smartphone e sviluppo infantile.*
- La Stampa (2023). *Uso dello smartphone nei bambini.*
- Repubblica (2025). *Bambini iperconnessi tra 0 e 6 anni.*

Sitografia

- Agenda Digitale, *Bambini smartphone-dipendenti*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Bertolino, F., & Angelotti, M. (2014). *I bambini hanno bisogno di natura*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Canalescuola, *Rete Canale del Bosco*, link: <https://www.canalescuola.it>
- Ceciliani, A. (2019). *Ripensare gli spazi: l'educazione all'aperto*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Farnè, R. (2015). *Outdoor education*, «Scuola Italiana Moderna», disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Fiore, F. (2016). *Sviluppo cognitivo: Piaget, Vygotskij e Bruner*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Fizzarotti, C. (2025). *Corpo, movimento e apprendimento*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Il Digitale, *L'amore ai tempi dei social*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Ministero della Salute, *Attività fisica nei bambini e adolescenti*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (1998). *Health Promotion Glossary*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].

- Reggio Children, link: <https://www.reggiochildren.it>
- Santarelli, S. (2024). *Utilizzo precoce di nuove tecnologie*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Save the Children, *L'uso delle tecnologie digitali nei bambini 0–6*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Secci, E. M. (2025). *Brain rot e la crisi delle relazioni*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Trosini, M. (2023). *Effetti della tecnologia sulla salute*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].
- Wired Italia, *Relazioni online*, disponibile in: [consultare il sito web di riferimento].

Materiali Inediti e Documentazione di Tirocinio

- Appunti, dispense e materiali del percorso formativo e di osservazione attiva sul campo, raccolti presso la realtà educativa appartenente alla *Rete Canale del Bosco*, sede di Canalescuola Pecorile (Reggio Emilia), anno accademico 2025/2026.