



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

-OUTDOOR EDUCATION IN CITTA':

POTENZIALITA', LIMITI E PROPOSTE PER QUANDO

IL MONDO SI FA CLASSE-

Relatore: prof. Davide Parmigiani

Correlatore: prof. Diana Spulber

Candidato: Irene Canonica

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

*A mia mamma, con cui condivido la fronte, il sorriso, e ora anche la bellezza di
questo lavoro.*

*“La città per chi passa senza entrarci è una, e un'altra per chi è preso e non ne esce; una è
la città in cui s'arriva per la prima volta, un'altra quella che si lascia per non tornare;
ognuna merita un nome diverso.”*

Italo Calvino, Le città invisibili

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1. Outdoor Education: origine, sviluppo, diffusione	9
1.1. Una definizione ampia come il mondo.....	9
1.2 Storia dell'Outdoor Education: come siamo arrivati qui?.....	17
1.2.1 <i>I precursori dell'Outdoor Education: da Comenio a Rousseau, e l'avvio dell'OAE</i>	<i>18</i>
1.2.2 <i>Le prime esperienze di Outdoor Education formale</i>	<i>22</i>
1.2.3 <i>L'evoluzione dell'educazione all'aperto in Italia</i>	<i>28</i>
1.3 La diffusione delle pratiche di Outdoor Education oggi	29
1.3.1 <i>La distribuzione a livello geografico</i>	<i>30</i>
1.3.2 <i>La distribuzione lungo il curriculum</i>	<i>34</i>
1.4 Alcuni criteri per orientarsi all'aperto	36
1.4.1 <i>Verso la Place Based Education</i>	<i>36</i>
Capitolo 2. Il mondo si fa classe: benefici, limiti e potenzialità anche nello spazio urbano	42
2.1 Gli effetti positivi di una didattica all'aperto	42
2.2 La città come "outdoor"	49
2.2.1 <i>Gli spazi dei bambini: una città a misura di infanzia</i>	<i>49</i>
2.3 Le possibilità e i vantaggi dell'Outdoor Education urbana	54
2.4 I limiti delle proposte Outdoor in città	57
2.4.1 <i>I limiti della scuola e la formazione degli insegnanti come cura</i>	<i>57</i>
2.5 Outdoor education in città: esperienze significative sul territorio nazionale	65
Capitolo 3. La proposta didattica	69
3.1 L'obiettivo all'interno del quadro teorico	69

3.2 Il contesto: la scuola dell'Infanzia "Il Delfino"	71
3.3 Le scelte metodologiche e didattiche	73
3.4 La progettazione	76
3.4.1 <i>Gli obiettivi attesi</i>	76
3.4.2 <i>Fase 1: preparazione all'uscita</i>	77
3.4.3 <i>Fase 2: l'uscita didattica</i>	79
3.4.4 <i>Fase 3: la rielaborazione</i>	80
3.4.5 <i>Fase 4: conclusione e autovalutazione</i>	81
3.4.6 <i>La continuità con il lavoro della sezione e del team</i>	82
3.5 La realizzazione	84
3.5.1 <i>Fase 1: Lettura dell'albo e preparazione degli strumenti</i>	83
3.5.2 <i>Fase 2: l'uscita didattica</i>	87
3.5.3 <i>Fase 3: la rielaborazione e la produzione degli artefatti</i>	93
3.6 Riflessioni	97
3.6.1 <i>Possibili esperienze successive</i>	96
3.6.2 <i>Riflessioni sull'esperienza: un confronto tra docenti</i>	98
3.6.2.1 <i>Le criticità riscontrate</i>	99
3.6.2.2 <i>Strumenti, metodi e contesto: le potenzialità</i>	102
Conclusioni	109
Bibliografia	119
Sitografia	125
Appendici	127
Ringraziamenti	134

Introduzione

Questa tesi nasce fundamentalmente da due domande. La prima, sicuramente più comune in chi lavora nella scuola, è “Perché un insegnante dovrebbe scegliere di fare Outdoor Education?”. La seconda, invece, è stata la vera scintilla che ha originato questo lavoro: “Come, e perché, è possibile fare Outdoor Education anche in città?”.

Questi interrogativi hanno radici nelle esperienze educative e formative che ho avuto la fortuna di vivere parallelamente o all'interno del mio percorso accademico: primo fra tutti lo scoutismo, in cui sono cresciuta facendo esperienza di un modello educativo così flessibile e ricco al punto da volermi ispirare ad esso nella mia pratica didattica; a seguire, il tirocinio, specialmente i mesi passati alla Scuola dell'Infanzia di Carcare (SV), dove ho potuto acquisire un nuovo modo di vedere la Scuola dell'Infanzia e tutte le sue potenzialità; e infine, il semestre svolto a Zwolle, nei Paesi Bassi, durante il quale ho seguito un programma interamente specializzato in Outdoor Education.

Da tutte queste esperienze si è venuto a formare questo progetto di tesi, che mira ad analizzare i diversi vantaggi che risiederebbero nell'utilizzare le metodologie outdoor, specialmente con lo sguardo rivolto ai contesti urbani, senza ignorare però anche i limiti esistenti alla diffusione di questa pratica. Tali fattori verranno poi tenuti in considerazione e messi in pratica nella progettazione e realizzazione di una proposta didattica.

Il percorso di tesi è strutturato in tre capitoli. Nel primo verrà fatta una panoramica dell'idea di Outdoor Education; dopo aver fornito una definizione, si procederà a riassumerne la storia, per poi analizzarne l'attuale diffusione a livello geografico e nei differenti ordini scolari e proseguire infine con una riflessione rispetto alle diverse possibili realizzazioni di tali pratiche. Nel secondo capitolo si analizzeranno i benefici

confermati dell'Outdoor Education, per poi passare a uno sguardo più focalizzato sul contesto urbano, attraverso la descrizione delle sue caratteristiche rispetto al mondo dell'infanzia; in seguito, i due aspetti saranno coniugati, andando a descrivere le diverse possibilità che l'Outdoor Education può offrire in città, le relative potenzialità didattiche ma anche i rischi e le limitazioni. A fronte di queste ultime, verranno proposte alcune soluzioni teoriche che potrebbero favorire una più ampia diffusione dell'Outdoor Education nei contesti urbani, e verranno esposte alcune delle realtà più significative presenti in letteratura in merito alla realizzazione di esperienze outdoor in città. Nel terzo ed ultimo capitolo, tutti gli elementi finora analizzati diventeranno la base per una progettazione didattica, ideata in affiancamento alla tutor coordinatrice Elisa Correggia e realizzata nella scuola dell'Infanzia "Il Delfino", nell'Istituto Comprensivo Maddalena Bertani di Genova con la supervisione della tutor accogliente. Alla descrizione del progetto e delle attività svolte seguirà una riflessione, nella quale le osservazioni raccolte durante la realizzazione in classe saranno affiancate dal confronto con l'esperienza di due tutor coordinatrici che hanno sperimentato l'esperienza della didattica all'aperto, il tutto alla luce del quadro teorico di riferimento.

Questo lavoro si inserisce nell'ampio panorama della letteratura e delle esperienze Outdoor, cercando di indagare la possibilità di estendere gli elementi di vantaggio ormai noti ed evidenti presenti in queste metodologie al maggior numero possibile di alunni e alunne, e di offrire agli insegnanti ulteriori alternative per proporre esperienze di apprendimento autentico e radicato nel mondo, anche oltre le pareti dell'aula.

Capitolo 1.

Outdoor Education: origine, sviluppo, diffusione

1.1. Una definizione ampia come il mondo

Riuscire a delineare cosa si intende per Outdoor Education è un compito tutt'altro che lineare. Tale etichetta costituisce infatti un “termine-ombrello” che include una grande varietà di metodologie, tecniche, approcci ed esperienze pedagogiche (Giunti et al., 2023).

Guardando al termine stesso, esso sembra focalizzare innanzitutto il luogo in cui queste esperienze prendono vita (*outdoor*, ovvero fuori dalla porta, all'aria aperta). Una definizione di particolare rilievo nel discorso scientifico del secolo scorso parte proprio dai termini utilizzati e identifica l'Outdoor Education come un'educazione *nel, sul e per* l'ambiente esterno¹ (Donaldson e Donaldson, 1958). Con l'utilizzo di queste tre preposizioni si sottolinea i ruoli che l'ambiente esterno alla scuola assume. Esso diventa contemporaneamente setting nel quale contestualizzare le attività; contenuto didattico a partire dalle informazioni che il bambino raccoglie tramite l'esperienza di, e scopo stesso dell'educazione in ottica di cura e salvaguardia dell'ambiente.

Tuttavia, l'approccio outdoor indica in realtà una pluralità fattori caratterizzanti, che superano la sola centralità dell'ambiente esterno e rendono ancor più didatticamente significativa la proposta all'aperto, favorendone l'utilizzo per una pluralità di obiettivi (Giunti et al., 2023).

¹ In originale “*education in, about and for the outdoor*”, traduzione mia.

Simon Priest, docente statunitense specializzato nei principi fondamentali dell'OE, propone una definizione che raccoglie e sintetizza molti di questi aspetti (Priest, 1986, p.13). Nell'articolo, pubblicato dal *Journal of environmental education*, l'autore propone di ridefinire l'Outdoor Education come:

“un processo esperienziale di apprendimento attraverso il fare, il quale prende luogo primariamente attraverso l'esposizione a ciò che è fuori dalla porta. Nell'Outdoor Education l'enfasi per l'apprendimento è posta sulle RELAZIONI, relazioni che riguardano persone e risorse naturali”²

In questa stessa definizione vengono esposti i sei pilastri che, secondo l'autore, realmente identificano l'Outdoor Education. Innanzitutto esso non è una metodologia ma piuttosto un clima di apprendimento (*ibidem*). Come tale, non predispone di percorsi prestabiliti o obiettivi specifici; al contrario ha come unico traguardo lo sviluppo di un apprendimento che sia significativo in funzione del contesto in cui prende vita, manifestandosi attraverso le applicazioni pratiche più diversificate nelle metodologie e nelle aree a cui afferiscono (Giunti et al., 2023). Ciò che fa sì che un'attività sia inclusa o meno nel nome di “Outdoor Education” è l'atmosfera che viene creata per favorire apprendimenti più facilmente raggiungibili fuori da tradizionale contesto scolastico (Priest, 1986, p.13)

Successivamente viene introdotto come ulteriore fattore identitario dell'Outdoor Education la sua natura esperienziale e legata al “Learning by doing” di origine

² In originale “outdoor education is an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on RELATIONSHIPS, relationships concerning people and natural resource” (Priest, 1986, pp 1). Traduzione ad opera mia.

deweyana. Contrariamente alla tradizionale educazione, spesso avulsa dal contesto della società, l'Outdoor Education favorisce la proposta di esperienze significative nel contesto, permettendo così al bambino e alla bambina di sviluppare una forte motivazione intrinseca all'apprendimento (Beames, Brown, 2016, cap. 5).

Il terzo pilastro sul quale si costruisce la descrizione modifica proprio il ruolo centrale che il termine "outdoor" aveva assunto nella definizione precedente. L'OE diviene dunque un processo di apprendimento che ha come luogo privilegiato per il suo svolgimento l'ambiente esterno, ma non è legato in maniera esclusiva ad esso (Priest, 1986, p.2). Questo aspetto verrà ulteriormente approfondito alla fine di questo capitolo, dove verrà evidenziato come il ruolo attribuito all'ambiente esterno può variare, assumendo così una diversa funzione didattica (Bortolotti, 2019). Per il momento è fondamentale sottolineare la nuova relazione che si instaura, in questa definizione, tra i termini "outdoor" e "education", dove il primo non è più un vincolo determinante ma assume una connotazione più ampia, quale strumento funzionale all'aumento dell'efficacia del secondo.

Riprendendo poi la natura esperienziale dell'OE, si specifica come essa affondi le proprie radici nella dimensione sensoriale-percettiva, dalla quale prendono avvio processi di apprendimento che afferiscono simultaneamente ai domini cognitivo, affettivo e motorio (Priest, 1986). L'apprendimento esperienziale si configura infatti come una proposta che coinvolge globalmente gli educandi, evidenziando le connessioni tra le dimensioni personale, educativa e professionale dell'individuo, poste in rapporto di interdipendenza (Bortolotti, 2019). In funzione di ciò, l'apprendimento viene descritto, nel famoso *Ciclo di Kolb* (Figura 1.1.) come un processo, circolare e generativo, che ha

come tratto distintivo le possibilità di personalizzazione e integrazione delle conoscenze sulla base degli stili di apprendimento di ciascuno (Bortolotti, 2019, pp. 83-89)

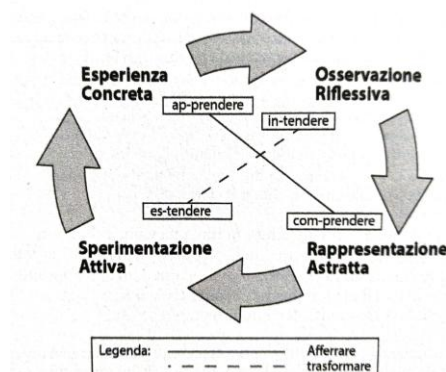


Figura 1. Il ciclo di Kolb (Kolb, 1984), tradotto da Bortolotti A. (Bortolotti, 2019)

Se ne deduce quindi che l'apprendimento esperienziale favorisca la realizzazione di proposte con un buon livello di personalizzazione, permettendo così di lavorare non soltanto a livello di obiettivi didattici, ma creando le condizioni per lo sviluppo di un contesto dinamico e complesso, che favorisca l'apprendimento nelle tre componenti costitutive delle competenze: conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili (Parmigiani, 2018).

È proprio questa complessità a costituire un ulteriore tratto identitario dell'Outdoor Education, che si caratterizza per un'interdisciplinarietà intrinseca. Il mondo esterno viene assunto in una relazione dialogica con la didattica curricolare svolta all'interno, e diviene così un ambiente di apprendimento che è per sua stessa natura, complesso, stratificato e multidisciplinare. In questo modo si favorisce la costruzione, piuttosto che la trasmissione, dei saperi, orientando l'agire educativo verso la realizzazione di apprendimenti significativi e duraturi e lo sviluppo di individui competenti. A prescindere dunque dalle specifiche attività esse in atto, l'Outdoor

Education favorisce la costruzione di un contesto attento alla qualità della vita del bambino e al suo benessere, ma anche orientato al futuro in ottica di sviluppo sostenibile (Schenetti, 2015, *a cura di*, pp. 65-69).

L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile è una delle aree incluse nel vasto ombrello dell'educazione all'aperto, e si inserisce anche nel quadro teorico costituito dall'Agenda ONU 2030, che con i suoi 17 obiettivi si propone come linea guida per un approccio sostenibile a livello globale. Tra gli Obiettivi figura anche l'educazione (n.4), che viene proposta anche come strumento per il raggiungimento degli altri traguardi. L'educazione assunta in questo senso possiede un taglio marcatamente trasversale, olistico e trasformatore; si propone una didattica fondata sul protagonismo di bambini e bambine, sull'interazione tra gli attori e sullo sviluppo di uno sguardo critico alla realtà che permetta la comprensione della complessità, fornendo agli individui le competenze necessarie per essere parte attiva del processo trasformativo (Schenetti, 2015, *a cura di* pp. 63-64).

Infine, ritornando sulla definizione di Priest, essa focalizza come elemento cardine dell'OE le relazioni che si stabiliscono non solo tra persona e persona (*interpersonali*), ma anche la relazione di ciascuno con sé stesso e la propria interiorità (*intrapersonale*), i rapporti di interdipendenza reciproca tra le diverse parti di un ecosistema (*ecosistemiche*) e l'interazione tra essere umano e le risorse naturali (*ekistica*).

Come visualizzato dall'analogia dell'albero (fig. 2.), proposta da Priest stesso, questi quattro tipi di relazione si realizzano esprimendosi attraverso le pratiche dell'apprendimento esperienziale. Quest'ultimo è fondamentale per poter elaborare il curriculum interdisciplinare, integrandolo con gli input forniti dalle radici (costituite dalla

dimensione sensoriale e dai diversi piani dell'apprendimento) e ad esse ritornando per sostenere ulteriori processi di apprendimento futuri (Priest, 1986).

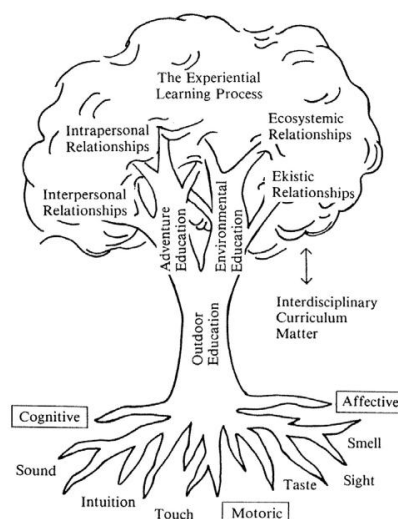


Figura 2. La rappresentazione dell'Outdoor Education come albero (Priest, 1986, p. 15)

Nel tronco biforcuto sono posizionati i due approcci all'OE: l'educazione avventurosa e l'educazione ambientale. Tale distinzione evidenzia un ulteriore livello di complessità nel dare una precisa definizione all'idea di Outdoor Education. Secondo Priest, infatti, la cesura tra questi due sviluppi è data dalla concentrazione di ciascuno verso tipologie diverse di relazione. L'educazione avventurosa è costituita da percorsi che, utilizzando obiettivi e setting naturali, pongono in primo piano lo sviluppo personale degli individui coinvolti, agendo a livello *intra-* e *inter-* personale. È bene notare come l'autore stesso sottolinei l'importanza che le sfide legate all'ambiente naturale servano da catalizzatore per processi di crescita personale nei partecipanti (Priest, 1986).

Le altre due categorie di relazione (ecosistemiche ed ekistiche) assumono invece un ruolo centrale in quella che viene originariamente chiamata educazione ambientale. In

questo caso l'ambiente naturale diviene oggetto di studio, così da favorire la comprensione dei legami di interdipendenza che legano gli elementi naturali e il ruolo dell'uomo in queste dinamiche (Priest, 1986)

Tuttavia, a questa suddivisione si sostituisce oggi una rappresentazione più insiemistica, che propone come alternativa all'educazione avventurosa (Outdoor Adventure Education) l'apprendimento all'aria aperta (Outdoor Learning). La prima appartiene più propriamente ai contesti di apprendimento non formali, mentre il secondo caratterizza i percorsi di educazione formali. I due ambiti si possono poi sovrapporre, qualora si vada a creare uno spazio di collaborazione tra strutture formali, come quelle scolastiche, e contesti non formali, andando a coniugare gli obiettivi delle prime con metodologie e criteri più propri dei secondi. (Bortolotti, 2019, pp. 15-16). Questo evidenzia la necessità di evitare una classificazione esageratamente rigida, o un'assunzione troppo letterale dei termini utilizzati, poiché la varietà di sfumature comprese nell' "ombrello" terminologico è spesso fortemente correlata al contesto stesso di realizzazione dell'attività educativa (Bortolotti, 2018, in Farné, Bortolotti, Terrusi, *a cura di*, pp 62-63).

Risulta quindi evidente come la definizione di Outdoor Education sia non solo complessa e stratificata, ma anche fortemente legata al livello di analisi utilizzato e al contesto di riferimento, che influiscono nella costruzione di una tassonomia accurata e condivisa. Tuttavia, si può riassumere che, qualsiasi sia il riferimento teorico o il contesto di attuazione, si parla di Outdoor Education quando sono chiaramente rintracciabili le seguenti caratteristiche:

- La realizzazione di una didattica attiva, che preveda metodologie laboratoriali e radicate nell'esperienza diretta di alunni e alunne;
- Lo svolgimento di attività in spazi esterni a quelli della scuola, ma non esclusivamente di tipo naturale. La scelta dello spazio deve essere poi intenzionale e chiaramente guidata da obiettivi didattici a cui fare riferimento;
- L'utilizzo di un approccio di tipo globale, che coinvolga contemporaneamente diverse dimensioni individuali degli studenti e favorendo il protagonismo all'interno dei processi di apprendimento personali;
- La centralità conferita alla relazione, tanto tra i partecipanti (alunni; insegnanti) quanto tra questi ultimi e l'ambiente di svolgimento dell'attività;
- La progettazione didattica delle esperienze, che preveda una preparazione, uno svolgimento e una valutazione in funzione degli obiettivi che vogliono essere perseguiti. La progettazione affonda le radici nel territorio, del quale utilizza le potenzialità per veicolare esperienze ampie e interdisciplinari e che seguano i ritmi dei bambini e delle bambine;
- Una certa costanza nelle proposte: le attività outdoor infatti non devono essere un elemento occasionale, ma diventare elemento costitutivo della progettazione educativa e didattica dell'ente che le realizza;

- Un'adeguata formazione del personale, che permetta agli adulti di assumere con piena consapevolezza il ruolo di mediatore tra gli alunni e le possibilità fornite dall'ambiente (Giunti et al., 2023).

L'Outdoor Education è quindi tutt'altro che una novità nel panorama educativo e didattico, e quanto vediamo ora non è altro che il risultato di esperienze pratiche e riflessioni concettuali che attraversano la storia della pedagogia. Nel prossimo paragrafo si cercherà di presentare la successione di pensatori e di esperienze che hanno portato l'idea di educazione all'aperto fino a noi.

1.2 Storia dell'Outdoor Education: come siamo arrivati qui?

Prima di ripercorrere la storia di quella che oggi chiamiamo Outdoor Education, è necessaria una premessa. Le attività educative svolte all'aria aperta costituiscono la vera origine dell'educazione stessa: specialmente per quanto riguarda apprendimenti non formali, la trasmissione di conoscenze e pratiche comuni attraverso esperienze all'aperto è presente fin dagli albori della civiltà umana, poiché era proprio all'aperto che si svolgeva la maggior parte delle mansioni quotidiane (Bortolotti, 2019, pp. 17-18).

Tuttavia, l'attuale visione pedagogica che risponde al nome di Outdoor Education corrisponde piuttosto a una risposta, intenzionale e voluta, al fenomeno di trasferimento all'interno dei processi vitali (il lavoro, la scuola, la socialità...) che è andato sviluppandosi a seguito della rivoluzione industriale e della conseguente urbanizzazione del secondo Ottocento (Bortolotti, 2019, p. 19).

È però altrettanto vero che alcuni pensatori antecedenti quel periodo storico avevano già evidenziato i vantaggi correlati al conferimento di un ruolo centrale alla natura all'interno

delle esperienze educative. Pertanto, è necessario partire da questi ultimi, per delineare l'evoluzione storica assunta dall'educazione all'aperto.

1.2.1. I precursori dell'Outdoor Education: da Comenio a Rousseau, e l'avvio dell'OAE

Seppur antecedenti al periodo di industrializzazione, che si è detto essere causa di quel processo di *indoorisation* (*ibidem*) che ha modificato radicalmente il rapporto tra uomo e ambiente provocando la necessità di creare realtà educative all'aperto (*ibidem*), vi sono autori che hanno riservato alla natura e agli spazi esterni a quelli tradizionalmente riservati all'apprendimento un ruolo fondamentale nella propria visione dell'educazione.

È il caso di Comenio, autore ceco vissuto tra la fine del XVI e il XVII secolo, che enuclea l'importanza dell'esperienza pratica e sensoriale e dell'osservazione diretta da parte del bambino. Anche il ruolo del movimento viene enfatizzato, delineando un'idea di scuola in cui la partecipazione attiva dell'alunno è fondamentale e l'insegnante assume soltanto un ruolo facilitante, in opposizione al tradizionale modello trasmissivo. Comenio non anticipa solo i principi didattici di autonomia e partecipazione attiva, che diverranno colonne portanti dell'Outdoor Learning; egli, infatti, attribuisce un grande rilievo al rapporto con la natura, che assume un'importanza strategica nei processi di apprendimento. La visione dell'uomo come un microcosmo che riflette il macrocosmo naturale favorisce quindi la creazione di una continuità tra quanto avviene *indoor* e *outdoor* (*ivi*, pp. 56-57).

Un altro contributo fondamentale a costruire le fondamenta pedagogiche sulle quali è andato costruendosi, successivamente, la definizione di Outdoor Education è

quello del filosofo e studioso inglese John Locke. Egli raccoglie nel testo *Some thoughts concerning Education* una serie di principi fortemente pragmatici, dai quali si evince l'importanza del contatto con l'ambiente naturale, l'attenzione alla dimensione della corporeità e l'educazione al rischio e all'errore come strumenti per la formazione di individui indipendenti e liberi (*ivi*, pp. 25-27).

Alcuni dei principi enunciati nell'opera, la cui prima edizione risale al 1693, risuonano oggi estremamente attuali e, paradossalmente, ancora spesso al centro dei dibattiti nell'opinione pubblica. Viene data, ad esempio grande importanza alla salute fisica, che viene ottenuta gradualmente attraverso l'esperienza e l'abitudine, incoraggiando l'essenzialità nel vestire, nell'alimentazione e in generale nello stile di vita. (Locke, 1889, pp. 1-19). All'educazione, parentale e scolastica, viene dato un ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo, che deve essere quindi incoraggiato a mantenere il piacere per la conoscenza (*ivi*, p.104). Le figure educative sono chiamate a prendersi cura di domande e curiosità dei bambini, seguendo il loro interesse nella progettazione (*ivi*, p.105). Si fa riferimento anche alle potenzialità dei giochi, invocando la semplicità dei materiali come incentivo all'immaginazione e all'ingegno (*ivi*, p.113), e il trattato si chiude con una riflessione sul valore dei viaggi per la formazione caratteriale e culturale dell'individuo, purché questi avvengano quando lo studente è in grado di cogliere appieno le occasioni insite in esso (*ivi*, pp.184-186). Nel presentare tutti questi elementi, risulta chiaro l'obiettivo che l'educazione assume nella visione dell'autore: formare individui autonomi nell'apprendimento e capaci di scegliere liberamente per sé stessi (Bortolotti, 2019, p. 25).

Libertà e autonomia sono concetti chiave anche nel lavoro di Jean Jacques Rousseau (*ivi*, pp. 28-30). Il pensiero pedagogico del pensatore ginevrino, vissuto tra Francia e Svizzera nel XVIII secolo, si concentra nell'*Emilio*, un romanzo che segue la formazione dell'omonimo protagonista attraverso tutte le età della vita (Tognon, in De Giorgi, *a cura di*, 2021). Nel descrivere la crescita e lo sviluppo di Emilio, l'autore coglie l'occasione per enucleare i pilastri della propria visione di educazione, che in più di un punto coincidono con gli elementi fondamentali dell'OE.

Innanzitutto, come anticipato, l'educazione pare essere fondamentale orientata alla libertà (Bortolotti, 2019, p.28). In funzione di essa viene dato un grande rilievo, così come già fatto da Locke, alla cura del corpo e alla costruzione autonoma dell'apprendimento (*ivi*, pp. 29-30). Il ruolo del tempo, che deve essere lento e adattato ai ritmi del bambino (Tognon, in De Giorgi, *a cura di*, 2021, p.26), e dello spazio, che permette il contatto diretto con la natura e favorisce l'esperienza del bambino (Rousseau, in Nardi, 1998, p.119) sono elementi altrettanto cruciali nella formazione di Emilio, e che si possono riconoscere negli elementi chiave dell'Outdoor Education prima citati.

Anche il ruolo affidato al precettore è interessante: da una parte egli pare antitetico al ruolo educativo della natura, che consente di sviluppare autenticamente quanto già presente nell'individuo (la cosiddetta *educazione negativa*); tuttavia, se nel bambino la libertà coincide con la spontaneità dell'esperienza, nell'educatore tale libertà si manifesta nella forma di scelte intenzionali e consapevoli (Tognon, in De Giorgi, *a cura di*, 2021 p. 29).

L'educatore, quindi, è messo in guardia dal rischio di proteggere eccessivamente il discente, proseguendo anche in questo il lavoro di Locke nell'incoraggiare l'educazione al rischio (Bortolotti, 2019, p. 30).

Questi autori costituiscono il panorama teorico a cui guarderà la ricerca educativa e pedagogica successiva. Pestalozzi, Froebel, Montessori, sono solo alcuni dei nomi che hanno proseguito quanto iniziato dagli autori fin qui citati, dando anch'essi il loro contributo per lo sviluppo del filone dell'educazione all'aperto (Tognon, in De Giorgi, *a cura di*, 2021 p. 30).

È necessario precisare che, a livello cronologico, le prime realizzazioni pratiche di esperienze outdoor afferiscono al piano non formale, e quindi a quella che viene definita "Outdoor Adventure Education" (Bortolotti, 2019). Pur non essendo quest'ultimo il principale ambito di studio per questa tesi, ritengo interessante accennare le origini di queste esperienze, oltre che per completezza d'informazione, perché spesso costituiscono tutt'oggi un'importante risorsa con cui cooperare sul territorio per lo sviluppo di proposte di OE anche in ambito scolastico (Bortolotti, 2018, in Farné, Bortolotti, Terrusi, *a cura di*, p. 62).

A partire dal primo Novecento, infatti, grazie alla nascita di numerose associazioni, movimenti e club, si è sviluppata un'ampia proposta di esperienze immerse in ambienti naturali, nelle quali l'attività fisica ha spesso un ruolo privilegiato, ma che sempre più spesso hanno incluso tematiche di giustizia sociale e ambientale, portando avanti iniziative volte a diffondere l'attenzione e la cura per la natura ma anche competenze relazionali ed emotive come l'empatia e valori politici quali la democrazia (Bortolotti, 2019, cap. 2).

Il primo strumento metodologico con il quale si implementa l'attività all'aria aperta in programmi con uno specifico intento educativo sono infatti le “spedizioni” che, a partire da riferimenti culturali di grande rilievo nel XVIII-XIX secolo, come il *Grand Tour*, già citato da Locke, o i pellegrinaggi, utilizzano il viaggio in un luogo “altro” come elemento attraverso il quale i partecipanti hanno la possibilità di mettersi in contatto in maniera più diretta con i luoghi frequentati. (*ivi*, pp. 34-35)

Uno dei movimenti più noti in questo ambito, a cui si attribuisce anche la “paternità” della prima spedizione della storia, nel senso menzionato pocanzi, è lo Scoutismo, con il campo realizzato sull'isola di Brownsea nell'estate del 1907 (*ivi*, p. 36). Ancora oggi il Movimento scout conta quasi 60 milioni di associati in tutto il mondo, e continua ad essere una delle realtà più diffuse nell'ambito dell'OE (Organizzazione Mondiale del Movimento Scout – WOSM, 09/08/2025).

Gli strumenti sui cui si costruisce il metodo Scout sono spesso riconducibili ai tratti distintivi dell'Outdoor Education: l'esempio più evidente è l'autoeducazione, ovvero la possibilità di ragazzi e ragazze di scegliere in autonomia i propri obiettivi, coinvolgendo così gli interessi di ciascuno e motivando intrinsecamente all'apprendimento (Bortolotti, 2019 p. 120).

Successivamente, gli strumenti già teorizzati nella storia della pedagogia e messi in pratica nelle esperienze di Outdoor Adventure Education verranno implementati nel mondo della scuola, dando vita a esperienze che, seppur in contesti e con finalità differenti, costituiscono le fondamenta dell'attuale didattica all'aperto

1.2.2. Le prime esperienze di Outdoor Education formale

L'eredità di pensatori quali Locke e Rousseau è stata raccolta, in seguito, da educatori che ne hanno esplorato le applicazioni pratiche non solo nei contesti informali di cui si è già parlato, ma anche nell'ambito più strettamente scolastico. Da tali esperienze si è sviluppata l'idea di OE, o più precisamente Outdoor Learning, che è ancora oggi al centro dei discorsi del mondo della scuola.

Tali realtà nascono già allora come aperto contrasto alla scuola "tradizionale", che si era delineata nel tardo Settecento come un sistema in cui le conoscenze venivano trasmesse da un insegnante a una moltitudine di alunni rigidamente disposti in uno spazio limitato. A questa proposta, che si fondava sul rigore e l'obbedienza, manifestati anche nella rigida organizzazione di tempi e spazi, l'attivismo pedagogico dell'Ottocento tenta di offrire soluzioni nuove, tra cui spiccano le esperienze outdoor (D'Ascenzo, in Farné, Bortolotti Terrusi, *a cura di*, 2018, pp. 46-47).

Spesso, inoltre, queste esperienze nascono dalla necessità di offrire a bambini con vulnerabilità particolari (Bortolotti 2019, p. 55), legate al periodo storico di appartenenza ma spesso correlate a eventi bellici o carenze in termini igienico sanitari, per i quali la realizzazione di attività all'aria aperta era una misura preventiva o curativa (D'Ascenzo, in Farné, Bortolotti Terrusi, *a cura di*, 2018, pp. 51-52).

Un primo esempio di realtà innovative costruite in favore di bambini provenienti da condizioni svantaggiate sono le scuole di Neuhof, prima, e Yverdon, dopo, aperte dal pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi tra la seconda metà del XVIII e i primissimi anni del XIX secolo (Sola, in De Giorgi, *a cura di*, 2021). In queste esperienze, collocate rispettivamente all'inizio e alla fine della vita professionale di Pestalozzi,

costituiscono l'applicazione pratica e al contempo alimentano la continua riflessione teorica sulla visione stessa dell'educazione da parte dell'autore (*ibidem*).

In quest'ultima, parola "natura" assume un duplice valore: l'educazione e l'istruzione devono mirare a preservare la natura del bambino, e dunque la sua essenza spontanea, assunta come buona; al tempo stesso, la natura costituisce lo sfondo entro cui svolgere le attività manuali, come il giardinaggio, volte a far esperire al bambino il mondo, così che egli possa poi guidare da sé il proprio apprendimento (Bortolotti, 2019 pp. 58-60). È interessante notare come l'autore non riservi quindi un ruolo specifico all'insegnante, che semplicemente si limita ad accompagnare il bambino ad esperire contesti nei quali può apprendere direttamente dalla natura. Il contatto con quest'ultima è pertanto diretto e non mediato, e i processi di apprendimento sono regolati dalla spontaneità dei due interlocutori: bambino e ambiente (*ivi*, pp. 60-61).

A raccogliere l'eredità pedagogica di Pestalozzi, anche attraverso visite alla realtà di Yverdon e scambi con lo stesso autore, sarà Friedrich Froebel (*ibidem*). Pur rimanendo fortemente affascinato dalle intuizioni pestalozziane, Froebel individua, tramite l'osservazione diretta della struttura, alcuni snodi critici ai quali cercherà di porre rimedio nella costruzione della sua realtà educativa: il Kindergarten (*ibidem*). In particolare, le criticità identificate da Froebel riguardano maggiormente la mancanza di un impianto teorico e metodologico ben definito e un'insufficiente attenzione riservata al ruolo degli insegnanti e alla loro formazione, oltre allo scarso rilievo dato alla dimensione spirituale, elemento molto importante per l'autore (Sindoni, in De Giorgi, *a cura di*, 2021, p. 94)

La natura viene assunta come manifestazione del divino, e dunque chiave per sviluppare quanto di divino è presente nell'uomo, che è poi l'obiettivo dell'educazione

(*ivi*, pp. 95-96). Tuttavia, al contrario di quanto sostenuto da Pestalozzi, per Froebel il processo educativo non si realizza spontaneamente, ma deve essere saggiamente guidato da figure professionali preparate a favorire la connessione tra bambino e natura, senza soffocarne la spontaneità ma favorendone lo sviluppo completo secondo obiettivi adatti alle diverse fasi della crescita di ciascuno (Bortolotti, 2019, pp. 62-63; Sindoni, in De Giorgi, *a cura di*, 2021, p. 99). Il metodo ideato da Froebel sembra quindi riprendere quella continuità anticipata da Comenio tra quanto avviene all'esterno e quanto si realizza all'interno di spazi intenzionalmente predisposti dalle *maestre giardiniere* (Sindoni, in De Giorgi, *a cura di*, 2021, pp. 99-100), realizzando una mediazione tra spazi di libertà che intendono favorire lo sviluppo di autonomia e creatività e un certo ordine nelle proposte di materiali ed esperienze. Un esempio di questo equilibrio sono i doni, altro pilastro della pedagogia froebeliana insieme ai Kindergarten. Essi sono oggetti geometrici che avrebbero il compito di favorire lo sviluppo di un'ampia gamma di capacità, da quelle logico-matematiche a quelle espressive e comunicative (*ivi*, pp. 100-101), andando a stimolare il gioco d'immaginazione e le capacità astrattive dei bambini (Bortolotti, 2019, p. 63). Tuttavia, la presentazione di questi doni non è lasciata al caso, ma vi è un ordine preciso e radicato nell'evoluzione delle fasi di sviluppo dei bambini, che le insegnanti avranno cura di adattare alle necessità dei bambini a loro affidati (Sindoni, in De Giorgi, *a cura di*, 2021, p. 101). Froebel quindi aggiunge e sistematizza due tasselli fondamentali nella parabola evolutiva dell'OE: il gioco come strumento privilegiato e l'importanza dell'intenzionalità didattica, con la conseguente necessità di personale adeguatamente formato e di ritmi flessibili, che rispettino le necessità di ciascun bambino e bambina.

I Kindergarten iniziarono a diffondersi in tutta Europa, diffondendo con sé la concezione degli spazi verdi come benefici allo sviluppo dei bambini, e del giardino come metafora della crescita e della cura simultaneamente (Bortolotti, 2019, p. 64).

A partire dalla seconda metà dell'Ottocento, inoltre, aumentarono ulteriormente gli sforzi per la realizzazione di esperienze all'aperto, anche a causa della diffusione della tubercolosi in Europa e negli Stati Uniti. In tutta Europa si sviluppano quindi le "scuole all'aperto", i cui obiettivi erano quindi primariamente di tipo medico-sanitario e che offrivano innanzitutto l'esposizione all'aria aperta come strumento di cura e guarigione (D'Ascenzo, in Farné, et al., *a cura di*, 2018, pp. 51-52). Queste esperienze però assunsero un taglio sempre più didattico ed educativo, spostando il centro dell'azione didattica in spazi outdoor, che a poco a poco divennero elementi fondanti delle attività, e non un mero spazio di contorno (*ivi*, pp. 52-54).

A questo processo contribuì in maniera cruciale Margaret McMillan (1860-1931), che nel panorama inglese di fine Ottocento e inizio Novecento costruì insieme alla sorella alcuni servizi dedicati alla primissima infanzia, nei quali agli aspetti medici e sanitari (di contrasto alle condizioni di malnutrizione e vulnerabilità che affliggevano buona parte dei bambini, spesso costretti a pesanti turni di lavoro) veniva affiancata una rinnovata attenzione alla dimensione educativa. Riprendendo quindi i pilastri del Kindergarten froebeliano, quali il ruolo dell'esperienza sensoriale e la guida intenzionale da parte dell'insegnante, McMillan realizza esperienze nelle quali l'ambiente non è solo fonte di benessere, ma diventa strumento attraverso cui conoscere tutto il mondo esterno. McMillan offre inoltre due spunti particolarmente interessanti nell'ottica dell'attuale OE. In primo luogo le attività formative non sono dedicate esclusivamente agli educatori ma

sono aperte anche ai genitori, con l'obiettivo di creare una vera e propria comunità educante che risulti coerente in metodi e obiettivi; secondariamente, le realtà costruite da McMillan ricercano sì spazi verdi, ma rimangono comunque là dove se ne percepisce la necessità: nel centro di Londra. Questo elemento costituisce la vera chiave di volta che sostiene l'Outdoor Learning: esso, infatti, deve adattarsi al contesto in cui si sviluppa, così da potersi realizzare attraverso esperienze continuative e durature. (Bortolotti, 2019, pp. 64-67)

A raccogliere l'eredità di questi pensatori è Gusta Frohm (1908-1999), che coniuga le elaborazioni pedagogiche che hanno attraversato l'Europa nel XIX secolo con i peculiari tratti culturali della Svezia, suo contesto d'origine, e le proprie esperienze e passioni personali. Proprio questi ultimi due elementi forniscono a Frohm alcuni pilastri su cui costruire la propria realtà educativa: in particolare, è utile menzionare l'importanza della vita all'aria aperta (*Friluftsliv*, ovvero vita all'aria libera) nella cultura scandinava e la presenza ormai stabile, nella tradizione pedagogica dei Paesi del Nord Europa, di un orientamento volto a sviluppare l'autonomia di bambini e bambine anche attraverso esperienze di "educazione al rischio", come già ipotizzato da Locke. In questo contesto si sviluppa prima la *Skogsmuller School*, fondata e diffusa dallo stesso Frohm, e in seguito, grazie ai contributi di Siw Linde, le *I Ur Och Skur*, letteralmente "con la pioggia o con il sole": scuole all'aperto, tutt'ora presenti sul territorio svedese, che propongono di assumere uno sguardo centrato sul bambino, nei quali i momenti e le attività vissute all'esterno vengono incoraggiate e sostenute dall'insegnante, che coordina però anche momenti di riflessione attraverso cui rielaborare e solidificare l'esperienza stessa.

L'insegnante è quindi la guida che fornisce al bambino il sostegno necessario per avanzare nella propria crescita (Bortolotti, 2019, pp. 67-70).

Questi sono quindi alcuni dei grandi pensatori che hanno favorito lo sviluppo della corrente Outdoor nell'educazione, anche formale, permettendo la creazione dell'attuale panorama.

1.2.3. L'evoluzione dell'educazione all'aperto in Italia

Se più di frequente nel discorso sull'Outdoor Education si menzionano le realtà del Nord Europa (come le *I Ur Och Skur* svedesi menzionate precedentemente, ma anche le *Forest schools*, nate in Danimarca e diffuse nei contesti scandinavi e anglosassoni o i *Waldkindergarten* di area tedesca; Schenetti et al., 2015), la storia restituisce un panorama piuttosto ricco di esperienze educative *outdoor* di diverso calibro e profondità, unite dalle motivazioni igienico sanitarie di cui si è precedentemente accennato ma anche dalla volontà di contestare apertamente il sistema tradizionale, ritenuto eccessivamente orientato all'obbedienza e al rigore (D'Ascenzo, in Antonietti et al., a cura di, 2022, p. 109). La prima esperienza nota sorse a Padova nel 1905, nel ricreatorio "Raggio di Sole", alla quale seguirono esperienze diffuse su tutto il territorio della penisola (*ibidem*), tra le quali si ricorda la scuola "F. Fortuzzi" di Bologna, aperta nel 1917, e negli stessi anni, la scuola "Principe di Piemonte", a Roma (Casertano, 2025, p.147). Entrambe le istituzioni menzionate, e tutte quelle che seguirono, contribuirono per aspetti differenti all'evoluzione dell'Outdoor Education in Italia, coniugando fin dal principio gli aspetti salutistici con attività didattiche legate agli spazi aperti (D'Ascenzo, in Antonietti et al., a cura di, 2022, p. 110).

Con l'ascesa del fascismo, le scuole all'aperto vennero inizialmente sostenute dal regime, che le asservì però ai propri scopi propagandistici e di indottrinamento della popolazione (Casertano, 2025, p.148). Solo a valle della Seconda guerra mondiale le scuole recuperarono la propria autonomia, e le proposte esperienziali delle scuole all'aperto vennero estese anche a bambini che non vivevano nelle condizioni di vulnerabilità per cui erano nate in primo luogo (*ivi*, p.149). Tuttavia, il connubio di miglioramento delle condizioni igienico sanitarie, la crescente urbanizzazione dovuta al boom economico e la rinnovata priorità conferita all'istruzione formale tradizionalmente concepita fecero sì che, per qualche decennio, si perdessero le tracce di questa forte tradizione *outdoor* tutta italiana (*ibidem*).

Tuttavia, fu proprio su quelle fondamenta teoriche e quegli esempi pratici, apparentemente dimenticati, che nacque una delle esperienze considerate capofila nell'Outdoor Education italiana contemporanea: l'Asilo nel bosco di Ostia Antica, fondato dalla visione pedagogica di Paolo Mai e Giordana Ronci nel 2014 (*ivi*, pp. 152-154).

Da questa prima esperienza si sono sviluppate esperienze, nate in luoghi diversi e dando pertanto origine a un ventaglio di realtà molto diverse che delineano, oggi, la presenza, ancora contenuta ma pur sempre presenza, di educazione all'aperto in Italia (*ivi*, pp. 156).

1.3 La diffusione delle pratiche di Outdoor Education oggi

Pur avendo alle spalle una tradizione piuttosto lunga e ben radicata in esperienze pedagogiche che costituiscono pietre miliari della storia dell'educazione, l'ampiezza

dell'ambito racchiuso sotto l'ombrello di Outdoor Education rende difficile misurarne la diffusione. Questo ostacolo è ulteriormente favorito dalla discontinuità terminologica e semantica che fa parte del discorso scientifico, poiché l'interpretazione culturale dei concetti protagonisti (natura, educazione, ambiente, scuola) può differire anche di molto all'interno di diversi Paesi (Waite, 2020).

I fattori culturali condizionano poi non solo gli studi e la letteratura presente, ma la realizzazione stessa di esperienze di Outdoor Education, poiché queste ultime sono legate a doppio filo con il luogo in cui si svolgono, e subiscono doppiamente le influenze che norme, costumi e cultura esercitano sui processi educativi (Bortolotti, in Schenetti *a cura di*, 2022, p. 42).

Tuttavia, ritengo comunque utile guardare al panorama odierno dell'Outdoor Education nel mondo, focalizzando l'attenzione sulle esperienze formali (quindi, di Outdoor Learning) andando da una scala globale fino alla realtà italiana; ma anche, successivamente, analizzare quanto la proposta *outdoor* raggiunga i diversi ordini scolastici e fasce d'età, e su quali discipline tendano a concentrarsi le esperienze all'aperto.

1.3.1 La distribuzione a livello geografico

Se non è possibile avere un quadro accurato rispetto alla presenza di realtà *outdoor* nel mondo, è evidente nella letteratura la presenza di alcuni Paesi e aree nelle quali questo tipo di esperienze ha trovato più rapida e vasta diffusione.

A livello storico ma anche nell'immaginario collettivo, l'educazione all'aperto è strettamente connessa ai Paesi del Nord Europa, in particolar modo alla Scandinavia (*ivi*,

p. 43). Ad esempio, l'interazione tra le proposte di Frohm e Linde, precedentemente illustrate, e la cultura svedese, nella quale hanno grande importanza concetti quali la *Friluftsliv* (vita all'aria libera) e l'*Allemansrätten*, (letteralmente "diritto per ogni persona", fa riferimento alla possibilità di ciascun individuo di usufruire di tutto il territorio) hanno reso spontanea e quotidiana l'esperienza dell'ambiente esterno. La libertà di movimento e il ruolo ad esso dedicato costituiscono fattori caratterizzanti l'educazione in quasi tutti i Paesi nordici, e l'Outdoor Education diventa parte intrinseca di tutto il curriculum (*ivi*, pp. 43-44). Anche il Regno Unito ha contribuito alla diffusione di pratiche di Outdoor Learning. Ne sono un esempio le "Forest Schools", nate dall'adattamento delle Udeskole danesi al contesto britannico (Bortolotti, 2019, pp. 154-155), e in generale la rilevanza data dalla società e dalla cultura anglosassone alle esperienze all'aperto anche a livello informale, tanto da essere culla di uno dei movimenti di Outdoor Adventure Education attualmente più diffusi: lo Scoutismo (Bortolotti, in Schenetti *a cura di*, 2022, p. 45).

Ciò ha senza dubbio favorito la realizzazione di programmi ad hoc che impongono l'implementazione di attività all'aria aperta, come nel caso del *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning* redatto dal Ministero dell'Istruzione scozzese. Questi ultimi spesso contengono, oltre a linee guida e suggerimenti per la realizzazione pratica delle esperienze, la testimonianza di una forte visione pedagogica che vede l'Outdoor Education come uno strumento per il raggiungimento di obiettivi cognitivi, sociali, emotivo-affettivi e fisici (Bortolotti, 2019, p. 136). La Scozia non è un caso isolato: anche in Galles, Nuova Zelanda e Australia esistono da tempo menzioni esplicite all'apprendimento all'aperto in documenti e programmi istituzionali (*ibidem*; Palmer

Neal, 1994). Di fatto, vi sono in letteratura numerosi riferimenti a esperienze di Outdoor Learning o di ricerca in questo ambito anche in altri Paesi europei, in Nord America, Asia e Sud America, mentre risultano meno rappresentati i Paesi dell’Africa (Becker et al., 2017; Waite, 2020; Zong, 2024).

È interessante soffermarsi su quanto detto in apertura al paragrafo, vale a dire la rilevanza dei riferimenti culturali nel discorso sulla diffusione e la realizzazione di esperienze di Outdoor Education nel mondo. Innanzitutto, è interessante notare come il ruolo attribuito a queste esperienze sia significativamente influenzato dall’ambiente geografico circostante, ad esempio mediante le disponibilità di spazi naturali utilizzabili, ma anche dal contesto culturale entro cui si realizzano. Le differenze hanno origine tanto in fattori di tipo economico, e quindi di disponibilità ad investire in ricerca e sperimentazioni, quanto nella prospettiva sociale assunta verso l’educazione o l’ambiente esterno (Zong Sun Li, 2024, pp. 8-9).

Le motivazioni che spingono alla realizzazione di attività di Outdoor Learning, ad esempio, assumono una diversa rilevanza a seconda del contesto nazionale di riferimento: la salute e l’aumento dell’attività fisica sono visti come obiettivi primari nel Nord America, mentre nei Paesi scandinavi si tende a concentrare l’attenzione sull’incremento dell’attenzione all’ambiente. Le possibilità di sviluppo di competenze trasversali e sociali, le cosiddette *soft skills*, vengono percepite in maniera molto diversificata, e spesso vengono contrapposte a un sistema altamente performativo come quello giapponese (Waite, 2020, pp. 5-10).

Tale differenza negli scopi per i quali si adottano pratiche di Outdoor Education comporta una varietà anche nella tipologia di proposte, nelle nomenclature utilizzate per descriverle e nelle aree disciplinari coinvolte (Waite, 2020, pp. 11)

Infine, anche le difficoltà riscontrate da educatori e ricercatori nel campo dell'Outdoor Education differiscono, in virtù dei diversi sistemi scolastici e dei concetti e valori su cui essi si fondano (Waite, 2020).

Appare dunque più che mai evidente come non basti trasferire le esperienze realizzate in un Paese all'interno del sistema scolastico, ma anche normativo, valoriale e culturale di un altro. È necessario piuttosto prendere consapevolezza del territorio e delle possibilità da esso offerte, e sviluppare da lì progetti che siano davvero “a misura” di chi li abita (Bortolotti, 2019, p. 159-160).

In Italia, dopo decenni di abbandono a partire dal Secondo Dopoguerra, è in corso una rifioritura delle esperienze di Outdoor Education, anche in ambito scolastico. Nell'ultimo decennio le sperimentazioni di Scuole Outdoor sono andate via via formalizzandosi e stabilizzandosi, fino a portare l'Outdoor Education a far parte delle idee promosse da “Movimento delle Avanguardie Educative”, che sostiene un insieme di pratiche e modelli educativi che permettono di innovare il mondo della didattica nella scuola italiana (Movimento delle Avanguardie Educative, INDIRE, 07/09/2025).

Queste realtà, complessivamente numerose ma spesso sparse sul suolo nazionale, si sono spesso riunite in reti che favoriscono la condivisione di una visione pedagogica comune e la formazione continua del personale docente (Giunti, Schenetti, 2024, p.39).

Tre di queste reti costituiscono le maggiori realtà a livello nazionale (*ibidem*): la prima è proprio quella connessa al Movimento delle Avanguardie Educative. A partire

dall'anno scolastico 2021-22 l'Outdoor Education è ufficialmente inclusa tra le Idee proposte, e da allora sono 152 le scuole che la hanno adottata (Giunti et al., 2024, p.4).

Altrettanto estesa è la Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. Nata nel 2016 a Bologna dalla collaborazione tra amministrazione, Università e realtà del territorio coinvolte nell'ambito educativo, con obiettivi del tutto affini a quelli del Movimento Avanguardie Educative: favorire la progettazione di attività e percorsi educativi e didattici all'aperto, con particolare attenzione al ruolo e quindi alla costruzione degli spazi; contemporaneamente, formare adeguatamente il personale, affinché l'offerta di una didattica all'aperto venga realizzata con consapevolezza. Ad oggi conta 130 istituti sparsi in più di metà delle regioni (Giunti et al., 2024, p.5).

Infine, meno numeroso ma rilevante per la peculiarità della sua composizione, il gruppo Scuole Outdoor in Rete promuove l'utilizzo di principi tipici dell'Outdoor, quali il legame con il territorio e l'attenzione verso l'ambiente nell'ambito di progetti rivolti alla scuola Secondaria, specialmente di II grado. Infatti, delle 22 scuole coinvolte in questa rete, 21 afferiscono al secondo ciclo di istruzione (Giunti Schenetti, 2024, p.40).

Proprio dall'unicità di questa caratteristica emerge il secondo aspetto interessante in merito alla diffusione degli approcci Outdoor: la distribuzione nei diversi ordini scolastici.

1.3.2 La distribuzione lungo il curriculum

I dati raccolti da Giunti e Schenetti (2024) mediante un'indagine realizzata entro le tre maggiori reti di Outdoor Education in Italia confermano l'idea che si percepisce analizzando la letteratura sul tema: la maggioranza delle esperienze di didattica all'aperto

sono riservate, in Italia, alle scuole del primo ciclo di istruzione, e in special modo alla scuola dell'infanzia. Tali attività infatti costituiscono una parte decisamente corposa nella fascia 3-6, e diminuiscono con l'avanzare degli ordini scolastici, arrivando a percentuali estremamente ridotte nelle scuole secondarie di I e II grado (Giunti, Schenetti, 2024, pp. 43-44). Inoltre, il calo più drastico si registra di fatto nel passaggio tra scuola dell'Infanzia e Primaria (*ibidem*): un fatto che potrebbe essere ricondotto all'introduzione, a partire dalla scuola Primaria, della più rigida strutturazione in discipline rispetto ai più flessibili campi d'esperienza propri della scuola dell'Infanzia, e al conseguente timore nei docenti e nei genitori di “perdere tempo” in attività che non favoriscono l'apprendimento dei contenuti ritenuti necessari (Farné, in Farné, Bortolotti, Terrusi *a cura di*, 2018, pp.42-43).

Sebbene le attività di Outdoor Learning potrebbero essere maggiormente ricollegate, nell'immaginario collettivo, a discipline quali le scienze, specialmente gli ambiti della biologia e dell'ecologia, la geografia, l'educazione motoria e l'educazione civica, di fatto sono ormai consolidate le potenzialità che questo approccio assume con tutti i contenuti disciplinari (Giunti et al., 2024, p. 10). Esso infatti favorisce la risignificazione dei “saperi contestualizzati”, ovvero quegli elementi curricolari di cui alunni e alunne possono fare esperienza diretta nell'ambiente, ma offre anche un'apertura verso la costruzione di “saperi interconnessi”, dotati di autenticità e in relazione fra loro (*ibidem*).

Per questo possiamo dire che, seppur ancora con limitazioni imposte da vincoli contestuali e culturali, l'educazione all'aperto si sta diffondendo, nel mondo e in Italia, portando con sé una visione sempre più olistica del sapere, interpretato sempre più come

un concetto dinamico e fondato sulla relazione tra gli elementi piuttosto che sulla loro memorizzazione passiva.

1.4 Alcuni criteri per orientarsi all'aperto

Come si è già accennato precedentemente, l'ombrello dell'Outdoor Education racchiude sotto di sé un'ampia gamma di possibilità educativo-didattiche, che nella pratica possono assumere forme anche diversissime tra loro. Non è un caso che Bisson abbia scelto per rappresentare la variabilità intrinseca a questo ambito proprio l'immagine di un ombrello, i cui diversi bracci rappresentano proprio diverse tipologie di apprendimento all'aperto (Bisson, 1996).

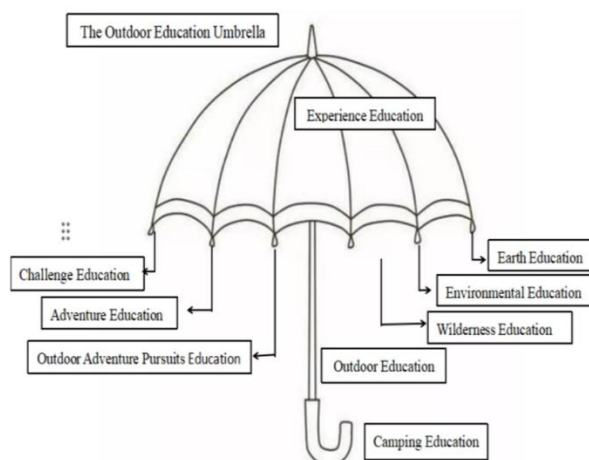


Figura 3. Le diverse tipologie di Outdoor Education delineate da Bisson (1996)

Non è possibile pensare di elencare in maniera esaustiva tutte le possibili espressioni dell'educazione all'aperto, anche in virtù dell'influenza che il contesto assume sui processi educativi, ancor più nello specifico per quelli che sono così strettamente connessi al luogo in cui avvengono. Tuttavia, è possibile ricostruire alcune classificazioni che permettano di analizzare, descrivere e valutare le scelte messe in

campo dal personale educativo e didattico, nell'ottica di favorire una maggior intenzionalità nelle proposte di didattica all'aperto.

1.4.1 Verso la Place Based Education

Con il termine Place-Based education si fa riferimento a una specifica categoria interna al più ampio mondo dell'Outdoor Education, che presuppone proposte di stampo esperienziale e radicate nelle comunità entro cui prendono vita, con l'obiettivo di sviluppare una connessione più intensa con l'ambiente fisico, culturale e sociale circostante (Yemini, Engel, Simon, 2025 p.640). Il luogo specifico in cui si realizza l'esperienza educativa e didattica assume quindi un ruolo privilegiato, fornendo stimoli che permettono la costruzione di processi di apprendimento autentici e "su misura" per gli studenti coinvolti (Giunti et al., 2023, p. 10). A differenza della didattica tradizionale, dove i contenuti trasmessi sono spesso lontani dall'esperienza dei bambini e fortemente mediati da strumenti quali i libri di testo, la Place Based Education propone di radicare gli apprendimenti nel contesto locale, a partire dalla vita quotidiana degli studenti (Smith 2002, p.586).

Per la definizione del concetto di Place Based Education, assume un ruolo fondamentale la nozione del luogo, "place" appunto, che si considera. Secondo il criterio narrativo proprio della geografia umanistica, a differenza del semplice spazio, che designa un'area priva di storia, il "posto" individua luoghi dove elementi fisici e processi socioculturali interagiscono per creare significati per coloro che esperiscono il luogo (Bortolotti, 2019, pp. 93-94).

L'idea di luogo, quindi, non deve essere assunta in senso strettamente geografico: esso designa anche la comunità, e la società tutta, che circonda l'istituzione scolastica (Fägerstam, 2012, pp. 11-12). L'approccio Place-Based è quindi flessibile, adatto a contesti estremamente diversi, e offre di conseguenza una vastissima gamma di possibilità afferenti a tutti i campi disciplinari (Smith, 2002, p. 587). Si possono però rintracciare alcune tendenze che vengono riprese più frequentemente nelle esperienze di Place Based Education. In particolare, Smith individua alcune caratteristiche che delineano il profilo di tale approccio:

- La maggior efficacia nell'ambito degli studi culturali o in quelli naturali, testimoniata dal maggior numero di percorsi appartenenti a queste due sfere del sapere;
- L'utilizzo di problemi reali nei processi di apprendimento, facilitando il coinvolgimento e la costruzione di saperi significativi;
- Le connessioni con realtà territoriali, sia attraverso esperienze all'interno delle realtà stesse che attraverso l'attivazione, grazie al lavoro degli studenti, di percorsi che coinvolgessero l'intera comunità;
- Gli obiettivi che perseguono una logica di trasformazione della realtà, incentivando la partecipazione degli studenti nel prendere parte attivamente alla costruzione del proprio contesto di vita. (*ibidem*, pp. 587-593).

I potenziali benefici correlati a questo approccio riguardano soprattutto lo sviluppo globale degli studenti, data la pluralità di dimensioni coinvolte nella nozione

stessa di luogo (fisico-biologica, socioculturale, politico-economica e psicologica) e il relativo coinvolgimento di ciascuna nell'esperienza di bambini e ragazzi (*ivi*, p. .651).

Tuttavia, appare chiaro come non in tutti i contesti sia possibile sviluppare progetti di questa portata, e difficilmente si possa cominciare con il proporre esperienze di Outdoor Education così complesse. Senza dilungarsi eccessivamente sugli ostacoli alla diffusione dell'Outdoor Education, che verranno maggiormente approfonditi nel secondo capitolo, le principali difficoltà sono spesso legata alla necessità, per la realizzazione di proposte Outdoor significative, di tempo e risorse aggiuntive (*ivi*, p. 643), che vanno a ricadere sulla volontà individuale di alcuni “docenti pionieri” (Giunti, Schenetti 2024).

Granit-Dgani propone un quadro per la categorizzazione delle esperienze in base al ruolo assunto dal luogo, riprendendo le dimensioni considerate nella definizione classica di Outdoor Education di Donaldson e Donaldson. La prima categoria, definita “apprendimento *nel* luogo³”, comprende tutte le proposte in cui l'attività didattica si trasferisce dall'interno all'esterno, senza altre modifiche se non lo scenario. Segue poi lo “studio *del* luogo⁴”, nel quale gli elementi contenuti nell'ambiente scelto costituiscono il materiale di apprendimento, dando modo agli alunni di farne esperienza diretta. La terza categoria consiste nell' “apprendimento *dal* luogo⁵”, inteso come processo in cui gli elementi presenti nell'ambiente forniscono un contributo irripetibile all'esperienza didattica. Infine, l'“apprendimento *per il bene* del luogo⁶”, che mira a produrre un

³ “Learning *in* place” nella fonte di riferimento, traduzione ad opera mia

⁴ “Study *of* the place” nella fonte di riferimento, traduzione ad opera mia

⁵ “Learning *from* the place” nella fonte di riferimento, traduzione ad opera mia

⁶ “Learning *for the sake* of the place” nella fonte di riferimento, traduzione ad opera mia

cambiamento positivo per il luogo stesso in cui si svolge (Yemini, Engel, Simon, 2025 p. 641).

Beames (2015) invece individua nella Place Based Education tre livelli in cui il ruolo del luogo assume un significato particolarmente importante. Il primo è il piano metodologico, e Beames fornisce un'ulteriore possibile classificazione dei diversi gradi di rilevanza assunti dal luogo rispetto al contenuto dell'attività (Bortolotti, 2019 p.94). L'esperienza di Outdoor Learning può essere infatti luogo-ambivalente, quando lo svolgimento dell'attività prescinde dall'interazione con gli elementi presenti nel luogo; luogo-sensibile, laddove gli elementi presenti nell'ambiente forniscano opportunità di approfondimento, manipolazione e sperimentazione dei contenuti; o luogo-essenziale, quando l'apprendimento sperato è strettamente correlato al posto scelto (Mannion, Lynch, 2016).

Sul piano pedagogico, poi, rivolgere l'attenzione verso il luogo consente il passaggio dall'ottica dell'apprendimento a quella del cambiamento, sviluppando negli alunni una coscienza critica e una sensibilità politica; infine, l'intersezione tra le due precedenti dimensioni porta allo sviluppo di un senso di responsabilità rispetto al mondo, definito dall'autore "cosmopolitismo critico" (Bortolotti, 2019, p.95).

L'approccio Place Based costituisce quindi una delle espressioni più approfondite delle caratteristiche che definiscono l'Outdoor Education, ma è altrettanto vero che le esperienze all'aperto possono anche implicare una diversa gradazione di rilevanza attribuita al luogo, disponendosi su una sorta di continuum.

È fondamentale che gli educatori acquisiscano consapevolezza delle possibili declinazioni del concetto di "*outdoor*", in modo da poter tenere in considerazione il ruolo

dello spazio e del luogo in fase di progettazione delle esperienze all'aperto e modularli in funzione degli obiettivi che si vogliono perseguire (Bortolotti, 2019, p. 95).

In sintesi, la storia dell'educazione e della didattica all'aperto è tutt'altro che nuova, e le potenzialità sono accertate e sempre più spesso al centro del discorso sull'innovazione scolastica. Tuttavia, la diffusione di queste pratiche sembra scontrarsi con ostacoli che spesso bloccano il processo sul nascere. Nel prossimo capitolo verranno esposti i benefici comprovati di queste metodologie, gli ostacoli che ne inibiscono la diffusione nel contesto italiano e ci si focalizzerà specialmente sull'interazione tra Outdoor Education e contesto urbano.

Capitolo 2.

Il mondo si fa classe: benefici, limiti e potenzialità anche nello spazio urbano

2.1 Gli effetti positivi di una didattica all'aperto

Data la lunga tradizione che ha portato all'odierno panorama in merito all'Outdoor Education, molteplici sono anche gli studi che hanno cercato di rilevare i benefici che queste esperienze portano ai bambini e ragazzi coinvolti.

I primi risultati ad essere indagati sono spesso quelli correlati all'influenza dell'esposizione alla natura, poiché essa costituisce un fattore caratterizzante l'Outdoor Education fin dalle sue origini storiche (D'Ascenzo, in Antonietti et al., *a cura di*, 2022, p. 107).

Il contatto diretto con l'ambiente naturale porta al risveglio e al rafforzamento di della cosiddetta "biofilia", un termine coniato per primo da E.O. Wilson nel 1985 e che fa riferimento all'interesse presente nell'essere umano verso ambienti e forme di vita naturali (Farné, 2018, p. 31). Tale interesse può essere sviluppato e stimolato, attraverso la frequentazione costante e significativa di spazi naturali, andando a creare un vero e proprio legame affettivo con l'ambiente. La costruzione di questo legame genera senso di appartenenza al luogo e diviene predittore di atteggiamenti di amore e cura nei suoi confronti, con effetti potenzialmente epocali. Tale atteggiamento nei confronti dell'ambiente può sostanziare il cambiamento necessario per contrastare emergenze quali la crisi climatica e il sovra-sfruttamento delle risorse (Guerra, 2016, p. 36).

Inoltre, il contatto diretto con ambienti naturali ha conseguenze dirette sulla salute dei bambini, che nel contesto occidentale acquisiscono sempre più spesso uno stile di vita sedentario fin dall'infanzia. La proposta, da parte della scuola, di esperienze di movimento, specialmente se immersi nell'ambiente naturale ma anche in spazi urbani, favorisce il contrasto all'obesità infantile, la costituzione di una struttura ossea più solida grazie all'esposizione alla luce del Sole e il rafforzamento del sistema immunitario (*ibidem*), oltre a promuovere occasioni di sviluppo rispetto alle capacità fino e grosso motorie (Giunti et al., 2023, p. 25).

La possibilità di apprendere tramite il movimento ha conseguenze anche sul piano emotivo e cognitivo: a partire dagli apporti delle neuroscienze sul ruolo del corpo nei processi di apprendimento (si pensi, ad esempio, al concetto di *embodied cognition*), è ormai assodato il fatto che lo sviluppo cerebrale, e dunque il raggiungimento e la maturazione di facoltà cognitive superiori, sia radicato nell'esposizione a esperienze di percezione sensoriale e motorie, che costituiscono quindi prerequisiti imprescindibili per le funzioni mentali (*ivi*, pp. 18-19).

Diversi studi hanno poi evidenziato il ruolo del contatto con la natura nella più rapida rigenerazione dell'attenzione, nella maggior stimolazione della curiosità e del pensiero creativo e nel miglioramento della memoria a breve termine (Guerra, 2016, p.36). Due importanti teorie focalizzano alcuni benefici fondamentali rispetto all'utilizzo di ambienti naturali per finalità educative: l'*Attention Restoration Theory* di Kaplan e Kaplan, che attribuisce ad alcune caratteristiche proprie dell'ambiente naturale la capacità di favorire il rinnovamento dell'attenzione riducendo stanchezza mentale e recuperando uno stato di calma; e la *Stress Reduction Theory* di Ulrich (1983, 1984), per cui

l'interazione con spazi naturali permette l'attivazione di cambiamenti fisiologici ed emozionali che riducono lo stress fisico e psicologico (Agostini in Antonietti, *a cura di*, 2022, pp. 79-82). Entrambe costituiscono un esempio di come l'Outdoor Education possa favorire l'inclusione, specialmente di bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali legati all'attenzione (si pensi a tutti i bambini con disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività) o allo stress emotivo (*ivi*, p. 79).

In questo modo l'Outdoor si rivela essere uno strumento efficace anche nel percorso verso il raggiungimento dell'Obiettivo 3 dell'Agenda 2030, ovvero l'accessibilità per tutti a condizioni di buona salute (ONU, 2015).

Anche Becker et al., (2017), attraverso l'analisi comparata di diversi studi a riguardo, hanno riscontrato effetti rilevanti rispetto allo sviluppo delle dimensioni fisiche, personali, sociali e accademiche degli alunni (*ivi*, p.9).

Oltre all'aumento dei livelli di attività fisica, reali e percepiti, con i conseguenti benefici a livello di salute e di benessere mentale (*ivi*, pp 13-14), lo studio ha messo a fuoco in particolare gli effetti correlati all'apprendimento scolastico, dimensione strettamente specifica dell'Outdoor Learning.

I contenuti veicolati, spesso correlati a tematiche scientifiche e ambientali, sono resi maggiormente significativi dall'esperienza contestualizzata che gli alunni hanno; inoltre, gli studi hanno riportato un miglioramento nelle capacità di trasferire gli apprendimenti sviluppati all'esterno anche in contesti diversi (grazie alle esperienze contestualizzate dei contenuti didattici). Le attività all'aperto permettono quindi di sviluppare apprendimenti autentici, poiché si costruiscono all'interno della realtà esperita dagli alunni e sono in essa contestualizzati, assumendo una rilevanza specifica nella vita

degli alunni stessi e diventando significativi (Beames, Brown, 2016, cap.5). Specialmente nelle occasioni di Place Based Learning, si attiva negli studenti un meccanismo di motivazione intrinseca all'apprendimento, dovuta proprio all'incontro autentico con lo spazio esterno (Giunti et al., 2023, p. 22). Al tempo stesso, tale significatività permette agli studenti di trasferire i contenuti appresi anche in ambiti applicativi differenti, poiché visti come parte di un sistema più grande, quello della realtà (*ibidem*).

Si osserva anche un generale aumento dell'interesse verso l'apprendimento (Becker et al., pp. 9-12). Ciò può essere collegato alla possibilità di scelta più ampia che viene offerta agli studenti in contesti all'aperto, che favorisce lo sviluppo di un'immagine di sé come agente capace di modificare il proprio contesto in base alle decisioni prese (Beames, Brown, cap.6). Inoltre, le esperienze outdoor incoraggiano l'autonomia dello studente, a livello organizzativo, attraverso la personalizzazione dell'ambiente, che favorisce l'assunzione di responsabilità e la percezione di sé come parte della collettività; procedurale, con la personalizzazione del processo, che permette un'espressione significativa per ciascuno studente, sviluppando l'autostima; e cognitivo, mediante la personalizzazione del risultato, che permette agli alunni di comprendere la rilevanza del contenuto per la propria esperienza di vita (*ibidem*).

Accanto allo sviluppo delle dimensioni cognitive, dunque, anche molte competenze sociali e relazionali appaiono stimolate, favorendo miglioramenti a livello di autostima, assunzione di responsabilità e percezione di un senso di comunità condiviso (Becker et al., pp. 12-13).

L'elemento sfidante nelle proposte all'aperto è poi la chiave per favorire una crescita dello studente. La sfida, intesa come "attività che richiede di mettere alla prova

le proprie abilità”, può permettere agli alunni di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e sviluppare la padronanza di conoscenze e abilità attraverso l’impegno e i diversi tentativi richiesti per superare la sfida stessa (Beames, Brown, 2016, cap.8). Tuttavia, è compito dell’insegnante assicurarsi che le sfide si collochino ad un giusto livello rispetto alle possibilità di tutti gli studenti: da un lato, non eccessivamente semplice, poiché in tal modo si inibisce l’autonomia e la possibilità di sviluppare la padronanza del contenuto attraverso la rielaborazione di esso e l’interazione con le competenze trasversali (problem solving); d’altro canto, la sfida non può essere eccessivamente ardua o impossibile, poiché andrebbe a generare negli alunni frustrazione e sfiducia nelle proprie capacità (*ibidem*). Quando essa si colloca esattamente in quella che Vygotskij definisce la “zona di sviluppo prossimale”, ovvero quell’area appena fuori dalle attuali capacità dell’individuo, ma raggiungibile anche grazie al supporto fornito dall’interazione sociale con l’adulto o con un pari. Solo in questo modo, attraverso un procedere graduale, è possibile sviluppare un reale apprendimento e un senso di auto efficacia negli alunni (Beames, Brown, 2016, cap.8).

Le attività all’aperto permettono poi agli alunni di confrontarsi con l’incertezza, elemento caratterizzante il mondo contemporaneo, in continuo cambiamento (Beames, Brown, 2016, cap.7). Offrire esperienze il cui processo e il prodotto non sono chiaramente predeterminati, né per gli studenti né per gli insegnanti, favorisce lo sviluppo di un pensiero creativo, una maggior flessibilità e un’augmentata capacità di adattamento, tutte competenze fondamentali per affrontare efficacemente le richieste dell’attuale società mutevole (*ibidem*). Confrontandosi poi con un *setting* meno strutturato rispetto a quello dell’aula scolastica si attiva negli alunni il cosiddetto “warning system”, che altro non è

che il sistema di allerta interno di ciascuno, che permette all'individuo di mettere in atto strategie di problem solving che coinvolgano al massimo le proprie risorse, così da rispondere in maniera adattiva alle richieste imprevedibili dell'ambiente stesso (Giunti et al., 2023, p. 20). Gli studenti sono portati a confrontarsi con situazioni legate alla gestione della frustrazione e della paura rispetto all'ignoto, attraverso le quali possono sviluppare importanti competenze emotive, necessarie per affrontare il cambiamento in maniera efficace e funzionale (Beames, Brown, 2016, cap.7). L'insegnante deve però cura di adattare il livello di incertezza alle attuali capacità cognitivo-emotive degli alunni, collocandosi ancora una volta nella "zona di sviluppo prossimale" vygotskijana, così da favorire la crescita evitando però di sopraffarli con troppe possibilità (*ibidem*).

Si noti come le dimensioni individuate da Beames e Brown (2016) – Autenticità, Agentività, Padronanza e Incertezza⁷ - non siano da intendersi come caratteristiche nettamente separate, ma al contrario spesso siano vicendevolmente favorite dalla presenza delle altre; inoltre, nonostante tali caratteristiche si prestino bene ad analizzare le potenzialità dell'apprendimento all'aperto, poiché collocandosi in uno spazio differente da quello dell'aula esso è aperto a un maggior numero di possibilità ed evidentemente più connesso all'esperienza reale che i bambini hanno del mondo, esse potrebbero essere applicate anche alla didattica *indoor*, nella quale si favorirebbero quindi metodologie che sviluppino apprendimenti significativi e profondi. Anche le "Linee Guida per l'Implementazione dell'Idea di Outdoor Education" (Giunti et al., 2023) evidenziano l'importanza della continuità tra le esperienze svolte all'aperto e quelle all'interno

⁷ Nel testo originale: *Authenticity, Agency, Mastery (through challenge) e Uncertainty*. Traduzione ad opera mia.

dell'aula, che dovranno essere opportunamente alternate e collegate fra loro, a seconda dei rispettivi punti di forza, favorendo la complementarità nell'ottica del raggiungimento degli obiettivi (*ivi*, p. 21).

È dimostrato anche come interventi o esperienze di più lunga durata producano effetti più profondi rispetto a esperienze brevi, ma che vi è anche una forte correlazione tra benefici prodotti e la presenza di un adeguato lavoro preparatorio e restituzione a posteriori (Fiennes et al., 2015, p.17)

In conclusione, è possibile affermare che, nonostante la varietà di esperienze possibili, la letteratura presenta un ventaglio di benefici comuni e dimostrati in relazione a questo tipo di didattica. In particolare l'aumento dei livelli di movimento e di attività fisica, con le relative conseguenze sulla salute ma anche sull'apprendimento; la possibilità di sviluppare esperienze autentiche, che coinvolgano contemporaneamente corpo e mente e che veicolino i contenuti attraverso una pluralità di canali; e la flessibilità offerta dall'ambiente esterno, che permette un approccio inter e multi disciplinare risultano essere i punti di forza maggiormente individuati anche dagli insegnanti (Szczepanski et al., 2006, pp. 9-10).

Tuttavia, molti dei benefici sopra elencati manifestano uno stretto collegamento con lo svolgimento delle attività in un ambiente naturale. La disponibilità di quest'ultimo costituirebbe però un fattore di esclusione per le migliaia di bambini e ragazzi che frequentano la scuola in ambienti urbani, e per i quali la natura non è così facilmente fruibile.

Emerge dunque la necessità di interrogarsi rispetto a quanto, e come, è possibile sviluppare esperienze di Outdoor Education significative anche in città, e quali scopi potrebbero motivare questa scelta.

Nei paragrafi seguenti verranno quindi analizzate la città e le sue possibilità di essere “outdoor” in senso didattico, valutando quali limiti essa impone, ma anche quali vantaggi e potenzialità possono essere esplorati.

2.2 La città come “outdoor”

Nel parlare di Outdoor Education, l’immaginario collettivo si volge spesso ad ambienti naturali di vario genere. Tuttavia, è bene ricordare come furono proprio le città e il fenomeno dell’urbanizzazione a dare origine allo sviluppo di una didattica all’aperto, per sfuggire al processo di *indoorisation* che la società stava subendo nel tardo Ottocento (Bortolotti, 2019, p.19).

Se, storicamente, le prime ad essere coinvolte in queste esperienze furono campagne e boschi, a mano a mano che l’idea di didattica all’aperto è andata diffondendosi sono aumentate anche le tipologie di ambiente coinvolte: dal mare, al fiume, fino ad arrivare, oggi, ad orientare questo tipo di sguardo anche sulla città, come nel caso della “City-As-School” di New York. Nata nel 1972, si propone come “scuola superiore alternativa” dove studenti e studentesse possono frequentare gli ultimi due anni del proprio percorso scolastico (11th-12th grade) affiancando agli apprendimenti in classe una serie di esperienze pratiche in diversi ambiti professionali presenti sul territorio della metropoli (CAS, <https://www.cityas.org> ultimo accesso: 15/11/2025).

Sebbene il contesto urbano non rappresenti l'idea comune di Outdoor, esso in realtà costituisce l'ambiente di vita di oltre un miliardo di bambini e ragazzi in tutto il mondo (UNICEF, 2012), determinando il loro accesso alle risorse materiali e sociali.

Se da una parte, infatti, vivere in questo ambiente implica un maggior accesso ai servizi e ad una più ampia gamma di strutture sanitarie, educative e ricreative, dall'altra non si possono dimenticare le situazioni di disagio spesso correlate al sovraffollamento e alla povertà (*ibidem*). Esse spesso interferiscono con il pieno esercizio dei diritti fondamentali dei bambini stessi (*ibidem*), quali il diritto a condizioni di vita dignitose, il diritto a un'educazione che ne favorisca lo sviluppo e il diritto di non essere oggetto di sfruttamento in nessuna forma (ONU, 1989, artt. 27-31).

Secondo le proiezioni deducibili dai dati, inoltre, è realistico pensare che tale popolazione urbana possa andare a crescere nel futuro, rendendo ancora più urgente un intervento che favorisca un sempre più facile accesso per tutti e tutte ai servizi e alle opportunità presenti nell'ambito cittadino (UNICEF, 2012, p. 2)

Ciò risulta complesso tanto in quei Paesi in cui non è generalmente garantito il soddisfacimento dei bisogni di base per tutta la popolazione, fattore che viene aggravato nel contesto urbano dai problemi di *over-population*, quanto nei Paesi più sviluppati, nei quali interferiscono dinamiche di natura sociale e culturale (Giorda, 2014, p. 49).

Basti pensare al moltiplicarsi di ambienti pensati per la fruizione adulta, nei quali la presenza di bambini non è necessariamente proibita, ma è comunque vista come causa di disturbo, inibendo la libera esplorazione da parte di questi ultimi (*ivi*, p. 47). A questo si somma un'ulteriore difficoltà rispetto alla possibilità di sviluppare la propria autonomia

in condizioni di sufficiente sicurezza: si pensi per esempio agli spostamenti all'interno dello spazio urbano e ai rischi a loro connessi (*ibidem*).

Un altro fenomeno che ha notevolmente contribuito, negli ultimi decenni, a enfatizzare ancor di più questa dualità dell'ambiente urbano, che oscilla tra un'abbondanza di risorse disponibili e una serie di ostacoli all'accessibilità di questi, è quello della globalizzazione (Raimondo, 2017, p. 5). Attraverso la diffusione di stili di vita, abitudini e in generale consumi comuni a persone in ogni parte del mondo, a causa ma anche in conseguenza alla presenza di multinazionali riconoscibili e riconosciute ovunque, si sono generati spazi nei quali diventa sempre più difficile riconoscere i segni culturali che li caratterizzano (*ibidem*), spingendo così verso un'omologazione che indebolisce l'identificazione, e dunque l'appartenenza, al luogo (Amandini, 2024, p. 45).

Inoltre, sempre alla globalizzazione è legata la nascita dei cosiddetti “non luoghi”: spazi costruiti con il deliberato intento di non essere radicati nel territorio che abitano, ma al contrario rimandare apertamente a un'anonimità che apre all'interscambiabilità del movimento globale (Raimondi, 2017, p. 5).

Questi “non luoghi” rappresentano la dimensione diametralmente opposta a quanto detto in precedenza rispetto alla didattica all'aperto, specialmente nelle sue declinazioni più radicate al territorio in cui si sviluppano. Esperienze di place based education si collocano quindi agli antipodi rispetto a questi fenomeni, essendo l'attenzione verso gli aspetti storici, culturali, sociali ed economici specifici del luogo tra gli aspetti più caratterizzanti di questo approccio (Sobel, 2004).

Parallelamente, anche la prospettiva pedagogica della *community education* (Amandini, 2024, p. 48) vede nella comunità e nella partecipazione attiva degli studenti

ad essa uno strumento per favorire lo sviluppo efficace dell'identità e del senso di appartenenza, anche nelle realtà cittadine che spesso la disincentivano (*ibidem*).

2.2.1. Gli spazi dei bambini: una città a misura di infanzia

L'ambiente urbano definisce inevitabilmente le regole entro cui l'infanzia può muoversi e svilupparsi: osservando l'organizzazione degli spazi è possibile dedurre il valore attribuito all'infanzia e alle sue occupazioni, quali il gioco e la socialità, oltre alla capacità della società di garantire l'esercizio dei diritti di base (Giorda, 2014, p. 47).

Gli ostacoli esposti nel paragrafo precedente evidenziano, inoltre, la sempre più diffusa impossibilità, per bambini e bambine, di fare esperienze che coinvolgano il movimento e favoriscano lo sviluppo autonomo di competenze personali e relazionali, anche attraverso il confronto con l'imprevisto e la sua gestione (*ivi*, p.48).

Ciascuna comunità urbana si rispecchia nelle scelte operate a livello spaziale, ed è da queste ultime che si può iniziare a ripensare una città "a misura di bambino", includendo nei processi di progettazione, riqualificazione o gestione del territorio una riflessione esplicita rispetto ai bisogni e agli interessi specifici dell'infanzia (UNICEF, 2012, p. 49). Il coinvolgimento diretto dei bambini e delle bambine nei processi decisionali in ambito di progettazione e gestione degli spazi risulta essere la strategia efficace, ma ancora troppo poco applicata, per lo sviluppo di iniziative a tutela dei diritti dell'infanzia basate sulle necessità e le esperienze concrete vissute in prima persona (*ivi*, p. 50). Tuttavia, non è semplice costruire momenti di condivisione significativa, anche a causa dei diversi attori che prendono parte alla gestione di uno spazio urbano, e ai diversi interessi di ciascuno: ciononostante, anche la sola possibilità di essere ascoltati nei luoghi

del potere costituisce un'opportunità notevole per i bambini e pone le basi per lo sviluppo di una coscienza civica attiva (*ibidem*).

L'Outdoor Education, nelle caratteristiche esposte fino qui, potrebbe proporsi come soluzione a queste problematiche, proprio in funzione dei benefici che sono ormai accertati rispetto alla salute fisica e alle competenze socio-relazionali. Tuttavia, la mancanza di spazi in cui svolgere autonomamente queste attività non può che causare una mancanza di spazi che siano idonei a tutte le forme di Outdoor Education, almeno rispetto ad alcune caratteristiche (tra i quali spiccano l'ampiezza degli spazi, la possibilità di contatto con la natura, e la disponibilità di standard di sicurezza garantiti).

Questo costituisce sicuramente un ostacolo, ma non è una motivazione sufficiente per non estendere anche ai bambini che vivono l'ambiente della città i benefici propri di questo approccio. Poiché i vantaggi della didattica all'aperto sono ormai consolidati nella letteratura di settore (Valentini et al., 2019, p. 420), è necessario assumere una prospettiva "outdoor", intendendo con questo termine tutte le caratteristiche dell'approccio finora descritto, anche per quei bambini e bambine che vivono in un contesto urbano.

Si rende dunque evidente la necessità di focalizzare maggiormente la dimensione esperienziale dell'Outdoor Education rispetto alle possibilità di movimento libero, spesso fortemente limitate dalla configurazione dello spazio urbano (Giorda, 2014, pp.23-24). Assumendo questo punto di vista, si potranno individuare nell'ambiente cittadino, anche immediatamente circostante la scuola, una varietà di *affordances*, intese come possibilità d'uso che ciascun elemento offre a seconda della relazione che si instaura con l'individuo (Gibson, 1986), che permettono connessioni con quasi tutti gli argomenti del curriculum. È cruciale allora che l'insegnante sia pronto a interrogare il contesto e individuare in esso

le possibilità adeguate alle proprie esigenze didattiche, anche attraverso la sinergia con diverse agenzie educative presenti sul territorio (Valentini et al., 2019).

2.3 Le possibilità e i vantaggi dell'Outdoor Education urbana

Anche lo spazio urbano può quindi diventare *setting* per una didattica all'aperto, aprendosi a una pluralità di possibilità, costruite a partire dagli obiettivi verso cui si orienta la progettazione dell'insegnante e della classe attraverso una didattica "diffusa" (Viani, in Schenetti, *a cura di*, 2022, p. 142).

Sicuramente un aspetto di differenza riguarda le possibilità di contatto la natura, apparentemente inferiori se non nulle all'interno del contesto urbano. Di fatto, è del tutto scorretto assumere che in città sia impossibile fare esperienza della natura: fiumi, alberi, e tutte le piccole specie vegetali e animali che coabitano gli spazi anche urbani possono sicuramente entrare nella didattica, sviluppando l'attenzione al dettaglio e la dimensione estetica, ma costruendo anche la percezione del concetto di biodiversità, sempre più importante in ottica ambientale ed ecologica (Fabbrici, in Schenetti, *a cura di*, 2022, pp. 90-91).

L'esplorazione dell'ambiente, l'analisi e il confronto con altri contesti rimangono poi strumenti cruciali anche nel momento in cui gli aspetti direttamente connessi alla natura si allontanano: la sperimentazione diretta, infatti, costituisce la via privilegiata per mettere al centro l'apprendente, che diventa artefice del proprio apprendimento attraverso la scoperta autonoma di ciò che già lo circonda (Viani, in Schenetti, *a cura di*, 2022, p. 144).

La modalità del *fieldwork* (letteralmente “lavoro sul campo”), ad esempio, permette di focalizzare l’attenzione su un fenomeno (sociale, naturale, economico...), analizzandolo e raccogliendo dati direttamente dove esso può essere osservato, orientando la ricerca su domande che possono essere fornite dal docente o nascere dalla classe stessa (Peppin, 2020, p. 62). Queste modalità possono essere applicate a una varietà di discipline (*ivi*, p., 64), spesso integrando contenuti multidisciplinari attraverso l’analisi di fenomeni complessi e autentici, e conseguentemente a una varietà di contesti differenti (Giunti et al., 2023 p. 12).

Inoltre, come menzionato nei paragrafi precedenti, al di là dei contenuti disciplinari, questo tipo di attività, radicata nella complessità del reale, permette lo sviluppo di competenze trasversali, legate ad abilità quali saper porre e porsi domande, raccogliere dati e condurre una ricerca o un’attitudine curiosa verso il mondo circostante (Peppin, 2020, p. 64).

Se all’origine dell’Outdoor Education vi è il bisogno di ritornare a conoscere l’ambiente naturale (Bortolotti, 2019 p. 19), e pur restando veri una serie di benefici correlati all’esposizione alla natura, è necessario riconoscere l’altrettanto importante bisogno di bambini e bambine di vedere radicato il proprio apprendimento all’interno dell’esperienza quotidiana che essi fanno del mondo (Giunti et al., 2023, p. 23).

Il punto focale deve quindi essere traslato, dalla dimensione ambientale strettamente intesa a quella esperienziale, centrata sull’autonomia e il protagonismo dell’individuo che apprende, che può e deve declinarsi in maniera in maniera differente a seconda del contesto, delle esigenze e dei bisogni educativi entro cui si svolge l’attività didattica (*ibidem*).

La città, grande o piccola che sia, favorisce poi un maggior coinvolgimento della dimensione politica, intesa come partecipazione attiva alla vita della propria comunità e maturazione di una consapevolezza rispetto all'idea di bene comune, così come suggerito da UNICEF (2012).

Uno degli esempi più significativi in questo ambito a livello italiano è rappresentato dal Laboratorio “La città dei bambini” di Fano, attraverso cui sono state sperimentate modifiche alla città stessa assumendo il bambino come parametro (Tonucci, 2015, pp. 140-142). Concretamente, ciò si è realizzato attraverso attività di democrazia partecipata (“Il consiglio dei bambini”, *ivi* p. 143), esperienze di educazione stradale e mobilità autonoma (“A scuola ci andiamo da soli”, *ivi* p. 160) e proposte didattiche legate alla conoscenza della città (“Piccole guide”, *ivi* p. 155). Quest’iniziativa, che non nasce come esperienza esclusivamente didattica, rappresenta la manifestazione concreta di due aspetti particolarmente rilevanti rispetto all’applicazione dell’Outdoor Education in città. La prima riguarda il legame che si è instaurato, nell’ambito di questa proposta, tra la scuola e il territorio. Diverse delle iniziative proposte del Laboratorio hanno previsto una cooperazione tra gli insegnanti e le istituzioni scolastiche e agenzie o enti terzi (*ivi*, pp. 160-161). Ciò testimonia la collaborazione che deve costruirsi per favorire un’esperienza realmente significativa e capace di utilizzare al meglio le risorse del territorio, che assume davvero la forma di comunità educante (Giunti et al., 2023, p. 26).

A livello normativo, quest’alleanza si è tradotta nel “Patto educativo di Comunità”, uno strumento operativo che consente di co-progettare percorsi educativi radicati nel luogo in cui avvengono anche grazie all’apporto delle realtà che lo abitano (*ivi*, pp. 26-27).

Secondariamente, risulta evidente dai dati raccolti dal Laboratorio di Fano l'universalità delle proposte: ovviamente l'esperienza di Fano non potrebbe essere riproposta ovunque senza opportune modifiche, ma è interessante notare come alcune delle iniziative siano state riprese in contesti urbani più complessi, per estensione e capitale sociale, quali alcuni quartieri di Roma e Palermo, e abbiano comunque riportato risultati molto positivi (Tonucci, 2015, p. 140). La dimensione e la costruzione sociale, economica e urbanistica della città anche più grandi sembra essere quindi un fattore da tenere in considerazione, ma non necessariamente un ostacolo insormontabile alla possibilità di proporre anche ai bambini che le abitano modalità educativo-didattiche basate sull'esperienza all'aperto.

Non è pertanto possibile delineare vantaggi che siano preclusi, o al contrario, totalmente esclusivi, dell'ambiente urbano. Occorre però riconoscere come i benefici che caratterizzano l'Outdoor Education possano e debbano essere estesi anche a bambini che vivono in contesti tradizionalmente meno associati a questo approccio. Ogni singolo contesto presenta possibilità per una varietà di contenuti disciplinari, interdisciplinari e trasversali: compito dell'insegnante è individuarli e interrogarli opportunamente, così da utilizzarli come punto d'avvio per la propria progettazione didattica.

Per fare ciò, tuttavia, occorre affrontare alcuni nodi problematici, che sono alla base della difficoltà di diffusione della didattica all'aperto.

2.4 I limiti delle proposte Outdoor in città

Osservando i dati relativi alla presenza di scuole che mettono in pratica l'idea di Outdoor Education nella maniera più sistematica e completa (Movimento delle

Avanguardie Educative, INDIRE, 22/12/2025), si può notare una diffusione piuttosto omogenea sul territorio nazionale, ma molto limitata nel numero. Spesso, infatti, la scelta di aderire a un approccio innovativo comporta un grande impegno da parte di un gruppo, molte volte ristretto, di docenti che si trovano a dover fronteggiare contemporaneamente un intenso lavoro di decostruzione dei modelli precedenti e una più o meno forte resistenza da parte di colleghi meno entusiasti (Giunti, Schenetti, 2024, p. 45).

Pur essendo consapevoli che il numero reale di scuole che mettono in pratica esperienze più o meno radicali di Outdoor Education è senz'altro superiore a quelli "censiti" dalle reti nazionali, rimane significativa la difficoltà legata alla diffusione di questo approccio, specie nelle città: su 264 scuole, appartenenti alla Rete nazionale delle Avanguardie Educative e che hanno adottato l'Idea di Outdoor Education, sono 188 quelle collocate "in provincia", mentre sono 76 quelle situate in città (Movimento delle Avanguardie Educative, INDIRE, 22/12/2025).

I limiti che frenano la diffusione di questo approccio non sono, però, esclusivi al contesto italiano. Anche nel panorama internazionale, infatti, sono state riscontrate difficoltà, sintetizzabili in tre poli fondamentali: la mancanza di fondi, la difficoltà a connettere le attività all'aperto con i contenuti disciplinari e la generale mancanza di sicurezza nell'operare all'esterno della scuola da parte di insegnanti e personale educativo (Waite, 2020, pp. 15-19). A questi si aggiungono anche elementi più culturalmente connotati, come la percezione del rischio per la sicurezza e la salute e la diversa percezione rispetto ai benefici portati da questa tipologia di approccio (*ivi*, p. 16).

In ambito urbano, si aggiungono a questa lista le criticità legate allo spazio e alla progressiva domesticizzazione o istituzionalizzazione dell'infanzia (Hengst, 2017, p.

141), intendendo con questi termini la sempre maggior quantità di tempo che i bambini trascorrono all'interno di strutture controllate, quali la casa e la scuola, dove l'esposizione al rischio è minima ma con essa è minima anche la possibilità di autonomia (Farné, 2017, p. 170). Questi fenomeni, tipici dei Paesi occidentali che hanno ormai costruito i propri modelli socioculturali sul fenomeno dell'industrializzazione, generano una riduzione delle capacità psicomotorie, un aumento dei livelli di obesità infantile e un incremento nelle fragilità psicologiche legate alla gestione e risoluzione dei problemi (*ibidem*).

È necessario un cambio di paradigma, che assuma il bambino come parametro (Tonucci, 2015, p. 41) per la progettazione di spazi che garantiscano la libertà di movimento, l'autonomia, ma anche il senso di appartenenza alla comunità, sempre più diluita dall'omologazione che risponde alle logiche di commercio globali (*ivi*, pp. 102-104).

Tutto questo rappresenta sicuramente un insieme di limitazioni che rendono complessa e faticosa la realizzazione di esperienze outdoor in ambienti urbani: tuttavia, rendono anche evidente quando l'Outdoor Education possa essere uno strumento privilegiato per accompagnare il cambiamento. Attività di progettazione secondo i criteri di sostenibilità, lo studio dei bisogni ambientali ma anche sociali del territorio, lo sviluppo e la partecipazione a processi decisionali a matrice democratica (Tonucci, 2015) sono esperienze di cui la scuola può e deve farsi carico, integrando contenuti curricolari autentici afferenti a tutte le discipline con lo sviluppo di una cittadinanza attiva e volta alla sostenibilità (Schenetti, Guerra, 2018, p. 18-19).

La sostenibilità non è un concetto esclusivamente legato all'ambiente naturale: ripensare una città sostenibile significa lavorare per costruire un sistema che possa

garantire il benessere di chi la abita, ma anche di chi la abiterà in futuro (Tonucci, 2015, p. 132). Pertanto, porre al centro dell'attenzione il bambino non è solo inclusione di facciata, ma una scelta radicale che porta a rendere lo spazio accessibile e fruibile per tutti (Tonucci, 2015).

Occorre dunque volgere lo sguardo alle barriere che si trovano all'interno della scuola, e che spesso impongono una battuta d'arresto anche agli insegnanti più desiderosi di cambiamento.

2.4.1. I limiti della scuola e la formazione degli insegnanti come cura

Una delle chiavi per lo sviluppo di proposte all'aperto che siano realmente significative per gli alunni è senz'altro il ruolo assunto dal docente o dal personale educativo di riferimento, che spesso diventa promotore del cambiamento attraverso iniziative personali successivamente condivise a livello collegiale (Giunti, Schenetti, 2024, p. 47). Assumono quindi rilevanza gli aspetti individuali, quali la motivazione e l'entusiasmo personali, che tuttavia non sono sufficienti a sostenere lo sforzo richiesto per mettere in pratica un percorso di innovazione profonda (*ivi*, p. 48).

Gli ostacoli che ci si trova a dover fronteggiare, nella realizzazione di esperienze di Outdoor Education sono molteplici, di origine e natura differente e spesso in compresenza fra loro. Una prima difficoltà riguarda la concezione che gli stessi insegnanti ed educatori hanno delle possibilità di utilizzo dello spazio circostante la scuola. Spesso, infatti, lo spazio esterno non viene percepito come un luogo che può essere progettato intenzionalmente, e anche l'utilizzo con la sola funzione ludico-esplorativa viene percepito come eccessivamente pericoloso (La Serra, in Crudeli, 2021, p. 42-43).

Ulteriori limitazioni percepite dal personale educativo sono correlate alle condizioni meteorologiche avverse, nelle quali risulta più difficile immaginare attività da svolgere all'aperto, alle quali si sommano le opinioni dei genitori, spesso contrastanti anche a causa di una mancata consapevolezza rispetto ai benefici apportati da queste esperienze (*ibidem*). La paura dei rischi per la salute e la sicurezza non è un fattore da sottovalutare, in quanto anch'esso costituisce uno dei principali limiti alla diffusione dell'approccio (Waite, 2020, p. 16)

Una preoccupazione ricorrente riguarda anche la mancanza di risorse disponibili per sostenere l'attivazione dei progetti; tuttavia, tale fattore può essere ovviato realizzando percorsi didattici all'aperto che siano integrati nella didattica quotidiana e situati in spazi raggiungibili in autonomia dall'edificio scolastico, portando i costi quasi a zero (*ivi*, p. 19). Ovviamente questa soluzione impone dei limiti strutturali, ma soprattutto richiede all'insegnante di assumere su di sé la piena responsabilità della realizzazione di attività all'esterno. Così si incontrano gli ostacoli legati alla dimensione didattico-pedagogica, legati alla difficoltà a trovare collegamenti significativi tra i contenuti curricolari e lo spazio esterno o alla mancanza di tempo per sviluppare tali connessioni (*ivi*, p. 18). Alla dimensione contenutistica si aggiunge ancora la responsabilità relativa alla sicurezza degli alunni, per la quale è necessario che l'insegnante sia affiancato da colleghi o volontari, richiedendo quindi la disponibilità di un maggior numero di persone (*ivi*, p. 19).

In sintesi, sebbene gli aspiranti insegnanti riconoscano, generalmente, gli effetti positivi sull'apprendimento, altrettanto diffusa è l'idea che, in un contesto meno strutturato come lo spazio esterno, l'attenzione dei bambini sia più difficile da mantenere,

e la mancanza di risorse non solo finanziarie ma anche materiali e spaziali rende ancora più complessa la progettazione di percorsi outdoor (Haxwell, 2019, pp. 111-112).

Il denominatore comune a molte di queste problematiche è la mancanza, da parte dei docenti e del personale educativo, di un'adeguata formazione riguardo all'Outdoor Education, tanto nelle occasioni di formazione in servizio quanto in quella iniziale (Waite, 2020 pp. 21-22), al punto che sono gli stessi tirocinanti a individuare una soluzione nell'implementazione di momenti conoscitivi rispetto alle possibilità, alle limitazioni e ai rischi di questo approccio nel percorso universitario (Haxwell, 2019, p. 112). All'interno dei percorsi di formazione iniziale, infatti, la presenza è limitata a spazi molto ristretti, spesso all'interno di corsi più ampi (Antonietti et al., in Farné, *a cura di*, 2018 p. 102). Diversa è la situazione per quanto riguarda la formazione in servizio, la cui domanda nell'ambito dell'Outdoor Education è in costante ascesa e sembra voler sopperire alla mancanza riscontrata nella fase iniziale della formazione docenti (*ibidem*).

La formazione può quindi essere il punto di partenza per fornire agli insegnanti le capacità didattiche necessarie ad affrontare questo approccio (Bortolotti, 2019, p. 182), ponendosi quindi come mezzo privilegiato per la diffusione di esperienze all'aperto (Antonietti et al., in Farné, *a cura di*, 2018 p. 103).

Per farlo, però, devono affrontare questioni molto articolate, a partire dallo sviluppo di una comprensione profonda rispetto al “perché” sia significativo svolgere attività educative all'aperto: questa “pedagogia della natura” (*ibidem*) si costruisce attraverso la conoscenza dei bisogni di natura sempre più certificati dalla letteratura internazionale ma anche delle diverse prospettive pedagogiche che si sono susseguite

nell'evoluzione di questo approccio (*ibidem*). In seguito, è necessario coniugare le competenze didattiche con le specificità proprie dell'educazione all'aperto.

Dare priorità delle competenze, progettare in maniera flessibile e pronta ad accogliere l'imprevisto, il ruolo che strumenti metodologici come l'osservazione e la documentazione assumono quando l'attività educativa si colloca in un contesto meno strutturato, come quello all'aperto, sono alcuni esempi della necessità di attivare una riflessione didattica consapevole (*ibidem*). Parallelamente, è necessario curare l'attenzione alla preparazione delle attività, a ciascuna fase dell'esperienza all'esterno e al momento rielaborativo, che deve sempre seguire, allineando il più possibile le esperienze all'esterno e le metodologie messe in pratica in aula, ricercando la dimensione interdisciplinare, che per gli insegnanti si traduce in collaborazione nel team (Giunti et al.,2023, p. 27) e in apertura alle proposte provenienti da i più diversi ambiti del sapere (Antonietti et al., in Farné, *a cura di*, 2018 p. 104).

Gli insegnanti in formazione devono poi essere preparati a interpretare lo spazio esterno come ambiente e contenuto dell'apprendimento (Giunti et al.,2023, p. 27), a partire dalle esperienze presenti a vario titolo nella storia, nazionale e non solo, della didattica all'aperto (Antonietti et al., in Farné, *a cura di*, 2018 p. 104).

Comprendere e discutere le potenzialità educative offerte dagli spazi presenti sul territorio (a partire dal cortile scolastico per arrivare all'interazione con spazi pubblici e privati, a seconda degli obiettivi prefissati) costituisce il primo passo per la costruzione di conoscenze, abilità e competenze radicate nell'esperienza diretta degli alunni (Giunti et al.,2023, p. 27).

Tali percorsi dovrebbero tradursi nello sviluppo di una professionalità capace di rivalutare i propri metodi e i propri approcci per adattarli ai bisogni educativi dei bambini e dei ragazzi con cui lavora (Schenetti, in Antonietti, *a cura di*, 2022, p. 87). Diventa fondamentale assumere una postura diversa da quella tradizionalmente attribuita all'insegnante, inteso come "possessore della conoscenza", acquisendo un'impostazione di ricerca per cogliere gli stimoli didattici provenienti dal mondo esterno (*ivi*, p. 89). A partire da queste suggestioni è necessario sviluppare una sensibilità che costruisca l'azione didattica armonizzando dentro e fuori a seconda delle necessità percepite (*ivi*, p. 90).

L'adulto educatore deve però anche sapersi aprire alla complessità dei fenomeni, lasciando lo spazio necessario per permettere a possibilità impreviste di entrare nell'esperienza, spostandosi da una posizione di controllo rigida a una di attenzione responsabile, che lascia liberi gli studenti di sperimentare anche l'esperienza del rischio e dell'incertezza (*ibidem*).

Infine, cruciali per fare sì che le esperienze all'aperto assumano un autentico valore formativo, l'insegnante deve conoscere il valore che la dimensione collettiva assume nel processo di costruzione e negoziazione di significati; conseguentemente, è necessario dotarsi di opportuni strumenti di valutazione, formativa e autentica (*ibidem*), fondamentale per monitorare lo sviluppo degli apprendimenti disciplinari ma anche i progressi trasversali e l'efficacia generale delle proposte, così da poter intervenire per migliorarle o adattare ulteriormente (Giunti et al., 2023, p. 29).

Dall'esperienza delle scuole capofila, ovvero quelle scuole che per prime hanno ipotizzato e realizzato in maniera strutturata e formale un'applicazione di Outdoor

Education in Italia, emerge che il bisogno formativo è uno dei primi ambiti da affrontare nel percorso verso proposte all'aperto efficaci (*ibidem*). Tale bisogno può essere colmato da una varietà di proposte: corsi iniziali per assumere una prospettiva comune sul tema e successive esperienze progettate dall'istituzione scolastica stessa, formazione specifica per i nuovi assunti; ma anche, la presenza a scuola di facilitatori che lavorano con gli insegnanti in un'ottica di team, e la partecipazione alle reti presenti sul territorio, per mantenere vivo il confronto e la diffusione di riflessioni e buone pratiche (*ibidem*); infine, la formazione può anche assumere essa stessa una forma Outdoor, coinvolgendo attivamente i partecipanti in un contesto sfidante, che favorisce la meta riflessione anche rispetto a elementi trasversali, quale il ruolo dell'emotività (Farné, 2018, p. 244).

Nel paragrafo successivo verranno illustrati alcuni esempi di scuole italiane situate in un contesto urbano, e le esperienze outdoor da loro realizzate.

2.5 Outdoor education in città: esperienze significative sul territorio nazionale

Come anticipato nei paragrafi precedenti, esistono in Italia istituti scolastici che hanno realizzato e continuano a realizzare esperienze di didattica all'aperto in città. Pur essendo esse un numero esiguo, all'interno del gruppo già minoritario che sono le scuole Outdoor in generale, è utile notare come la documentazione prodotta da queste esperienze costituisca la testimonianza della pluralità di opportunità possibili. Si è scelto di illustrarle brevemente non tanto per il contenuto e le attività svolte, ma proprio per sottolineare lo sguardo adottato.

Per quanto riguarda i centri urbani di piccole e medie dimensioni, un'esperienza significativa è quella riportata dall'IC Venturino Venturi di Loro Ciufenna (AR). La motivazione che ha spinto questo Istituto a dare vita a un progetto di Outdoor Education riguarda la necessità di sviluppare il senso di appartenenza al territorio e la cittadinanza attiva anche in prospettiva interculturale. Le attività si sono articolate nei diversi ambienti disponibili, comprendendo boschi e sentieri ma anche le piazze della città e le aziende (Giunti et al., 2023, pp. 32-33). I percorsi delle diverse classi sono raccolti sul sito del progetto "Scuola aperta al mondo" (<https://scuolapertalamondo.blog/> , ultimo accesso 3/01/2026), dove è possibile vedere come i diversi ambienti siano diventati, di volta in volta, teatro per i contenuti più vari: dalla storia della città ripercorsa attraverso i monumenti, alla geografia delle piazze, all'arte ispirata dal fiume locale.

Allo stesso modo, anche altre Scuole Capofila, ovvero l'IC Giovanni XXIII di Acireale (CT) e l'IC n.12 di Bologna hanno utilizzato le peculiarità del proprio territorio, pur trovandosi in contesti molto differenti.

Il primo ricopre un'area ai margini del centro urbano di Acireale, per cui il contatto con l'ambiente naturale è parte della realtà quotidiana degli alunni; tuttavia, l'attenzione alla tradizione storico artistica siciliana, presente nelle tracce lasciate sul territorio (Giunti et al., 2023, p. 36), rappresenta un ottimo esempio di come queste due anime dell'Outdoor Education (quella "naturale" e quella legata alla comunità e al contesto di riferimento) non solo possano, ma debbano coesistere quanto più possibile. Lo stesso ha fatto l'IC n.12 di Bologna, situato in un quartiere residenziale del capoluogo emiliano, utilizzando il parco cittadino come spazio didattico all'aperto, in parallelo all'allestimento di spazi

appositamente pensati per il lavoro scolastico all'esterno nel cortile, quali sedute disposte in cerchio e tavoli da lavoro (*ivi*, p. 42).

Lo stesso è stato realizzato anche nelle scuole genovesi che aderiscono da tempo a questo approccio: sia la scuola primaria "Ada Negri" dell'IC Pegli che la scuola dell'Infanzia di Fabbriche, nell'IC Voltri 1 hanno curato lo spazio circostante l'edificio scolastico, adattandolo ai bisogni specifici dei bambini coinvolti e organizzandolo secondo le necessità didattiche (*ivi*, pp. 50;55-56).

La possibilità di avere spazi appartenenti alla scuola o nelle immediate vicinanze che permettano questa variabilità e accessibilità è sicuramente una peculiarità delle scuole sopraccitate, e senz'altro può facilitare l'ideazione di percorsi didattici all'aperto. Tuttavia, tutte le scuole fino qui citate hanno anche sottolineato l'importanza di porre quanto vissuto all'esterno in continuità con l'interno, attraverso metodologie didattiche che promuovano in ogni circostanza l'apprendimento attivo e laboratoriale (*ivi*, p. 46), che coinvolgano il lavoro tra pari (*ivi*, p. 33) e mettano in comunicazione l'esperienza scolastica con il mondo esterno; tra gli esempi di metodologie rispondenti a tutti i requisiti spicca in particolar modo il Service Learning (*ivi*, p. 38).

È proprio a quest'ultima metodologia che si ispira un'altra esperienza particolarmente significativa di Outdoor Education, che racchiude il significato stesso di sviluppare una riflessione in merito all'applicazione di questo approccio in città. Si tratta del progetto dell'IC Scialoja-Cortese di Napoli, situato in quartieri caratterizzati da situazioni di svantaggio culturale e socioeconomico diffusi (Orlandini, Giunti, 2023, p. 264). In questo contesto, la progettazione nasce dalla volontà di sviluppare negli alunni una sensibilità verso la salvaguardia e la tutela del territorio, ma anche promuovere

competenze di cittadinanza attiva che contrastino la povertà culturale ed educativa diffusa. Attraverso la collaborazione con enti locali, la scuola ha proposto attività all'aperto comprendenti esperienze di Service Learning, in cui gli studenti hanno avuto modo di osservare la propria realtà, individuare i bisogni collettivi e intervenire per portare una soluzione (*ivi*, p. 265).

In virtù di tutto quanto esposto fino ad ora, risultano evidenti le possibili difficoltà nell'intraprendere il percorso verso la realizzazione di esperienze sistematiche all'aperto, specialmente se l'edificio scolastico si trova in contesti sfavorevoli, lontani da spazi verdi. Contemporaneamente, è chiaro che i benefici, nell'apprendimento ma anche nel benessere degli alunni, sono di gran lunga superiori ed è diritto di ogni bambino avere le possibilità di esservi esposto. Questo bisogno di democratizzazione dei benefici, unito alla consapevolezza che la scuola (specialmente negli ordini scolastici inferiori) esiste nell'ambiente che i bambini quotidianamente vivono, sono i principi da cui è nata la progettazione didattica che verrà illustrata nel prossimo capitolo.

Capitolo 3.

La proposta didattica

In questo capitolo verrà esposta una proposta didattica realizzata nell'ambito dell'ultimo anno del mio percorso di tirocinio. Si partirà dalla relazione tra gli obiettivi e il quadro teorico esposto nei capitoli precedenti, per poi analizzare il contesto di riferimento e descrivere la fase progettuale (nella quale i due aspetti precedentemente citati sono entrati in interazione fra loro). In seguito, verranno esposte le varie fasi della proposta nella loro realizzazione. Infine, si illustreranno alcune riflessioni in merito alla proposta, con riferimento agli elementi del quadro teorico riscontrati in fase di progettazione e realizzazione, alle possibilità di estensione del percorso (con il contributo delle docenti di sezione) e alle peculiarità della proposta attraverso il confronto con esperienze simili svolte in un contesto diverso.

3.1 L'obiettivo all'interno del quadro teorico

La volontà di realizzare una proposta didattica in questo contesto nasce dal voler concretizzare i vantaggi e le criticità correlate alla didattica outdoor in città in un'esperienza reale. L'obiettivo primario è quindi quello di democratizzare i benefici espressi in precedenza, applicando quanto emerso dalla letteratura all'ambito genovese. Spesso, infatti, la letteratura di settore fa riferimento a realizzazioni concrete per illustrare i principi astratti e rendere più comprensibili le scelte educative sottese; ma anche, esemplificare e riflettere sulle criticità individuate (Bortolotti, 2019, p. 171).

Il progetto si propone quindi di offrire un'occasione di apprendimento che si situa all'interno del percorso tracciato dalle *Indicazioni Nazionali* attualmente in vigore

(Ministero dell'Istruzione, 2012), ma con le caratteristiche tracciate dalle *Linee Guida per l'Outdoor Education* (Giunti et al., 2023) e rintracciabili nella letteratura di riferimento. Inoltre, il diritto dei bambini alla partecipazione alla vita delle proprie comunità (UNICEF, 2012; ONU, 1989) e gli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015) costituiscono alcuni dei pilastri teorici che sostengono la cornice entro cui si è sviluppata l'ideazione delle attività.

In particolare, per quanto riguarda gli obiettivi dell'*Agenda 2030* (ONU, 2015), sono stati presi in considerazione come orizzonte educativo il numero 3 (Buona salute e benessere); il numero 4 (Educazione di qualità); e il numero 11 (Città sostenibili). L'idea di una proposta outdoor sviluppata all'interno del centro urbano di Genova si è dunque orientata verso attività che, a partire dalle possibilità offerte dal territorio, offrissero occasioni per sperimentare momenti di cittadinanza attiva attraverso l'osservazione dello spazio circostante e la rielaborazione di alcuni aspetti, focalizzando il valore del bene comune in maniera appropriata per l'età degli alunni.

Le metodologie e le attività considerate sono state selezionate per la qualità conferita alla relazione docente-discente e per le proprietà che favoriscono la partecipazione ai processi di apprendimento per tutte e tutti, così come ipotizzato a livello globale nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile numero 4 (ONU, 2015).

La progettazione dell'esperienza è stata dunque fortemente determinata dalla selezione del contesto in cui attivarla, e ha richiesto un periodo di osservazione preliminare non strutturata per conoscere i bisogni educativi della sezione, ma anche gli approcci e le modalità didattiche adottate all'interno della quotidianità scolastica, in virtù del bisogno di armonizzare le attività indoor con quelle outdoor (Giunti et al., 2023).

Inoltre, per realizzare un'attività affine ai principi della Place Based education è stato necessario conoscere il quartiere in cui si trova la scuola, così da poter individuare i collegamenti necessari per rendere significativa l'esperienza.

3.2 Il contesto: la scuola dell'Infanzia "Il Delfino"

La scuola scelta per la proposta didattica è stata la Scuola dell'Infanzia "Il Delfino", un plesso appartenente all'Istituto Comprensivo "Maddalena Bertani" situato in Calata Andalò Di Negro, nell'area del Porto Antico a Genova.

La sezione con cui ho lavorato è composta da 23 alunni e alunne, eterogenei per età, con 10 alunni di 5 anni, 6 di 4 e 7 di 3. La provenienza culturale degli alunni è particolarmente diversificata, e sono presenti difficoltà a livello linguistico comunicativo con diverse intensità. È presente una bambina di tre anni con sindrome di Down, a cui è correlata una particolare predisposizione alle lussazioni delle articolazioni che può portare a conseguenze anche altamente rischiose. Per questo, in fase di progettazione mi sono confrontata con il team docente, e nell'ambito della valutazione dei rischi e delle misure di sicurezza si è deciso di destinare l'uscita didattica ai bambini di 5 anni, così da ridurre l'esposizione a fattori di rischio per la salute e la sicurezza dell'alunna, mentre le attività svolte all'interno dell'aula hanno previsto il coinvolgimento di tutta la sezione.

L'intero plesso adotta la metodologia "Senza Zaino" e sono frequenti le occasioni in cui i bambini e le bambine sono chiamati a costruire le attività attraverso la parola, orale ma anche scritta, nella forma di discussioni e riflessione sulle esperienze vissute.

La scuola ordinariamente non svolge specifici percorsi di didattica outdoor, ed è stata scelta proprio per questo motivo: la motivazione alla base della progettazione è

evidenziare i vantaggi della didattica outdoor anche in quegli ambienti meno associati a questo approccio, e valorizzare l'integrazione di momenti all'aperto anche all'interno di una didattica prevalentemente indoor, piuttosto che un outdoor estremamente radicale. Le uscite sul territorio costituiscono comunque uno strumento didattico che viene già utilizzato all'interno della progettazione della sezione.

Il tema scelto dal team di sezione come filo conduttore delle proposte annuali è "Prendersi cura", declinato nei suoi molti aspetti: pertanto ho scelto di orientare la mia proposta seguendo una delle direttrici individuate da insegnanti e bambini all'inizio dell'anno. L'obiettivo si situa quindi in una sorta di estensione tra il ramo legato al "prendersi cura degli altri" e quello sul "prendersi cura della classe", poiché le attività avranno come obiettivo l'osservazione degli ambienti circostanti la scuola e l'elaborazione di proposte per prendersene cura, arrivando a comprendere come quegli spazi siano un bene condiviso con altri.



Figura 4. La mappa generativa realizzata dalla sezione a inizio anno scolastico

3.3 Le scelte metodologiche e didattiche

Come illustrato nei capitoli precedenti, una caratteristica peculiare dell'Outdoor Education consiste nell'apertura all'incertezza e nella personalizzazione del processo di apprendimento (Giunti et al., 2023, p. 25). La progettazione nasce dunque da quelli che sono le realtà esperite e gli interessi degli alunni, e si predispone come una traccia passibile di continue revisioni (*ibidem*). Inoltre, è dimostrato come lavorare all'aperto favorisca uno sviluppo della consapevolezza rispetto all'ambiente di riferimento; se questo ambiente è poi l'ambito di vita degli alunni, viene incoraggiato anche il senso di appartenenza alla comunità (*ibidem*).

Al fine di porsi in continuità con l'esperienza scolastica vissuta dagli alunni della sezione, un'ulteriore oggetto di osservazione mirata (pur se non in maniera sistematica) sono state le scelte metodologiche e didattiche adottate dal team docente della sezione ospitante. Gli snodi maggiormente significativi tra quelli individuati verranno esposti per come sono stati osservati e si evidenzieranno gli elementi caratterizzanti che sono stati selezionati nella progettazione didattica oggetto di questa tesi.

Il modello "Senza Zaino", adottato dall'intero plesso, prevede un approccio globale fondato su tre valori fondamentali: l'ospitalità, la responsabilità e la comunità. Ne derivano una particolare attenzione alla partecipazione di ciascuno, al coinvolgimento dell'intera comunità educante e al benessere globale (<https://senzazaino.it/>, ultimo accesso 2/02/2026). Responsabilità e comunità sono due parole chiave del progetto, il cui obiettivo è proprio sviluppare la partecipazione alla vita comunitaria fin dalla più giovane età. Il valore dell'ospitalità, inteso come accoglienza dei contributi di ciascuno, trova espressione nelle modalità scelte per il lavoro: attraverso momenti di circle time,

discussioni guidate e rielaborazioni attraverso canali diversi (nello specifico orale e grafico), si vuole valorizzare il contributo di ciascun alunno, offrendo occasioni di espressione e narrazione della propria esperienza anche a bambini con difficoltà linguistiche.

Inoltre, la sezione utilizza spesso la dimensione del piccolo gruppo e del lavoro per gruppi di età, per offrire a ciascuno l'attenzione personale necessaria. Se nella fase all'esterno questa modalità non è applicabile al meglio, per ragioni di sicurezza dei bambini, nei momenti *indoor* della progettazione questa modalità è stata privilegiata, così da garantire a ciascuno uno spazio di espressione e per facilitare la concentrazione.

La dimensione osservativo-valutativa ha prevalentemente assunto, già in fase progettuale e poi nella realizzazione, forme di tipo documentativo. Con questo termine si intende la raccolta di tracce prodotte lungo il processo di apprendimento che ne testimoniano lo svolgimento, raccogliendo le risposte alle proposte avanzate dagli adulti ma anche gli stimoli e le rielaborazioni prodotte da ciascuno (Guerra, Luini, 2024 pp. 28-29). È importante ricordare il valore della riflessione dell'interpretazione di queste raccolte, che altrimenti rischiano di rimanere collezioni fini a sé stesse, e la condivisione con l'intera comunità educante, valorizzando così il ruolo dei bambini come reali co-costruttori del proprio apprendimento (*ivi*, p. 29). All'interno del progetto, la documentazione dell'esperienza è a carico perlopiù dell'insegnante, ma viene co-costruita e rielaborata con i bambini, e assume diversi valori che devono essere tenuti in considerazione nella realizzazione (Bigi, in Crudeli, 2021, p.121). Per i bambini, la documentazione è traccia dell'esperienza vissuta e ricostruzione delle proprie riflessioni; per le insegnanti, documentare anche i processi di espressione verbale può fornire una

grande quantità di informazioni valutative, che contribuiscono all'osservazione dell'evoluzione di ciascun alunno nelle diverse aree; infine, la documentazione costituisce uno strumento di comunicazione di un contenuto ai genitori, coinvolgendoli nella vita dei figli (*ibidem*).

Per fare sì che la documentazione rifletta questa complessità è necessario quindi utilizzare una pluralità di strumenti e modalità, così da restituire l'esperienza accogliendo i significati che emergono dalle produzioni anche spontanee (Guerra, Luini, 2024, p. 29). Pertanto, la documentazione del progetto, su cui si svilupperanno le riflessioni contenute nei paragrafi successivi, sarà costituita da strumenti afferenti a linguaggi differenti (*ivi*, p. 31), così da accogliere tutti gli stili cognitivi e le modalità espressive presenti nella sezione: si documenterà attraverso la dimensione verbale, utilizzando registrazioni e opportune trascrizioni condivise con i bambini dei momenti di circle time; si utilizzerà poi la dimensione grafica, attraverso produzioni spontanee dei bambini durante e immediatamente dopo l'uscita; anche le fotografie verranno utilizzate come strumento per rielaborare l'uscita, scegliendo gli scatti utili a rilanciare, nella fase di rielaborazione, alcune tematiche o alcuni dettagli interessanti. Infine, i cartelli prodotti dalla rielaborazione di tutti questi contenuti costituiranno la documentazione condivisa con le famiglie, che potranno ritrovare i contributi dei propri figli nelle diverse forme.

All'interno del progetto, la valutazione assumerà anche la forma di momenti di osservazione non sistematica, attraverso strumenti come il diario di bordo, e una scheda osservativa relativa alla fase rielaborativa. Infine, si sono pianificati due momenti di autovalutazione, che utilizzano meccanismi propri delle routine per verificare l'esperienza vissuta dagli alunni, con una particolare attenzione alla dimensione emotiva.

3.4 La progettazione

Il progetto si intitola “Il mio quartiere è...”, e prende ispirazione dall’albo “La mia città è” di Mook, che serve da lancio per l’attività e l’uscita. La struttura globale del percorso consiste in quattro momenti: una prima fase di introduzione al tema e connessione con attività pregresse; un momento centrale che corrisponde all’uscita nel quartiere; una terza fase, nella quale l’uscita didattica viene rielaborata narrativamente e graficamente e infine un momento conclusivo, con restituzione degli elaborati finali e autovalutazione.

La progettazione è volutamente poco dettagliata nella fase di rielaborazione, creando uno spazio apposito per l’incertezza e l’autenticità dei processi e dei prodotti (Beames, Brown, 2016), intese come caratteristiche cruciali per la definizione di un percorso realmente assimilabile all’approccio outdoor. In questo modo i luoghi visitati nel tempo al di fuori della scuola, ma anche i singoli contributi personali, diventano davvero significativi per determinare la costruzione dei momenti successivi, offrendo agli alunni un’occasione di apprendimento realmente luogo-essenziale (Mannion, Lynch, 2016), della quale loro stessi sono protagonisti attivi.

La proposta si colloca quindi al centro del diagramma proposto da Higgins e Loynes (1997) per definire le componenti dell’Outdoor Education: essa infatti comprende attività svolte all’esterno (Outdoor activities); educazione ambientale (Environmental education), intesa come rivolta all’osservazione, alla valorizzazione e alla cura dell’ambiente in cui e su cui si concentra l’esperienza; e sviluppo di competenze personali e sociali, in questo caso legate alla conoscenza e narrazione di un’esperienza connotata da tratti emotivi e la capacità di formulare ipotesi in ottica di sostenibilità.

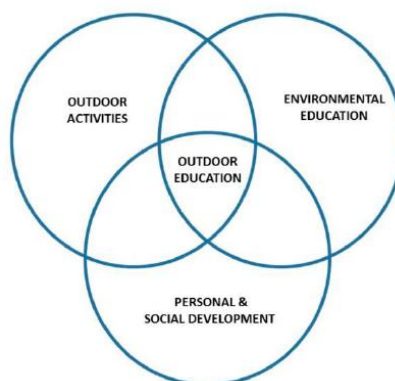


Figura 5. *The Range and Scope of Outdoor Education* (Higgins e Loynes, 1997).

3.4.1 Gli obiettivi attesi

Gli obiettivi afferiscono primariamente ai campi di esperienza “Il sé e l’altro” e “La conoscenza del mondo”, poiché gli aspetti al centro dell’attenzione nelle attività proposte riguardano principalmente la classificazione e il contatto con la realtà circostante e la percezione di sé all’interno di un gruppo (quello della sezione, per la collaborazione nello svolgimento dell’esperienza, e quello più ampio della società, con la formulazione di ipotesi per il miglioramento di ciò che è bene comune).

Il progetto si colloca nel percorso verso i seguenti traguardi:

- “Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.” (*La conoscenza del mondo*, MIUR, 2012, p. 29);
- “Sviluppa il senso dell’identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato. (*Il sé e l’altro*, MIUR, 2012, p. 25); “Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri

bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta” (*ibidem*).

I campi di esperienza “Immagini, suoni e colori” e “I discorsi e le parole” sono coinvolti in maniera importante nel progetto, ma il canale verbale e quello artistico espressivo vengono considerati come mezzi per l’espressione dei contenuti target del progetto, e non sono pertanto considerati come obiettivi espliciti; si riconosce tuttavia l’interconnessione tra gli ambiti coinvolti, elemento caratterizzante del concetto stesso di “campo di esperienza”.

Rispetto agli obiettivi derivanti dai traguardi individuati, si è posta un’attenzione particolare alla diversificazione per fasce d’età, tenendo però anche in considerazione le attitudini personali e la storia dell’apprendimento di ciascuno.

Pertanto, è stata formulata una scheda osservativa con obiettivi differenziati per livelli (Appendice A), con indicatori sintetici per favorire la compilazione a cura dell’insegnante durante lo svolgimento delle attività, ma con la possibilità di aggiungere note per personalizzare l’osservazione in funzione delle specificità dell’alunno. Le griglie sono state riassunte in uno strumento operativo, la tabella all’Appendice C, per permettere il monitoraggio degli elementi osservati anche durante lo svolgimento delle attività.

3.4.2 Fase 1: preparazione all’uscita

A partire dalla richiesta di “Cromilla” (Appendice B), una “cacciatrice di sfumature”, si leggerà con i bambini l’albo illustrato “La mia città è” (Mook, 2013). L’utilizzo di un personaggio mediatore della richiesta fornisce una motivazione all’esperienza, dandovi significato.

Unendo gli spunti offerti dalla situazione problema iniziale e dalla lettura, si chiederà ai bambini di prepararsi all'uscita. Si costruiranno insieme alcuni strumenti (un "taccuino da esploratori" e un "mirino per le sfumature") utili a focalizzare l'attenzione sulla dimensione esplorativa e favorire il coinvolgimento, e si discuteranno con loro obiettivi, modalità e itinerario dell'uscita. Il tutto sarà documentato dalla realizzazione di un lapbook collettivo, secondo le modalità già utilizzate per altre uscite svolte dalla sezione durante l'anno scolastico.

Questa fase si svolgerà all'interno degli spazi della scuola, lavorando con l'intera sezione, e si avvarrà dello storytelling come strumento per favorire il coinvolgimento e introdurre un bisogno alla base dell'attività, così da rendere l'esperienza per quanto possibile autentica.

La durata prevista è di circa 2 ore complessive, da svolgersi in un'unica giornata, nel tempo solitamente riservato alle attività.

Le modalità di svolgimento consisteranno principalmente in momenti di circle time, in cui ciascuno potrà esprimere i propri pensieri rispetto al contenuto del testo; inoltre, ha un ruolo cruciale la dimensione di storytelling, rappresentata dall'albo illustrato ma anche dalla lettera di lancio che invita i bambini a partecipare, che favoriscono l'immedesimazione, il coinvolgimento e l'empatia verso l'altro. Infine, la costruzione di strumenti che potranno essere usati nell'esplorazione garantisce la possibilità di esprimersi anche a bambini che faticano a utilizzare la lingua italiana. Inoltre, l'itinerario dell'uscita potrà essere modificato a seguito degli interventi dei bambini, con l'obiettivo di includere quanto più possibile i luoghi per loro rilevanti o da loro menzionati: questo ha il duplice effetto di coinvolgere gli alunni nella costruzione

non solo del prodotto, ma del processo stesso, e contemporaneamente rendere significativo l'apprendimento, riprendendo la loro esperienza quotidiana e connettendo le diverse parti dell'esperienza attraverso richiami ai loro stessi contributi.

In questa fase si documenterà la partecipazione alla discussione attraverso risorse digitali quali fotografie, video e registrazioni; la valutazione sarà dunque funzionale allo sviluppo di adeguati processi di insegnamento e apprendimento, utilizzando le informazioni raccolte per adattare ulteriormente le fasi successive agli interessi e ai bisogni della sezione.

3.4.3 Fase 2: l'uscita didattica

La seconda fase consisterà in un'uscita didattica nel quartiere, includendo se possibile luoghi significativi menzionati dai bambini stessi. Un'attenzione particolare sarà rivolta all'accessibilità fisica dei luoghi previsti, in funzione della sicurezza di tutti gli alunni.

Ogni bambino porterà con sé gli strumenti costruiti nella prima fase, su cui disegnare o scrivere a seconda delle capacità e inclinazioni di ciascuno. I bambini saranno disposti a coppie, se possibile eterogenee per età, per favorire la collaborazione fra pari.

L'attività si svolgerà nell'arco di un'intera mattinata, con partenza e arrivo dalla scuola. Durante l'uscita verrà chiesto ai bambini di cercare oggetti con i colori presenti nel loro mirino, o più in generale nell'albo; durante la passeggiata, in luoghi adatti, si svolgeranno dei brevi momenti di confronto su quanto visto finora, così da favorire la memorizzazione delle informazioni e la documentazione multimediale da parte dell'insegnante. In particolare, l'insegnante chiederà ai bambini di fornire un parere su

cosa vedono, chiedendo loro cosa piace o non piace e perché, così da introdurre la tematica della cura che sarà parte della fase successiva.

La documentazione assumerà anche la forma delle rielaborazioni realizzate sui taccuini, che verranno utilizzate come punto di partenza per riprendere l'attività nella terza fase.

Al termine dell'uscita si farà un ultimo momento di confronto su quanto vissuto, così da fissare ulteriormente l'esperienza, e si utilizzerà lo strumento della ruota delle emozioni (che la sezione utilizza quotidianamente come parte della routine) per chiedere a ciascun bambino di autovalutare il proprio stato emotivo durante l'uscita. Anche questo passaggio, opportunamente registrato dall'insegnante, fornirà informazioni da cui potrà prendere avvio la terza fase.

A partire da questa fase verranno utilizzate le schede osservative, avendo cura di differenziare gli indicatori se questi verranno osservati durante l'uscita, nel lavoro di rielaborazione in classe o in entrambi i momenti, e con quale grado di supporto e richiesta da parte dell'insegnante, così da valutare l'autonomia nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

3.4.4 Fase 3: la rielaborazione

La terza fase avrà luogo in un momento successivo, ipoteticamente una settimana dopo l'uscita didattica, per permettere la preparazione del materiale necessario a seconda dell'esperienza vissuta e riportata dai bambini.

La durata prevista è 2 ore, da svolgersi all'interno degli spazi della scuola, utilizzando il laboratorio artistico presente nell'edificio.

Durante questa fase ai bambini verrà chiesto di realizzare dei cartelli, a partire dai colori dell'albo, per raccontare ciò che hanno visto, cosa è piaciuto e come fare per prendersi cura di quegli oggetti e luoghi. Inizialmente si lavorerà con l'intero gruppo per suddividere materiali (ad esempio, le fotografie) nel cartello "corretto". In seguito, i cartelli verranno realizzati in piccoli gruppi, così da poter dedicare a ciascun gruppo un momento di attenzione focalizzata dell'insegnante, e permettere di cogliere i contributi anche dei bambini che faticano ad emergere nel grande gruppo.

Ciascun cartello potrà contenere fotografie, disegni, tentativi di scrittura e informazioni di diverso genere, ma sarà cura dell'insegnante guidare la scelta, anche attraverso domande esplicite, così da portare i bambini a riflettere su come prendersi cura degli elementi oggetto di riflessione. L'insegnante riporterà i contributi condivisi oralmente, così che possano entrare a far parte della documentazione del percorso.

3.4.5 Fase 4: conclusione e autovalutazione

L'ultima fase del lavoro potrebbe seguire immediatamente l'ultimazione dei cartelli. Si utilizzeranno i blocchetti utilizzati durante le routine per contare i presenti come simbolo per valutare cosa è piaciuto di più e cosa è stato più difficile dell'esperienza, facendo scegliere agli alunni tra alcuni disegni che rappresenteranno i diversi momenti del percorso (la lettura dell'albo; la preparazione dell'uscita; la passeggiata; la creazione dei cartelli...). Chiedendo ai bambini di spiegare le proprie scelte si raccoglieranno così informazioni sull'efficacia dell'esperienza e potrebbero emergere difficoltà o preferenze che le insegnanti potranno tenere in considerazione nella progettazione delle attività successive. L'attività si concluderà con il ritrovamento e la

condivisione di una nuova lettera di Cromilla, che si congratula per il lavoro svolto e invita i bambini a continuare a cercare le sfumature nel proprio quotidiano.

3.4.6 La continuità con il lavoro della sezione e del team

Per fare sì che l'apprendimento realizzato attraverso questa proposta fosse realmente autentico e significativo, è stato necessario unire alla centralità del bambino e dell'ambiente, e all'interazione diretta e attiva fra le due componenti, anche una continuità con i momenti indoor (Giunti et al., 2023, p.21), a loro volta costruiti in modo da risultare adiacenti all'esperienza scolastica che gli alunni vivono quotidianamente.

La tematica e gli obiettivi sono stati scelti a partire dalla progettazione annuale della sezione, che si è organizzata intorno al concetto di “prendersi cura”; con questa esperienza didattica si propone un'articolazione ulteriore del concetto, nella forma della cura verso l'ambiente di vita, mentre le modalità riprendono comunque la dimensione di cura verso l'altro, le sue emozioni e la narrazione di sé attraverso momenti di circle time e ascolto reciproco.

Per lo stesso motivo si è scelto di partire dall'elemento del colore per costruire la motivazione e la rappresentazione finale, poiché quest'ultimo è stato oggetto di lavori svolti dalla sezione nei mesi e nelle settimane antecedenti, e costituisce quindi un tema di cui i bambini hanno già avuto esperienza.

Inoltre, le metodologie didattiche adottate rispecchiano le modalità che ho visto utilizzare all'interno del lavoro della sezione nella fase di osservazione, lasciando grande spazio alla parola (sia orale che scritta) dei bambini. Anche la scelta di riservare il momento di uscita solo ai bambini di 5 anni è scaturita dal confronto con le insegnanti

del team, che a fronte di alcuni rischi che l'uscita avrebbe comportato per la salute di un'alunna e dell'alta numerosità della sezione in generale hanno suggerito di lavorare con i più grandi, favorendo così la partecipazione e l'attenzione riservata a ciascuno grazie alla riduzione dei numeri dei bambini. Si è però scelto di proporre la stessa attività all'interno degli spazi della scuola per i bambini di 3 e 4 anni, lavorando così sulle capacità di osservazione e categorizzazione secondo un criterio come indicato negli obiettivi afferenti al campo di esperienza "La conoscenza del mondo" (MIUR, 2012). Inoltre, le fasi di introduzione e di rielaborazione verranno sviluppate in plenaria, coinvolgendo tutti gli alunni nelle attività di discussione e lasciando a ciascuno la possibilità di esprimere ipotesi, pareri o proposte personali.

3.5 La realizzazione

Di seguito verrà descritto lo sviluppo effettivo del progetto. Si evidenzieranno eventuali discostamenti da quanto preventivato, e le motivazioni che hanno portato a queste modifiche. Inoltre, verranno esplicitati i materiali raccolti o prodotti al fine di documentare e valutare l'esperienza.

3.5.1 Fase 1: Lettura dell'albo e preparazione degli strumenti

Il progetto ha preso avvio il giorno 2 marzo 2026. In classe erano presenti 21 bambini su 23, che si sono disposti, come di consueto per l'inizio delle attività, seduti in cerchio nell'area che chiamano "piazzetta": uno spazio circolare contornato da panche. La discussione è stata documentata dalla maestra della sezione, la docente Codogno, che ha annotato gli interventi di ciascun bambino. Durante la descrizione

della fase verranno riportati stralci delle conversazioni registrate, per mostrare la variabilità di risposte ricevute. Esse hanno avuto la duplice funzione di attivare la motivazione e l'attenzione dei bambini, favorendo il protagonismo delle opinioni di ciascuno ("Agency", Beames, Brown 2016) e di documentare la partecipazione e la tipologia di intervento di ciascuno. Solo due alunni non hanno voluto contribuire alla conversazione, ma sono rimasti con il gruppo per tutta la durata dell'attività.

È stato presentato ai bambini un foglio, raccontando loro che questo fosse stato trovato quella mattina davanti alla porta, all'interno di un libro e che fosse indirizzato proprio alla loro sezione. Da subito hanno manifestato un forte interesse per il contenuto, chiedendosi chi potesse essere il mittente del messaggio.

Una volta capito la richiesta che veniva loro fatta, diventare esploratori del colore, accolta con molto entusiasmo e curiosità, si è avviata la lettura dell'albo illustrato "La mia città è..." (Mook, 2011).

L'albo illustrato presenta una struttura piuttosto ripetitiva, per la quale ogni colore viene introdotto dalla frase "la mia città è...", affiancata nella pagina da un volto che presenta espressioni differenti. In seguito, vengono presentati due esempi di elementi che rappresentano quel colore nella città. A partire dal colore nero, il terzo in ordine di presentazione, quando veniva presentato il colore i bambini facevano esempi di oggetti, sia generali che presenti nell'aula, caratterizzati da quella colorazione.

La mia città è gialla

A⁸.: Come il sole!

K.: Come la felicità

A.: Come Babù⁹.

G.: C'è anche il giallo della luna.

Te.: E delle stelle.

An.: Come il riso giallo.

D.: Il sole ci regala i colori!

M.: Le patate.

F.: Come questa [indica la stellina che ha sulla maglia]

H.: Come l'ananas.

E.: Come quella là [indica lo spicchio giallo nella ruota dei colori]

S.: Come i pulcini.

To.: Come il vestito di Ayoub nella presenza.

La mia città è blu

To.: Blu come la tristezza.

F.: Come l'acqua.

D.: Come i miei pantaloni.

La mia città è marrone

H.: Come le pozzanghere.

⁸ Le lettere fungono solo da contrassegno, per cui gli interventi segnalati con la stessa lettera appartengono allo stesso bambino.

⁹ Babù acchiappa parole - Sillaba iniziale; Training logopedico per lo sviluppo fonologico e lessicale; di Elisa Damian – gioco presente in sezione.

K.: *Come i legni.*

Inoltre, durante la lettura, i bambini hanno riservato una particolare attenzione alla componente emotiva, a cui sono particolarmente esposti anche grazie al coinvolgimento di quest'ultima nelle routine quotidiane. In più di un'occasione hanno, spontaneamente, identificato le emozioni espresse dai volti presentati nel libro.

La mia città è bianca

G.: *Secondo me ha la bocca seria, sta parlando seriamente.*

T.: *Per me è sorpreso.*

M.: *Secondo me è un po' felice e un po' triste.*

E.: *A me sembra una faccia calma.*

Avendo riscontrato questa tendenza, si cercherà di enfatizzare la componente emotiva in relazione a quanto osservato durante l'uscita, utilizzando questo linguaggio come collegamento con la dimensione del prendersi cura.

Una volta terminata la lettura, un'alunna (K.) ha chiesto di poter risentire il messaggio iniziale, a seguito del quale è un compagno (G.) ha proposto autonomamente di realizzare un'uscita per realizzare la missione affidata loro da Cromilla.

Vengono mostrati ai bambini i materiali per costruire gli strumenti (in particolare, le strutture di cartone per il "mirino dei colori"). Gli alunni hanno la possibilità di osservarli e formulare ipotesi sul loro uso.

To.: *Sembra una finestra.*

K.: *Una porta!*

In seguito, viene mostrato loro un esempio già completato, lasciando però ancora spazio per le ipotesi sul funzionamento.

An.: Sono i suoi colori, che vuole che cerchiamo

Kh.: Forse voleva farci vedere i nuovi colori da cercare.

G.: Forse i colori servono per farci capire che dobbiamo rincorrere quei colori.

Gli alunni hanno attribuito quindi in autonomia un utilizzo allo strumento. Ciascuno ha quindi potuto scegliere quali colori abbinare al proprio mirino, incollando sulla struttura ritagli di diversi materiali e colorazioni.

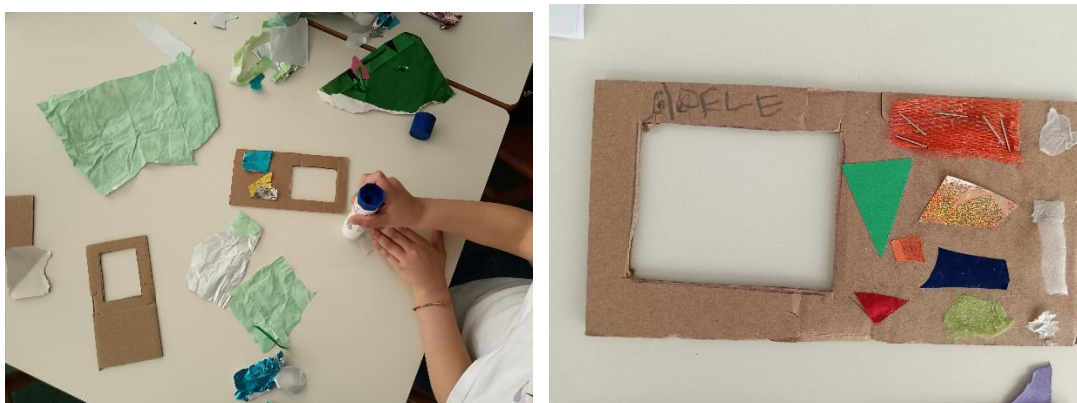


Figura 6. Alcune immagini del processo di realizzazione degli strumenti

Mentre si svolgeva l'attività manuale, è proseguita la conversazione con i bambini più grandi, focalizzando invece la preparazione all'uscita vera e propria. Nel corso della settimana il gruppo ha poi realizzato il libretto di preparazione all'uscita, riflettendo sugli obiettivi dell'attività e contribuendo alla pianificazione della giornata e dei materiali. In questo modo si è iniziato il processo di documentazione, immortalando le aspettative attraverso le parole e le rappresentazioni grafiche; parallelamente, si è proseguito un percorso già iniziato nelle precedenti uscite svolte durante l'anno scolastico, legando così

Nella prima fase del percorso i bambini hanno osservato le sfumature, fermandosi di tanto in tanto per utilizzare la lente a contatto. Una volta arrivati in piazza don Gallo, i bambini hanno poi utilizzato i mirini e i taccuini costruiti durante la prima fase del percorso, e a turno hanno anche potuto utilizzare la macchina fotografica per documentare i colori individuati.

Durante la mattinata si è iniziata la compilazione della griglia di osservazione sistematica (Appendice C), con particolare attenzione agli indicatori relativi all'osservazione e alla descrizione dell'ambiente. La griglia costituisce una rielaborazione delle schede osservative (Appendice A), che permette l'osservazione in un contesto in cui sarebbe complesso gestire un numero elevato di schede individuali. Le informazioni raccolte sono poi trasferite sulle schede osservative personali, che entrano a far parte della raccolta di materiali valutativi riferiti a ciascun alunno.

Una volta rientrati in classe, i bambini hanno raccontato ai compagni l'esperienza vissuta, con il supporto delle immagini scattate e proiettate alla LIM. In seguito, si è ripreso l'albo illustrato "La mia città è..." (Mook, 2011), proponendo agli alunni di individuare alcuni oggetti o elementi osservati per ciascun colore menzionato. Si riportano di seguito alcune parti delle conversazioni registrate, che evidenziano il coinvolgimento degli alunni e costituiscono gli elementi da cui partirà la costruzione degli artefatti conclusivi.

INS: Qui dice come i parchi. Ma noi oggi cosa abbiamo visto di verde?

An.: I parchi!

INS: Quali parchi abbiamo visto oggi?

G.: Ma nessuno!

An.: Le piante!

INS: Le piante, sì, ne abbiamo viste tante. [...]

Te.: Le foglie dell'albero!

An.: Le palme!

INS: Qualcos'altro? [...]

An.: Anche quello fluorescente!

INS: Ah, anche quello fluorescente dei giubbotti.

D.: Anche la panchina!

INS: "La mia città è rossa..." E la nostra era rossa?

Tutti: No! Sì!

An.: Io ho visto una scritta rossa!

INS: Ah, vedi che c'era allora qualcosa di rosso.

Na.: Certo! È lo stesso mondo il nostro e quello di Cromilla! [...]

INS: S., tu ti ricordi qualcosa che hai visto di rosso?

S.: Le felpe rosse. [...]

INS: Quindi anche un po' di rosso c'era. Nero?

D.: Nella scritta.

An.: Un pezzo della bandiera della Palestina libera!

INS: È vero, un pezzo della bandiera della Palestina era nera.

Te.: C'era anche quel vasone dell'albero!

INS: Il vaso... ah, è vero, quello dove ci siamo seduti, quello dell'albero, del nespolo.

D.: Le scarpe nere!

INS: Brava, le scarpe che erano dentro quella aiuola. [...] Giallo? Pensiamo un po'.

Te.: Nella panchina.

An.: Nel sole!

Te.: I palazzi!

INS: [...] è vero, c'erano tutti i palazzi, quelli che abbiamo visto.

G.: Anche il palazzo di **Ar.**! [...]

INS: Prossimo colore: Blu. Il blu è difficile

G.: Il mare! Che abbiamo visto qua fuori dalla scuola.

An.: Il cielo!

Te.: La panchina! [...]

M.: La moto blu! [...]

G.: Quella brillantata!

INS: E S., tu hai visto qualcosa di blu per strada?

(S. fa segno di no con la testa)

Te: Il telone dei pescatori!

G.: La pescheria è blu.

INS: Sì! E c'era una cosa piccola piccola per terra...

D.: Quel brillantino!

G.: Il vetro è blu! [...]

INS: Marrone?

Nd: Io ho visto la cacca!

INS: C'erano delle cacche di cane anche nella nostra... però non ne abbiamo trovate tante. Ma qualcos'altro di marrone che abbiamo visto?

Te.: Il tronco dell'albero! La corteccia! [...]

An.: La nave dei pirati

INS: Hai ragione! Il Galeone era proprio marrone scuro. E tanto cosa c'era anche?

Te e An.: Doro! Tantissimo doro!

INS: E il bianco?

M.: Le linee della strada!

INS: Le linee della strada, come ha detto M.

D.: Il camioncino!

INS: Molto attenta D. S., cosa hai visto tu di bianco?

S.: Per terra!

M.: I cartelli che erano appesi senza cose per il collo, attaccati con la colla alle case!

INS: I cartelli delle vie! È vero, anche quelli sono bianchi.

G.: [...] Anche quello dove c'era scritto Piazza Don Gallo.

INS: Guardate, c'è anche il rosa, noi abbiamo trovato un sacco di viola, di rosa... c'è l'arancione.

K: Questa qua è sfumatura!

Dalla conversazione emergono gli atteggiamenti che ciascun alunno ha assunto nei confronti del compito: G., Te., e An. Sono stati molto partecipativi ed entusiasti, manifestando una buona proprietà di linguaggio e un lessico piuttosto preciso. Anche D.

e K. hanno prestato molta attenzione al lavoro in corso, ma più difficilmente hanno scelto di esprimersi direttamente, faticando a trovare uno spazio nella discussione collettiva. Nel caso di S., è stato necessario coinvolgerla direttamente, e nonostante questo non sempre è riuscita ad apportare un contributo coerente con la richiesta. Infine, M. e Nd. Si sono perlopiù estraniati dal compito, la prima focalizzandosi inizialmente sull'oggetto-libro (la bambina sa già leggere e durante la discussione ha spesso preferito leggere il libro piuttosto che partecipare) e in seguito faticando a recuperare oggetti osservati durante l'uscita, facendo primariamente riferimento all'ambiente circostante; il secondo, invece, ha manifestato un atteggiamento oppositivo, preferendo parlare con i bambini di 3 e 4 anni (impegnati in un'altra attività).

In generale, dalle osservazioni si rileva un livello di interesse e partecipazione abbastanza elevato da parte di tutti gli alunni; un gruppo presenta capacità linguistiche raffinate a livello lessicale, mentre alcuni faticano maggiormente a esprimersi, anche in conseguenza a un background linguistico differente. Il lavoro tra pari e la dimensione del piccolo gruppo hanno favorito il coinvolgimento di tutti, e hanno permesso alle insegnanti di prestare attenzione ai bambini più in difficoltà, ponendo loro domande più dirette.

3.5.3 Fase 3: la rielaborazione e la produzione degli artefatti

Nei giorni seguenti l'intera sezione è stata coinvolta nella scelta di alcuni colori che avevano potuto osservare, durante l'uscita o nella propria esperienza quotidiana, che saranno la base per la realizzazione dei cartelli per Cromilla. Attraverso un gioco motorio sono state colorate le basi; in seguito, i bambini hanno selezionato le foto stampate dalle insegnanti e le hanno abbinate al cartello del colore corrispondente. Riprendendo le

conversazioni avute dopo l'uscita, è stato chiesto loro di evidenziare quali elementi avessero apprezzato e quali no, e come sarebbe possibile prendersi cura di essi. Da queste conversazioni sono emerse emozioni generalmente positive rispetto all'esperienza, ma anche la capacità da parte di alcuni di notare le criticità (ad esempio, la scarsa pulizia delle strade) e di proporre ipotesi di cura più generali, come “mantenere puliti i posti dove andiamo” (Te.), o specifici, rivolti a elementi particolarmente amati, come la panchina arcobaleno in piazza Don Gallo, la quale va “spolverata così si vedono bene i colori” (D.). Contemporaneamente, non tutti gli alunni sono stati in grado di indicare qualcosa che non è loro piaciuto, o un'azione di cura verso ciò che hanno apprezzato, mentre tutti hanno saputo indicare almeno un elemento che hanno trovato particolarmente interessante in ciò che hanno osservato.

Successivamente sono state stampate alcune foto di elementi particolarmente significativi durante l'uscita: i bambini le hanno abbinare a ciascun colore, classificandole secondo l'oggetto o gli oggetti che ritenevano protagonisti dell'immagine.



Figura 8. Osservazione e abbinamento delle fotografie

I bambini hanno poi deciso insieme la struttura del cartellone, integrando le immagini con disegni fatti da loro; una volta stabilito il layout, attraverso alcuni tentativi, ciascuno

ha scelto un ruolo (attaccare i cartelloni, incollare le fotografie, realizzare i disegni e ritagliarli), con la possibilità di cambiare ruolo in ciascun cartellone.



Figura 9. Alcune immagini del lavoro di progettazione e realizzazione dei cartelloni

I risultati del loro lavoro sono poi stati esposti all'esterno dell'aula, nello spazio che la sezione possiede all'interno dell'area comune per mostrare i propri lavori.

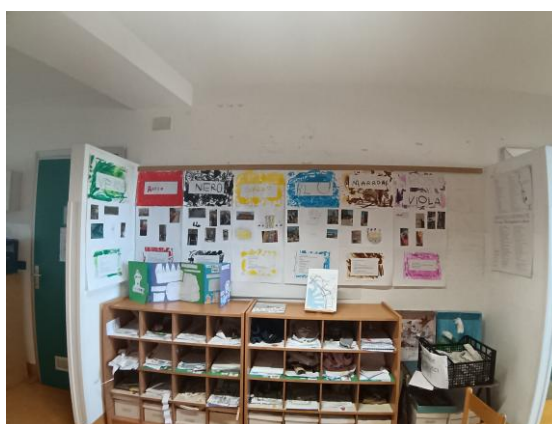


Figura 10. L'esposizione finale del progetto, visibile da bambini e genitori

La fase autovalutativa ha visto la maggior parte dei bambini apprezzare soprattutto quest'ultimo momento; in particolare la rielaborazione tramite i disegni è risultato essere il canale privilegiato quando è stato loro domandato, ma tutti hanno partecipato con

grande entusiasmo all'analisi delle fotografie, mostrando interesse per questa modalità di rappresentazione.

Per concludere l'esperienza, è stato consegnato ai bambini un messaggio finale, da parte di Cromilla, che li ringraziava per l'aiuto e augurava loro di poter continuare a osservare i colori della loro città.

Il progetto si è dunque concluso in data 30 marzo 2026.

3.6 Riflessioni

3.6.1 Possibili esperienze successive.

Il progetto si è sviluppato in modo da inserirsi all'interno della progettazione annuale della sezione, così che questa non fosse un'esperienza scollegata dalla vita scolastica quotidiana dei bambini. A seguire si potrebbero immaginare esperienze che realizzino le ipotesi di cura espresse dai bambini, come attività di pulizia di alcune aree, o di riqualificazione di elementi urbani come le aiuole tramite arredi e decorazioni prodotti attraverso materiali di riciclo. In questo modo si andrebbero a concretizzare ulteriormente le dimensioni dell'autenticità e dell'agentività (Beames, Brown, 2016), promuovendo azioni che hanno un effetto sul mondo circostante, e di conseguenza vadano a sviluppare negli alunni il senso di responsabilità e cura verso i propri luoghi di vita.

In alternativa, si potrebbe proseguire con altri percorsi orientati al prendersi cura dei luoghi circostanti, spostando lo sguardo dalla città all'altro ambiente che è inevitabilmente parte dell'esperienza, anche solo sensoriale, dei bambini: il mare. Esso è infatti parte del paesaggio che i bambini esperiscono quotidianamente, e costituisce un fattore che caratterizza la vita nella città a molti livelli. Rappresenta dunque un elemento

perfetto, poiché permetterebbe di accedere a una pluralità di contenuti. Tuttavia, nelle vicinanze dell'edificio scolastico non è presente un accesso sicuro al mare, richiedendo al team docente di trovare modalità alternative per permettere un contatto con il mare e con gli elementi ad esso correlati presenti negli ambienti raggiungibili dalla scuola senza mettere a rischio la sicurezza degli alunni.

Alcuni esempi potrebbero essere rappresentati da incontri con persone che lavorano con il mare, considerando anche la vicinanza all'Acquario di Genova. Per sviluppare questo tipo di percorso va però considerata l'accessibilità a livello economico, ed è necessario che questi incontri siano inseriti in una progettazione ideata dalle insegnanti di classe, che superi l'incontro con l'esperto e non deleghi a quest'ultimo la responsabilità didattica e progettuale che è del team docente.

Si potrebbe infine riproporre questa attività, modificando il percorso o il gruppo di bambini coinvolti nell'uscita, così da attuare un confronto fra le diverse realtà spaziali o fra le percezioni degli alunni, fino ad attivare discussioni in classe sull'unicità delle esperienze di ciascuno.

3.6.2 Riflessioni sull'esperienza: un confronto tra docenti

L'ideazione e la realizzazione della proposta didattica descritta in precedenza si sono sviluppate in una dinamica di continuo confronto con la mia tutor scolastica, Aurora Codogno, e la sua collega, titolari della sezione. Il punto di vista assunto è stato quindi quello di docenti interessate all'innovazione didattica e che mettono in pratica una serie di metodologie attive nel proprio lavoro quotidiano, ma non sono specializzate in Outdoor Education e hanno avuto un'esperienza solo saltuaria di questo approccio. Al termine del

progetto, si è deciso di confrontare le criticità e le potenzialità emerse dal dialogo con queste docenti attraverso alcune domande poste alle tutor coordinatrici del T4.

Le due docenti, Ilaria Durante ed Elisa Correggia, hanno entrambe esperienza di attività all'aperto, e offrono un punto di vista differente su alcuni elementi caratterizzanti dell'approccio. La prima insegna all'interno dell'IC Voltri (GE), facente parte della rete Outdoor del Ponente Ligure; la seconda, invece, è docente di Scuola dell'Infanzia all'IC Carcare (SV), una città di modeste dimensioni, dove da anni svolge percorsi annuali di attività all'aperto pur non appartenendo a organizzazioni territoriali che si occupano di questo ambito.

Entrambe sono state coinvolte in un colloquio informale che non ha i caratteri dell'intervista strutturata, ma piuttosto un confronto tra professionisti con esperienze diverse, volto a tracciare un quadro realistico in merito alla realizzazione concreta di esperienze didattiche all'aperto. Il colloquio ha seguito primariamente la narrazione spontanea che le due docenti hanno fatto della propria esperienza, e solo in alcune occasioni si è scelto di orientare la conversazione con uno stimolo volto a toccare le tematiche maggiormente coinvolte nella fase riflessiva, così da avere un confronto efficace rispetto a criticità e potenzialità presunte ed esperite.

Verranno di seguito esposte alcune criticità emerse durante la realizzazione della proposta, da considerarsi come espressione del confronto attivo avvenuto con le docenti della sezione; in seguito, verranno indicate le esperienze delle tutor rispetto a tali criticità, evidenziando eventuali differenze o similitudini.

Lo stesso verrà poi descritto per quanto concerne strumenti, metodologie e contesti che accrescono le potenzialità dell'approccio outdoor applicato all'ambito urbano.

3.6.2.1 Le criticità riscontrate

Nella progettazione e realizzazione della proposta didattica sono emerse alcune criticità che riflettono alcuni dei principali ostacoli alla diffusione dell'approccio Outdoor in Italia, e in particolar modo nei contesti urbani.

Una prima difficoltà è correlata alle costrizioni temporali dovute all'inserimento dell'esperienza all'interno del percorso di tirocinio, che presenta ritmi e scadenze propri. Se è vero che questo fattore non può essere generalizzato alla pratica didattica professionale, è altrettanto vero che la difficoltà che approcci come l'Outdoor Education riscontrano nel prendere piede è spesso legata alla percezione che alcuni docenti hanno dei ritmi richiesti in questo tipo di esperienze. La necessità di dedicare un tempo adeguato non solo all'attività, ma anche alla sua preparazione e alla rielaborazione successiva, tendono a scoraggiare tutti quei docenti che, come anticipato nel capitolo precedente, non sentono di avere una preparazione adeguata, in termini di formazione ma anche di risorse, per introdurre elementi di didattica all'aperto nella propria proposta (Waite, 2020, pp. 16-20).

. Le misure da mettere in atto per garantire la sicurezza degli alunni, siano esse autoimposte o richieste dal regolamento di Istituto, costituiscono un altro elemento con i quali la proposta didattica si è dovuta misurare.

Nel confronto con la tutor sono emerse infatti alcune riflessioni relativi a ostacoli logistici che inibiscono la realizzazione di esperienze di Outdoor Education all'interno di contesti urbani. Data la necessità di garantire la sicurezza di tutti gli alunni in spazi che spesso non sono pensati per loro e per il loro diritto alla mobilità (Tonucci, 2015), risulta difficile pensare proposte didattiche che possano coinvolgere un'intera sezione, data la numerosità di queste ultime. La struttura del sistema scolastico, e il ridotto numero di ore in compresenza che esso prevede, determinano un'organizzazione insufficiente a garantire un efficace rapporto studenti-insegnanti che permetta non solo la sicurezza ma anche un'adeguata attenzione ai bisogni di ciascuno e alla didattica nel momento in cui questa viene trasferita in contesti esterni, più incerti e destrutturati. Ne consegue che i docenti che desiderano realizzare attività all'aperto si trovino a dover accettare la necessità di svolgere ore eccedenti per sopperire a carenze strutturali e organizzative.

La necessità di ridurre il rapporto numerico insegnanti-alunni è stato riscontrato anche nelle esperienze delle tutor coordinatrici, che hanno menzionato la necessità di costruire l'orario in maniera funzionale a permettere la realizzazione di una compresenza sufficiente per uscire con tutta la classe. Una soluzione alternativa, messa in pratica dalla docente Correggia, è uscire con gruppi più ridotti, che possano essere gestiti anche da una sola insegnante. Questo richiede comunque un certo orario di compresenza, poiché un insegnante deve lavorare con gli alunni non coinvolti nell'uscita, ma offre una possibile soluzione. Tuttavia, come hanno sottolineato entrambe le tutor, molto dipende dalla risposta emotiva che ciascun insegnante ha alla realizzazione di attività all'esterno: relazionarsi con l'incertezza e l'intrinseca flessibilità di questo tipo di approccio didattico sono elementi che si collocano all'esterno della "zona di comfort" di molti insegnanti,

provocando la necessità di un avvio graduale. Un percorso ricorsivo, che renda maggiormente familiari ambienti e modalità, risulta essere, nell'esperienza delle tutor, uno strumento utile a favorire una maggior implementazione di attività all'aperto.

Un ulteriore supporto è fornito dall'appartenenza a una Rete, nel caso della docente Durante la rete Outdoor Ponente, inserita nella più ampia Rete Outdoor Liguria. Secondo l'esperienza della docente, l'inserimento in una rete offre vantaggi specialmente a livello burocratico, nella predisposizione delle uscite anche al di fuori dell'area territoriale. Lo conferma l'esperienza della docente Correggia, il cui Istituto ha valutato l'ipotesi di aderire alla rete, per ovviare a una problematica di tipo geografico. La scuola, infatti, si trova molto vicino al confine comunale, oltre il quale vi sono luoghi che potrebbero essere funzionali, per distanza e per offerta di input, alle attività didattiche. Per la loro collocazione, però, richiederebbero una programmazione più rigida, per rispettare i criteri stabiliti per le uscite al di fuori del territorio comunale; tale rigidità, però, impedirebbe di progettare seguendo veramente le esigenze e gli interessi della sezione. Tuttavia, essendo solo una sezione realmente interessata dal problema, il collegio dei docenti ha deliberato di non entrare a far parte della rete, dato il grande numero di documenti da produrre.

3.6.2.2 Strumenti, metodi e contesto: le potenzialità

L'esperienza vissuta con la sezione ha permesso di osservare come i principi espressi nel quadro teorico possano concretizzarsi all'interno dell'azione didattica, anche in contesti dove la didattica all'aperto non viene utilizzata in maniera strutturale.

Le scelte intraprese nella progettazione e realizzazione della proposta didattica testimoniano il cambio di prospettiva che costituisce la ragion d'essere di approcci alternativi a quello tradizionale, e la motivazione per la loro implementazione anche in contesti lontani da quelli in cui sono nati. Gli effetti positivi dell'approccio outdoor, come illustrato in precedenza, superano i soli benefici correlati al contatto con la natura, e si estendono in una pluralità di ambiti, da quello cognitivo, a quello relazionale e sociale, richiedendo anche agli insegnanti che operano in contesti apparentemente inadatti di osservare nuovamente i propri dintorni, domandando all'ambiente circostante quali contenuti potrebbero essere appresi grazie ad esso (Valentini et al., 2019).

Particolarmente significativa, all'interno della proposta, è la scelta di documentare l'esperienza attraverso una rielaborazione collettiva con una forte componente visuale: rappresentazioni grafiche prodotte dagli alunni e immagini fotografiche. Nelle prime fasi della progettazione, queste ultime avrebbero dovuto essere realizzate da un'insegnante. Tuttavia, si è deciso di proporre ai bambini l'esperienza di fotografare loro stessi, utilizzando a turno una piccola fotocamera digitale. L'utilizzo della doppia modalità offre canali espressivi differenti con cui gli alunni hanno potuto rielaborare l'azione, offrendo occasioni di partecipazione e osservazione attiva, attraverso i quali i bambini hanno potuto esprimere il proprio punto di vista. La fotografia offre la possibilità di rendere visibili gli elementi che hanno catturato l'interesse dei bambini, e costituiscono un elemento di supporto nelle fasi di riflessione e metacognizione; la rappresentazione grafica invece favorisce il coordinamento tra pensiero e azione e potenzia le capacità osservative grazie alla durata maggiormente estesa dell'attività (Guerra, Luini, 2024, p. 32). Entrambe costituiscono linguaggi inclusivi e incoraggiano un rapporto positivo con

l'ambiente, promuovendo anche l'esercizio del diritto ad influenzare con la propria opinione i propri contesti di vita e ad esprimere questa opinione attraverso modalità a canali plurali (ONU, 1989, artt. 12-13). Avere una documentazione multimodale realizzata direttamente dai bambini nell'ambito dell'esperienza all'esterno favorisce inoltre l'emersione della molteplicità dei punti di vista presenti e l'importanza di questa pluralità, oltre alla possibilità di ritornare sull'esperienza anche in un momento successivo (Di Bari, Guerra, 2026, p.29).

La documentazione di percorsi simili a quello realizzato può realizzarsi anche attraverso una molteplicità di altri strumenti, che variano da una postura maggiormente scientifica (raccolta di dati, liste, misurazioni) a una maggiormente artistica (rappresentazioni grafiche, descrizioni emotive); il loro utilizzo armonico, ed appropriato a seconda dell'età e delle esigenze degli studenti permette di superare la semplice narrazione del percorso, diventando un mezzo per valorizzare il processo e assumere un punto di vista caratterizzato dall'attenzione ai dettagli, rendendo la documentazione una modalità particolarmente efficace per le esperienze all'aperto (Guerra, Luini, 2024, p. 32).

È importante che queste modalità vengano però applicate in continuità con il lavoro in aula, che come sostenuto dalle Linee Guida, deve porsi in continuità con le attività svolte all'esterno (Giunti et al., 2023). Tale continuità si esprime attraverso il lavoro preparatorio all'uscita, nella quale si stabiliscono con i bambini le regole da seguire, i materiali che possono essere necessari e si chiariscono agli alunni le finalità educative e didattiche delle attività all'esterno; ma anche nella rielaborazione successiva,

che nelle esperienze delle tutor costituisce una buona parte del lavoro, essendo la didattica outdoor riservata a un giorno a settimana.

L'esperienza realizzata nella progettazione è stata pensata per la Scuola dell'Infanzia, che possedendo una natura maggiormente interdisciplinare risulta particolarmente adatta alle sollecitazioni offerte dall'Outdoor Education (Giunti et al., 2023).

Essa, tuttavia, potrebbe concretizzarsi in una proposta con obiettivi simili anche alla scuola primaria, focalizzando la cura dell'ambiente di vita, la comprensione del valore dei luoghi e lo sviluppo di un senso di responsabilità verso di essi. Ovviamente, l'inquadramento didattico potrà e dovrà essere più articolato mano a mano che si procede nel percorso scolastico: se per una classe prima si può ipotizzare una riproposizione quasi totale dell'esperienza, con una classe quinta si può immaginare di svolgere un compito autentico, focalizzando elementi diversi dal semplice colore ma considerando fin dall'inizio i luoghi che bambini e bambine frequentano abitualmente e restituendo l'esperienza attraverso artefatti anche multimediali, magari all'interno di uno scambio con una scuola di un'altra città.

Di fatto, tanto gli obiettivi e i traguardi della Scuola dell'Infanzia quanto quelli della Scuola Primaria sono perseguibili in spazi esterni alla scuola, analizzando le possibilità offerte dall'ambiente circostante in relazione ai contenuti del curricolo e all'età degli alunni. L'esperienza della tutor Durante è stata particolarmente significativa a questo proposito, perché ha illustrato come, pur utilizzando spazi simili, sia possibile realizzare attività molto diverse. Nel primo anno in cui ha fatto esperienza di didattica outdoor, infatti, ha lavorato con una quinta, proponendo attività di scrittura creativa con

la rielaborazione dell'esperienza sensoriale vissuta all'esterno; il coinvolgimento del corpo in esperienze di lettura e scrittura favorisce infatti il coinvolgimento degli alunni, e può estendersi in una molteplicità di ambienti, naturali e urbani, a seconda dello stimolo che si vuole innescare. L'anno successivo, all'inizio del nuovo ciclo, gli stessi ambienti utilizzati sono diventati elementi attraverso cui apprendere le sillabe (Maldina, in Schenetti, 2015, p. 192).

Di fatto, tutte le aree disciplinari risultano essere, nelle esperienze delle docenti, potenzialmente esplorabili attraverso attività all'aperto, confermando quanto sostenuto dalla letteratura (tra i molti esempi, si vedano i percorsi proposti in Schenetti, 2022). La scelta, operata a livello progettuale dall'insegnante, di quali contenuti perseguire in quale spazio e con quali modalità dipende dalle esigenze riscontrate negli alunni, dalle possibilità presenti sul territorio, e dalla sicurezza con la quale gli insegnanti si muove nella gestione del gruppo e dell'attività in un contesto diverso da quello dell'aula. Entrambe le docenti Correggia e Durante sono ritornate più volte, nel corso della loro esposizione, su questa variabilità: oltre alla configurazione territoriale; quindi, quali e quanti luoghi sono raggiungibili dai bambini in maniera sicura a partire dalla scuola, la percezione degli insegnanti rispetto alle possibilità, e ai pericoli, insiti in quell'ambiente costituisce un elemento che non può essere ignorato, e che spesso porta ciascuno a orientarsi maggiormente verso una delle dimensioni (naturale o urbana), trascurando l'altra, anche là dove entrambe si presentano all'interno del raggio d'azione della scuola.

Riportando l'attenzione solo sull'ambiente urbano, poi, risultano molteplici le possibili esperienze significative da svolgersi anche al suo interno, a seconda di quali servizi e opportunità sono presenti nel territorio circostante: i mercati e i supermercati, ad

esempio possono costituire un luogo dove sperimentare con i numeri, le quantità, le operazioni, come testimoniato dall'esperienza della docente Correggia, la quale ha utilizzato lo spazio del mercato cittadino come "classe all'aperto" per portare avanti con i bambini una riflessione relativa a contenuti diversi, tra cui il senso del numero come valore, la classificazione di oggetti e la topologia dello spazio. Non sono da dimenticare poi parchi e altre espressioni di natura urbana, attraverso le quali poter osservare e manipolare vegetazione e materiali naturali, con tutti i benefici ampiamente descritti nella letteratura.

La scelta del luogo, come hanno menzionato le tutor nel narrare la propria esperienza, è determinata dal contenuto sul quale si vuole lavorare e sugli spunti che l'ambiente stesso offre. La cooperazione con altre realtà del territorio risulta dunque cruciale per poter utilizzare al meglio le potenzialità, come nel caso della scuola di Fabbriche, dove lavora la docente Durante, che collabora con le guide del Parco del Beigua, poiché l'edificio scolastico rientra entro i suoi confini; ma anche della interazione frequente con la realtà amministrativa, in questo caso la Circoscrizione, per collaborare rispetto ai bisogni rilevati dalla comunità di appartenenza. Si riscontra l'importanza di un radicamento profondo delle esperienze all'interno dell'ambito in cui si svolgono, come auspicato dalle Linee Guida (Giunti et al., 2023). In particolar modo, le docenti che si sperimentano con queste modalità didattiche evidenziano una preferenza per attività luogo-sensibili o luogo-essenziali (Mannion, Lynch, 2016), che testimonia la volontà di rendere particolarmente significative le esperienze vissute all'esterno, costituendo esse solo una delle molte modalità didattiche adottate dagli Istituti.

Emerge quindi chiaramente la necessità, per l'insegnante, di informarsi adeguatamente su quanto circonda l'edificio scolastico, operando per primo un'attenta analisi ambientale volta a individuare le *affordances* (Gibson, 1991) che il territorio possiede. Solo così sarà possibile delineare quali esperienze possano rispondere ai bisogni della classe, elemento da cui ogni progettazione deve partire, andando a integrarsi in maniera organica nel percorso didattico.

In sintesi, l'esperienza realizzata nel contesto della scuola "Il Delfino", così come la narrazione del lavoro realizzato dalle tutor in questi anni, confermano quanto sostenuto dalla letteratura in merito a potenzialità e criticità di questo approccio didattico: la necessità di un grosso investimento a livello di tempo e il complesso rapporto con l'incertezza dato da uno spazio destrutturato fanno da contrappeso alla possibilità, offerta dall'Outdoor Education, di costruire una didattica fondata sui bisogni e sulla realtà vissuta dagli alunni per cui è progettata e di focalizzare la dimensione processuale dell'apprendimento attraverso modalità valutative basate sulla documentazione.

Conclusioni

Riprendendo le domande che costituiscono la premessa di questo lavoro, se ne comprende ora la complessità, e la conseguente profondità richiesta nel fornire loro una risposta.

La definizione stessa di Outdoor Education restituisce questa complessità, nella sua progressione storica che parte dal porre l'attenzione unicamente sull'ambiente esterno (Donaldson e Donaldson, 1958) per poi includere la centralità della dimensione esperienziale, della componente sensoriale e percettiva dell'apprendimento e delle relazioni reticolari che in essa si sviluppano tra individui, con la propria interiorità e con gli elementi dell'ambiente circostante, nelle proposte di apprendimento all'aperto (Priest, 1986).

La storia della scuola e dell'educazione è poi costellata di esperienze che, in maniera più o meno codificata, hanno espresso la volontà di allargare i confini dell'aula oltre lo spazio solitamente dedicato. Le ragioni di questo bisogno si differenziano, coprendo un ventaglio di possibilità che va dalle più urgenti necessità igienico-sanitarie legate a vulnerabilità prodotte da eventi bellici, nell'esperienza pestalozziana (Sola, in De Giorgi, *a cura di*, 2021) e nei primi casi documentati di scuole outdoor nella penisola italiana (D'Ascenzo, in Antonietti et al., *a cura di*, 2022) alla volontà di sperimentare i risultati di una riflessione teorica che, attraversando l'Europa, aveva portato al centro del pensiero pedagogico il bambino nella sua interezza, come nel caso dei *Kindergarten* froebeliani o delle *I Ur Och Skur* svedesi (Bortolotti, 2019).

Attualmente, la complessità storica e teorica di questo approccio si manifesta nella difficoltà, a livello di letteratura scientifica, a comprenderne l'effettiva diffusione, anche

a causa della pluralità terminologica e l'interpretazione culturale dei concetti chiave (Waite, 2020). Inoltre, la componente culturale, che rende complesso il censimento delle esperienze outdoor, ne influenza anche l'effettiva realizzazione, poiché attribuisce un diverso valore a determinate componenti del sistema educativo, i quali a cascata determinano la distribuzione delle risorse a disposizione: ad esempio, la rilevanza attribuita all'acquisizione di competenze sociali trasversali all'interno dei sistemi scolastici del Nord Europa determina una maggior disponibilità ad investire in esperienze di educazione all'aperto, mentre sistemi maggiormente focalizzati sulla performatività, come quello giapponese, difficilmente percepiranno questo approccio come funzionale ai propri obiettivi (*ibidem*).

Il coinvolgimento di aspetti culturali determina inoltre la necessità di progettare *ad hoc* per il contesto in cui si andrà ad agire, riservando un'attenzione particolare alle specificità del luogo e dei destinatari della progettazione (Bortolotti, 2019).

In Italia, anche a causa della recente pandemia CoViD-19, che ha generato un "bisogno di esterno", si sta assistendo a una rifioritura dell'approccio, testimoniato anche dalla presenza di reti sul territorio nazionale che operano per facilitare, attraverso la condivisione professionale, la formazione dei docenti e la realizzazione di esperienze sempre più organizzate e strutturali (Giunti, Schenetti, 2024).

Tuttavia, la distribuzione risulta disomogenea verticalmente, con una concentrazione particolarmente elevata nel primissimo ciclo di istruzione, specialmente alla scuola dell'infanzia, e una progressiva riduzione delle esperienze di Outdoor Learning via via che l'esperienza scolastica si struttura in maniera apparentemente più rigida, con l'introduzione delle discipline e della valutazione sommativa (Farné, in Farné,

Bortolotti, Terrusi *a cura di*, 2018). Le esperienze documentate dalla letteratura affermano, però, che la didattica all'aperto può essere applicata in maniera efficace a tutti gli ambiti disciplinari, contestualizzando i saperi così che diventino significativi e interconnessi (Giunti et al., 2024).

Inoltre, non esiste un unico modo di realizzare esperienze didattiche all'aperto; al contrario, la letteratura di settore offre molteplici classificazioni che possono aiutare a individuare le modalità adatte agli obiettivi che si vogliono perseguire, ricordando che nessuna tassonomia va intesa come separazione netta e rigida.

Particolarmente significativa per l'applicazione pratica è la proposta di Mannion e Lynch, rispetto al ruolo assunto dal luogo all'interno della progettazione didattica: quest'ultima può infatti essere luogo-ambivalente, vale a dire che non implica l'interazione con gli elementi del luogo, ma semplicemente richiede uno spazio ampio e aperto come quello garantito dall'esterno; luogo-sensibile, ovvero permettere l'approfondimento delle tematiche trattate attraverso gli elementi presenti; e infine, luogo-essenziale, quando l'obiettivo di apprendimento può essere perseguito esclusivamente nell'interazione con il luogo scelto (Mannion, Lynch, 2016)

L'approccio più totalizzante, quello della Place Based Education, costituisce quindi un modello che massimizza gli aspetti esperienziali e autentici delle proposte didattiche outdoor, radicandole nell'ambiente in cui si realizzano e incentivando di conseguenza la partecipazione attiva degli studenti (Smith, 2002). Tuttavia, esso non è l'unica possibilità per realizzare esperienze didattiche all'aperto. Tale consapevolezza costituisce un tassello fondamentale nel percorso verso una maggiore diffusione dell'approccio outdoor, poiché spesso viene erroneamente percepita la necessità di

cominciare fin da subito con esperienze totalizzanti, quando di fatto la progettazione, come in ogni altra situazione didattica, deve nascere da un'attenta analisi dei bisogni e delle potenzialità del contesto.

Questo perché l'Outdoor Education può offrire un ventaglio di benefici, correlati alla salute fisica e mentale, all'apprendimento, allo sviluppo di competenze sociali e trasversali e alla costruzione di una coscienza ambientale (Guerra, 2016). Infatti, oltre all'aumento dei livelli di benessere e di attività fisica (Becker et al., 2017), diversi studi hanno dimostrato la capacità dell'ambiente esterno, in particolar modo i contesti naturali, di incentivare la curiosità e il miglioramento della memoria, oltre a favorire il rinnovamento dell'attenzione e il benessere emotivo e psicologico (Guerra, 2016; Agostini in Antonietti, *a cura di*, 2022). Anche la dimensione più strettamente didattica beneficia delle esperienze all'aperto, poiché il coinvolgimento attivo, attraverso la dimensione corporea e sensoriale (Giunti et al., 2023) e l'autenticità dei contenuti (Beames, Brown, 2016), favorisce lo sviluppo della motivazione intrinseca e conduce ad apprendimenti maggiormente significativi e trasferibili e allo sviluppo di una più alta autostima e senso di autoefficacia, a cui consegue un incremento nella partecipazione alla comunità (Becker et al., 2017). Tali benefici sono legati, nella teoria di Beames e Brown (2016) alle quattro dimensioni che caratterizzano l'Outdoor Education, e che possono essere modulate in maniera differente in base alle necessità specifiche della proposta. Tali dimensioni, Autenticità, Agentività, Padronanza e Incertezza (Beames, Brown, 2016), si intrecciano fra loro e costituiscono ciò che realmente caratterizza l'approccio *outdoor*, differenziandolo dalla didattica tradizionale ancor più che l'effettivo spostamento fisico dall'interno all'esterno. Da ciò consegue che tali dimensioni non solo possono essere

applicate anche alla didattica *indoor*, ma dovrebbero esserlo, per garantire continuità e complementarità tra le esperienze esterne all'aula e quelle al suo interno (Giunti et al., 2023).

Questo sposta il focus dall'ambiente naturale, difficilmente accessibile per tutti quei bambini che abitano i sempre più estesi spazi urbani, alla valenza didattica globale dell'esperienza all'esterno dell'aula scolastica, aprendo scenari nuovi per la possibilità di realizzare proposte *outdoor* anche in città. Per farlo, però, è necessario fronteggiare gli ostacoli costituiti da tutti quegli spazi e infrastrutture che non sono realizzati pensando ai bisogni dell'infanzia, mettendo a rischio l'incolumità e la partecipazione dei bambini all'interno dei propri ambienti di vita (Giorda, 2014). Assumere uno sguardo attento alle *affordances* (Gibson, 1986) degli spazi a disposizione, anziché assumere una posizione rinunciataria, può essere una prima modalità per invertire questa dinamica, conducendo ad una maggiore cura dello spazio urbano attraverso la sensibilizzazione dei futuri cittadini e la costruzione in loro di una coscienza politica interessata al bene comune: ciò è realizzabile attraverso proposte che colleghino i contenuti disciplinari all'esperienza di vita quotidiana degli alunni, mostrando loro la rilevanza dei temi e restituendo loro autonomia e potere decisionale nei processi di apprendimento e ricerca (Viani, in Schenetti, *a cura di*, 2022; Giunti et al., 2023).

Un secondo strumento, cruciale in tutte le esperienze all'aperto ma particolarmente significativo in ambito urbano, è la collaborazione con il territorio e gli enti amministrativi: come testimonia il laboratorio "La città dei bambini" di Fano, attraverso la collaborazione tra enti amministrativi, istituzioni educative e altre risorse

presenti, è possibile realizzare esperienze che riportino al centro il significato di comunità (Tonucci, 2015).

Le criticità però persistono: oltre alla difficoltà nel predisporre spazi adeguati entro cui agire con i bambini, per la quale è necessario modificare lo sguardo con il quale si guarda all'Outdoor Education, appaiono alcuni ostacoli che, pur essendo comuni a tutte le proposte afferenti a questo approccio, risultano particolarmente impattanti nel contesto della città. In particolare, esistono difficoltà di tipo strutturale legate alla necessità di risorse, economiche e umane, volte a garantire un adeguato rapporto numerico tra insegnanti e alunni che permetta lo svolgimento sicuro di attività all'esterno. La soluzione, rispetto alle esperienze agite e osservate dalle insegnanti coinvolte nella progettazione didattica di cui al cap. 3, è tanto semplice quanto ingiusta: spesso, i docenti volenterosi, che credono nei benefici apportati dall'approccio Outdoor, mettono a disposizione il proprio tempo, organizzando gli orari settimanali in maniera da permettere il miglior funzionamento possibile alla classe, e non sempre sono retribuiti per questo. Se le carenze del sistema difficilmente potranno essere risolte nel breve periodo, è altrettanto vero che esse sono la causa del ridotto numero di insegnanti disposti a mettersi in gioco attraverso modalità di progettazione, realizzazione e valutazione come quelle richieste dalla didattica all'aperto, spesso costretti a una condizione di solitudine professionale (Giunti, Schenetti, 2024). Tale indisponibilità non è da interpretare univocamente come chiusura nei confronti dell'approccio: più spesso, infatti, il rifiuto è legato a una parziale conoscenza, dei suoi effetti e degli strumenti attraverso cui metterlo in atto; inoltre, spesso intervengono fattori emotivi, che portano i docenti a percepire lo spazio esterno come eccessivamente pericoloso per i propri alunni (La Serra, in Crudeli, 2021). Viene a

delinearsi così un antidoto comune a molte di queste problematiche, che, sebbene non sia in grado di risolverle per intero, senza dubbio ne limiterebbe l'impatto. Si tratta della formazione dei docenti in merito all'approccio Outdoor, tanto nella formazione iniziale quanto, più realisticamente, in quella in servizio (Waite, 2020). Attraverso percorsi formativi adeguati, sarebbe possibile guidare la riflessione dei docenti sull'importanza di realizzare questo tipo di esperienze e offrire loro strumenti metodologici e docimologici per la realizzazione di una progettazione adeguata a un contesto esterno, meno strutturato (Antonietti et al., in Farné, *a cura di*, 2018). In questo modo, è possibile promuovere l'assunzione di un nuovo punto di vista, che riporta al centro il protagonismo di ciascuno e offre all'insegnante un ruolo nuovo, focalizzato sull'accogliere gli stimoli circostanti e coniugarli con i bisogni educativi e didattici del proprio contesto (Schenetti, in Antonietti, *a cura di*, 2022).

Le esperienze delle scuole che applicano la didattica all'aperto in maniera strutturale confermano la centralità di vedere soddisfatta la domanda formativa come premessa per la realizzazione delle esperienze, in modo che esse siano significative e armoniche nel raccordo tra interno ed esterno dell'aula (Giunti et al., 2023).

La proposta didattica descritta nel capitolo 3 racchiude quando emerso dal quadro teorico. La fase progettuale si è svolta tenendo conto delle Linee Guida per l'implementazione dell'Idea di Outdoor Education (Giunti et al., 2023), mentre le fasi di realizzazione e di riflessione hanno confermato le criticità, ma anche le potenzialità, rintracciabili nella letteratura. Per quanto riguarda le prime, in particolare sono risultati particolarmente impattanti i limiti organizzativi e burocratici, necessari a garantire la sicurezza degli alunni ma che rendono dispendiosa la preparazione di esperienze

all'esterno, specialmente in un contesto come quello del quartiere dove si colloca la scuola "Il Delfino". Tuttavia, si è potuto osservare il coinvolgimento attivo e personale degli alunni e la loro motivazione alla costruzione degli apprendimenti. È risultata evidente anche la rilevanza della documentazione come strumento per una valutazione formativa, che consideri la multimodalità dell'apprendimento e l'evoluzione individuale attraverso la raccolta e la selezione di materiale da momenti e fonti differenti.

Attraverso il confronto con docenti che quotidianamente lavorano per implementare questo approccio all'interno della loro didattica, sono poi emerse alcune soluzioni, o almeno i tentativi di tali, che la scuola, reale e presente sul territorio, mette in atto per compensare a eventuali carenze del sistema o ostacoli del contesto. È il caso, sicuramente, dei corsi di formazione e dell'adesione alle Reti, ma anche della collaborazione collegiale e con le altre agenzie del territorio e l'attenta osservazione delle risorse presenti nell'ambiente circostante la scuola.

Quanto descritto finora costituisce la risposta alla prima domanda da cui si origina questa tesi: "Perché fare Outdoor Education?"; con la descrizione delle esperienze significative sviluppate sul territorio nazionale e la descrizione della progettazione e realizzazione di una proposta didattica che rientra nel quadro teorico tracciato, si è tentato di fornire una risposta, sebbene non esaustiva, anche alla prima parte della seconda: "Come è possibile fare Outdoor Education in città?".

Rimane però l'altra metà del quesito, che assume una particolare sfumatura di significato: "Perché fare Outdoor Education in città?"; vale a dire, perché affrontare carenze formative, rischi per la sicurezza, difficoltà progettuali e mancanza di risorse per realizzare proposte così complesse nello spazio, già di per sé complesso, della città?

La sfida educativa che pone l'Outdoor Education richiede sicuramente modifiche sistematiche e una precisa consapevolezza e apertura individuale: tuttavia, è innegabile come i percorsi all'aperto, specialmente quelli ben radicati nel contesto di vita quotidiana di chi li vive, portino gli studenti a crescere come individui capaci di assumersi la responsabilità di fare scelte proprie e di partecipare attivamente a decisioni collettive. Si predispongono così le premesse per la costruzione di una cultura della cura e delle relazioni sociali e ambientali caratterizzate da una prospettiva ecologica, inclusiva e sostenibile (Bortolotti, 2019, p.183), come auspicato dall'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015).

Il vero punto di svolta, poi, è costituito dal fatto che obiettivi così globali e importanti possano essere perseguiti a partire da azioni davvero semplici: uscite brevi e nelle immediate vicinanze della scuola, ma strutturate con una precisa intenzionalità educativa. Anche i pericoli potenziali possono diventare oggetto di studio, partendo da una condivisione in classe, proseguendo con l'osservazione della realtà all'esterno e analizzando somiglianze e differenze con le ipotesi formulate in precedenza (Bortolotti, 2019, p.183).

Vengono superati così quegli ostacoli che si sono elencati in precedenza, e che troppo spesso inibiscono la costruzione di percorsi *outdoor* ancor prima che questi possano effettivamente arrivare a scontrarsi. Si aprono allora un immenso numero di scenari, nei quali l'Outdoor Education costituisce uno strumento, fra i molti a disposizione dei professionisti dell'educazione, per progredire verso il traguardo: la costruzione di "comunità resilienti, giuste e in buona salute" (*ibidem*).

Emerge dunque l'importanza di considerare approcci come quello outdoor anche là dove il contesto non è particolarmente favorevole, adottando tutti gli accorgimenti necessari e interrogandosi per individuare se, e come, il contesto scolastico possa modificarsi, evolversi e rinnovarsi, così da estendere a quanti più alunni possibili i benefici correlati a queste modalità didattico-educative (Valentini et al. 2019, p.425).

È attraverso questo tipo di lavoro che si può, e si deve, costruire una scuola realmente democratica, che possa offrire a tutti e tutte la possibilità di apprendere nel migliore dei modi possibili, e contemporaneamente fungere da motore per un rinnovamento sociale che porti a un più diffuso senso di responsabilità condiviso.

Bibliografia

Amadini, M. (2024). Abitare la città: lo sguardo pedagogico. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(1).

Antonietti et al.,. (a cura di) (2022), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli, Milano

Beames, S. (2015). Place-based education: A reconnaissance of the literature. *The Ontario journal of outdoor education*, 28(1), 27-30.

Beames, S., & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.

Becker C. et al.,. (2017). “Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students’ Learning, Social and Health Dimensions.” *International Journal of Environmental Research and Public Health* 14, 485; <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>

Bisson, C. (1996), “The Outdoor Education Umbrella: A Metaphoric Model To Conceptualize Outdoor Experiential Learning Methods”. *Adventure Educ.* 7, 1–7

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini, Milano

Calvino, I. (ed. 2022), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.

Casertano D. (2024). “C’era una volta un asilo nel bosco.” In Pepe, F. (2024) *Educazione nordica*, Sperling & Kupfer, Milano

Crudeli, F. (a cura di) (2021). *L’Outdoor Education per la costruzione di una comunità educante. Esperienze e riflessioni*. Edizioni junior, Bergamo

Di Bari, C., Guerra, M. (2026). “Tra naturale e digitale. Questioni parallele e scambi promettenti”. *BAMBINI, XLII (1)*, 24-29.

Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). “Outdoor Education a Definition.” *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17–63.
<https://doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353>

Farné, R. (2017). Play and the city. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 165-173.

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carrocci editore, Roma.

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linkopings Universitet (Sweden).

Fiennes, C., Dickson, K., de Escobar, D. A., Romans, A., & Oliveri, S. (2015, October). *The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning*. Consultato online (ultimo accesso il 15/11/2025): <http://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/Blagrave%20Report/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf>

Gibson, J. J. (1979/1986). *The ecological approach to perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Giorda, C. (2014) *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carrocci editore, Roma.

Giunti, C. et al.,. (a cura di) (2023), “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l'implementazione dell'Idea “Outdoor education”*, versione 2.0 [2023], INDIRE, Firenze.

Giunti, C. et al., (a cura di) (2024) *Outdoor education: apprendimento attivo tra dentro e fuori - Toolkit per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, versione 1.0 [2024], INDIRE, Firenze.

Giunti, C., Schenetti M. (2024) “Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell’arte dell’Outdoor Learning in Italia attraverso un’indagine esplorativa condotta con tre reti di scuole.” *Ricercazione* 16 (1), 37-53. <https://doi.org/10.32076/RA16103>

Guerra, M. (2016) “Apprendimenti in natura. Tra corpo e mente.” *Bambini* (settembre), 35-39

Guerra, M., Luini, L. (2024) “Documentare le esperienze all’aperto. Significati, possibilità, linguaggi e strumenti” *Bambini* (giugno), 27-32

Hengst, H. (2017). Spazi urbani nella cultura dell’infanzia contemporanea. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 141-147.

Haxwell, L. (2019) You only need a potato peeler and tarpaulin – Perceptions of outdoor learning from Primary Education Trainees, *Teacher Education Advancement Network Journal* Vol 11(1) pages 106-115

Locke, J. (1889), *Some thoughts concerning Education*, Cambridge University Press, Cambridge (Consultato tramite l’archivio opensource dell’Università di Toronto il 6.08.2025; link: <https://archive.org/details/somethoughtscon00lockuoft>)

Mannion, G., & Lynch, J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson (Eds.), *International handbook of outdoor studies* (pp. 85–94). London: Routledge.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, settembre 2012

Mook (2013), *La mia città è*, Edizioni Corsare, Perugia

ONU (1989), *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989, 20 novembre)

ONU (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015, 21 Ottobre) <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>

Orlandini L., Giunti C. (2023). Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor education. *Il Nodo Per una pedagogia della persona* - Vol. 27 n. 53, 255-268

Palmer J., Neal P (1994), *The handbook of environmental education*, Routledge, Londra

Parmigiani D. (2018). *L'aula scolastica 2.0. Come imparano gli insegnanti* (pp.85-86). FrancoAngeli. Milano.

Peppin, K. (2020). Getting outside! Investigating the school environment. *Teaching Geography*, 45(2), 62-64.

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of environmental education*, 17(3), 13-15.

Raimondo, R. (2017). The children in the city. An introduction. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 3-15.

Schenetti M., (2022), *Didattica all'aperto: metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Erickson, Trento

Schenetti, M. & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29

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

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2006, June). Outdoor Education-Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma. In *The Third International Outdoor Education Research Conference–Widening Horizons: Diversity in Theoretical and Critical Views of Outdoor Education Conference*.

Sindoni, C. (2021), *Friedrich Froebel* in De Giorgi, F. (2021) (ed.), *Storia della pedagogia*, Editrice Morelliana, Brescia

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi delta kappan*, 83(8), 584-594.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. The Orion Society (Great Barrington, MA)

Sola, G. (2021), *Johann Heinrich Pestalozzi* in De Giorgi, F. (2021) (ed.), *Storia della pedagogia*, Editrice Morelliana, Brescia

Tognon, G. (2021), *Jean Jacques Rousseau* in De Giorgi, F. (2021) (ed.), *Storia della pedagogia*, Editrice Morelliana, Brescia

Tonucci, F. (2015), *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. ZeroSeiUp s.r.l., Bergamo

UNICEF (2012), *Figli delle città. La condizione dell'infanzia nel mondo 2012*. Rapporto UNICEF su minori e urbanizzazione, United Nations' Children Fund, Roma.

Valentini, M. et al.,. (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 415-427.

Waite, S. (2020), Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning. *Education Sciences*, 10(11), 311.

Yemini M., Engel L., Simon A.B. (2025) Place-based education – a systematic review of literature, *Educational Review*, 77(2), 640-660, <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

Zong, B., Sun, Y., & Li, L. (2024). Advances, Hotspots, and Trends in Outdoor Education Research: A Bibliometric Analysis. *Sustainability*, 16(22), 10034. <https://doi.org/10.3390/su162210034>

Sitografia

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/> - visitato il 7/09/2025

Il Movimento delle Avanguardie Educative nasce in seno all'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) con l'obiettivo di raccogliere, documentare e diffondere le iniziative di innovazione nella scuola italiana, ricercandone le potenzialità e i fattori che ne facilitano o inibiscono la realizzazione. Dal 2014 si è costituito come Movimento a Genova e raccoglie ormai più di 1500 scuole che propongono nella loro offerta formativa esperienze innovative (non soltanto Outdoor Education), seguendo tre principali direttrici di innovazione: la didattica, lo spazio, il tempo.

<https://www.scuoleallaperto.eu> – visitato il 7/09/2025

La Rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto nasce nel 2016 a Bologna, con capofila l'IC 12 di Bologna e la partecipazione del Comune di Bologna, dei dipartimenti di Scienze dell'Educazione e Scienze della Qualità della vita dell'Università di Bologna e della Fondazione Villa Ghigi (che si occupa anche di educazione ambientale e alla sostenibilità). Gli obiettivi riguardano la diffusione di una didattica all'aperto che abbia particolare cura del ruolo riservato agli spazi e la formazione di personale adeguatamente preparato per implementare tale didattica consapevolmente.

<https://www.cityas.org> – visitato il 15/11/2025

“City-As-School” High School si fonda su un modello di apprendimento esperienziale e sul territorio rivolto agli studenti di scuola superiore. Fondata nel 1972 come scuola superiore indipendente e alternativa, l’obiettivo principale di City-As-School è offrire agli studenti una pluralità di esperienze di apprendimento che includano la varietà e la profondità delle risorse e delle realtà presenti a New York. Il programma ha continuato a evolversi negli anni, lavorando principalmente con studenti a rischio di abbandono per riaccendere l’interesse nel proprio futuro ma anche nella società circostante.

<https://scuolapertalmondo.blog/> - visitato il 3/01/2026

Il blog rappresenta una forma di documentazione dell’IC Venturino Venturi di Loro Ciuffenna nell’ambito delle attività realizzate come scuola Capofila dell’Idea di Outdoor Education all’interno della Rete Nazionale per le Avanguardie Educative.

<https://senzazaino.it/> - visitato il 2/02/2026

Il Movimento “Scuola Senza Zaino” raccoglie scuole di ogni ordine e grado in tutta Italia, nelle quali si propone un modello attento all’organizzazione dell’ambiente formativo, partendo dal presupposto che l’allestimento di questo sia strettamente connesso al modello pedagogico-didattico che si intende proporre e adottare, ma anche al modello relazionale che sta alla base dei rapporti tra gli attori scolastici. L’approccio è quindi caratterizzato da una dimensione globale e comunitaria che permea le scelte didattiche messe in atto.

Appendici

APPENDICE A: scheda osservativa individuale prevista nella fase di progettazione

OSSERVAZIONE SISTEMATICA - SCHEDA INDIVIDUALE PER LA VALUTAZIONE IN ITINERE

Nome.....

Legenda: 1=Mai/per niente,

2=Raramente/Solo se supportato,

3=Spesso/Autonamente

Indicatori iniziali (3 anni)

LA CONOSCENZA DEL MONDO	1	2	3	Annotazioni / fattori di contesto e prestazione
Osserva i luoghi visitati e ne coglie alcuni aspetti legati al proprio gusto (cosa piace e non piace).				
È interessato e osserva ciò che lo circonda				
Esprime il proprio gradimento rispetto a qualcosa				
Indica un elemento che ha colpito la sua attenzione e spiega perché				

Indicatori intermedi (4 anni)

LA CONOSCENZA DEL MONDO	1	2	3	Annotazioni / fattori di contesto e prestazione
Osserva i luoghi e ne fornisce una descrizione sintetica ma corretta, comprendendo elementi emotivo-affettivi (come mi fa sentire)				
Descrive il luogo utilizzando un lessico collegato alle caratteristiche sensoriali				
Collega il luogo a un vissuto personale o all'uso sociale che se ne può fare				
Verbalizza lo stato d'animo provato stando in quel luogo.				

Indicatori avanzati (5 anni)

LA CONOSCENZA DEL MONDO	1	2	3	Annotazioni / fattori di contesto e prestazione
Osserva e riconosce i luoghi visitati per la propria funzione, generale e personale; esplicita cosa gli piace e cosa no e produce ipotesi rispetto alla cura del luogo				
Utilizza un lessico appropriato per descrivere il luogo (sia per l'esperienza emotiva che sensoriale)				

Motiva il "perché" un luogo gli piace o non gli piace				
Riconosce segni di incuria o di cura				
Propone soluzioni creative per migliorare il luogo				

APPENDICE B: La lettera di avvio inviata da Cromilla

Cari Cavallucci,

Mi presento: sono **Cromilla**, la cercatrice di sfumature!
 Giro il mondo con il mio zaino magico per raccogliere i colori più belli del pianeta
 Oggi sono passata silenziosamente vicino alla vostra scuola... volevo catturare i colori del vostro quartiere, ma ho avuto un piccolo problema. I miei barattoli sono rimasti vuoti!

Forse perché correvo troppo, o forse perché i miei occhi sono un po' stanchi per il lungo viaggio.
 Ho decisamente bisogno di un aiuto, e chi meglio di voi può darmi una mano?

Volete diventare i miei Esploratori del Colore?

Se vorrete aiutarmi, ho qui per voi un regalo: è il mio manuale preferito! Leggetelo il libro e imparate a guardare il mondo con i suoi occhi speciali.

Poi uscite fuori, tra le strade e i parchi, e cercate i colori che si sono nascosti ai miei occhi stanchi.

Aiutatemi a costruire dei Grandi Cartelli per spiegare a tutti, ma proprio a tutti, che colore ha la vostra città e cosa provate quando la guardate.

Vi lascio il libro e i miei strumenti del mestiere.
 Io rimarrò nei paraggi, pronta a sbirciare i vostri

cartelli colorati!
 Buona avventura,

Cromilla



Ringraziamenti

Questa è forse la parte che ho più desiderato scrivere di tutta la tesi: all'inizio, semplicemente perché si ricollega al momento della festa per un percorso che si è concluso; in seguito, si è aggiunta il desiderio di poter scrivere in maniera più spontanea, e ringraziare davvero per tutto il supporto che ho percepito, specialmente in quest'ultima fase. Tuttavia, ora che sono qui, sono giorni che procrastino il momento di iniziare a scrivere, perché nessuna parola sembra mai abbastanza per riassumere tutto. Come è stato, a suo tempo, per la lettera della Partenza, anche ora mi trovo a dover raccogliere mesi di pensieri estemporanei, liste, grazie non detti e grazie già ripetuti, ma mai abbastanza. Il risultato, temo, sarà prolisso, ma se siete qui, penso che non ne sarete sorpresi.

La verità è che sono così fortunata da avere tante persone con cui condividere questo momento, con cui celebrare questo percorso, che la paura è di non essere all'altezza del supporto che ho ricevuto.

Iniziando dalla fine, ringrazio il professor Parmigiani per aver creduto nell'idea di questa tesi, e per il sostegno durante la sua stesura. Lo ringrazio, però, anche per le solide fondamenta che ha costruito tramite i suoi insegnamenti, dimostrando competenza e dedizione per questo mondo complicato che è la scuola. Non è stato il solo: durante questi cinque anni, diversi docenti tra i molti che ho incontrato, qui e in Olanda, si sono distinti per aver davvero assunto il ruolo di mentori, curando la propria didattica e dimostrando coerenza tra ciò che insegnavano e ciò che era agito. Anche a loro va un grazie, per aver formato la maestra che sono e le basi per quella che sarò, sperando che, in futuro, sempre più docenti seguano il loro esempio.

Sempre restando all'interno dell'ambito universitario, ringrazio profondamente tutte e tutti i tutor scolastici che mi hanno accolto nelle loro classi, ciascuno insegnandomi qualcosa di nuovo come solo l'esperienza diretta sa fare. Al termine di questa tesi, però, non posso non fare una menzione speciale ad Aurora e Valeria, della scuola "Il Delfino", che hanno sostenuto il mio progetto con l'entusiasmo e la cura che le caratterizza; e ad Elisa e Ilaria, che hanno accolto la mia proposta di condividere le loro esperienze e hanno permesso di aggiungere profondità a questo lavoro.

A Elisa devo anche un grazie che supera le pareti del DiSFor, che risale alla mia primissima esperienza di tirocinio ma che ha fatto sì che questo lavoro prendesse vita, e ha cambiato la traiettoria del mio percorso in un modo che non pensavo possibile.

Conclusi i ringraziamenti più espressamente connessi alla tesi, i primi a cui devo un grazie sono mia mamma, mio papà e mio fratello.

A mia mamma, a cui ho dedicato questa tesi, perché è stata l'ispirazione che mi ha portato a scegliere questo percorso, e perché, da piccola, prima di dire che da grande volevo fare la maestra, dicevo che volevo fare la mamma, per essere come lei.

A mio papà, per tutti i modi in cui mi ha sempre dimostrato il suo supporto e quanto fosse orgoglioso di me, come i "Dai, ti porto a Genova" della domenica sera, e tutti i viaggi in macchina alle 5 del mattino durante il primo anno.

A mio fratello, che prima di ogni esame si è dovuto sorbire le mie ansie e i miei "no stavolta non lo passo", e su cui so che potrò sempre contare, soprattutto quando ho bisogno di ricordarmi di prendermi un pochino meno sul serio, e uscire un po' dalla mia testa.

Tocca ora dire un grazie alle persone che in questi anni ho avuto la fortuna di incontrare, e di scegliere. L'ordine non ha alcun senso, anche perché non avrei saputo organizzarlo neanche volendolo. Da chi ho conosciuto nell'ultimo anno a coloro con cui ho condiviso ben più di metà della mia vita, sento il bisogno di dirvi grazie, per essere stati il mio villaggio lungo questo percorso.

A partire da chi lo ha condiviso con me, attraverso tirocini, esami e laboratori, ma anche cene di Natale, trivia night ai Luzzati e albi illustrati ai compleanni. Grazie a This4Party, per aver reso questi cinque anni più leggeri; ma soprattutto, grazie ai Trenisti, più Quadrox e Sara, perché siete stati l'inizio, il primo riferimento in quel primo anno così complicato. Spero, un giorno, di ri-conoscervi come colleghi.

Una menzione speciale va poi a Marry, Roby, Sara e Alice. Come ci ha scritto Sara, insieme abbiamo costruito il sogno, e sono felice di condividere con voi il traguardo, e ciò che verrà ancora dopo.

Marry e Roby, grazie per essere state le mie sorelle maggiori e avermi guidato quando ne ho avuto bisogno, senza avermi mai fatto sentire troppo piccola. Sembra una banalità, e davvero vorrei trovare le parole giuste per descrivere quanto invece è stato importante. Credo che tutto si riassume in un momento: la cena del 5 settembre 2024. Lì c'è tutto.

Sara, che hai condiviso con me tutto, ma proprio tutto, di questi anni. Dal giorno zero, quando ci siamo incontrate fuori dal test d'ingresso, al turbine di questo quinto anno, non avrei potuto chiedere una spalla migliore con cui affrontare l'università e i miliardi di lavori di gruppo. Grazie, perché sei entrata, con i tuoi gesti e le tue espressioni, a far parte del mio linguaggio quotidiano, e ora quando parlo di Genova e dell'università,

inevitabilmente finisco a parlare un po' come te; grazie, perché non so cosa significa fare l'Università senza di te!

Alice, grazie per essere l'esempio di chi mi piacerebbe diventare. La tua curiosità, la tua passione per questo lavoro, la tua determinazione (nel dare gli esami tutti al primo appello, o quasi), sono ciò che mi ha attirata verso di te all'inizio; col tempo, ci siamo scoperte più simili di quanto pensassi, e sapere di essere, anche in parte, simile a te, è un privilegio immenso, che le parole non riescono a spiegare fino in fondo.

Grazie, perché con due macchiati e un espresso, tutti senza zucchero, l'Università è diventata un posto un po' più bello in cui stare.

A proposito di compagni, un grazie ai compagni e colleghi dell'International Minor di KPZ, a Zwolle, e in particolare alle mie Eendjes, Alice, Vera, Sylke e David. Mi avete aiutato a dare senso a un'esperienza che è stata sicuramente difficile e complicata, ma che mi ha restituito tanto quanto io ho dato. Uno dei risultati, fra i molti, è proprio questa tesi. Dank je wel.

Un ringraziamento speciale va ora a chi, invece, mi circonda da molto prima che questa facoltà fosse anche solo un'idea nella mia mente. Le mie Galatines e affini: la fortuna di crescere insieme e vedervi (vederci!) diventare persone con progetti e sogni diversi, ma con lo stesso desiderio di ritornare a incontrarsi quando è possibile, è qualcosa che non scambierei con nulla al mondo. Vi voglio bene, e siete sempre la strada che porta a casa mia.

Grazie a Roa, che è stato parte in un modo o nell'altro di ogni giorno di questo percorso, supportandomi per ogni esame, ogni minuto dell'Erasmus, ogni parola di questa tesi. Sei la mia ispirazione, ma anche il mio compagno di avventure, il Kaa della mia

Akela, e con te tutto ha più colore. Grazie, per essere prima di tutto, il mio migliore amico, il mio più grande tifoso e la roccia del mio faro.

Probabilmente siete sorpresi che ci sia voluto così tanto, ma ovviamente non posso non ringraziare lo Scoutismo, in tutte le forme che ho conosciuto, per avermi appassionato al mondo dell'educazione. In particolare, e forse solo per amore di parlare di loro, un grazie al mio Gruppo, il Cairo Montenotte 1. Ancor più nello specifico, al Branco Verdi Colline: per avermi accolta, sedici anni fa, avermi dato uno spazio per crescere e un villaggio con cui farlo, e per averlo fatto di nuovo, come cucciolo di capo. Per aver accompagnato la mia formazione qui, dandomi sempre uno sguardo nuovo. Per essere stati, come molti che ho menzionato in precedenza, casa.

Infine, grazie ai diciotto ragazzi della 4a di Sant'Eusebio, per essere stati la mia prima vera classe. Non esisterà mai una maestra Irene senza ciascuno di voi, che mi avete messo di fronte alla sfida di concretizzare ciò che ho tanto studiato. Io ho fatto del mio meglio, e vi ringrazio per avermene dato la possibilità in questo anno passato insieme.

Vorrei che questi ringraziamenti fossero anche una fotografia, della vita che ho adesso, e che ho vissuto in questi anni: per quanto intensa, stressante e con le sue difficoltà, è una vita che amo in ogni sua parte. Se c'è una cosa in cui, in questi anni, ho imparato a credere sempre più profondamente, è che l'amore è il motore del mondo, la colla che tiene insieme le persone, e la spinta che dovrebbe orientare ogni scelta. Io so che di amore ne ho tanto, ne ho ricevuto ancora di più, e voglio che sia parte di ogni cosa che faccio, compresa, ovviamente, il lavoro a cui questa tesi spalanca le porte.

Chiudo con una frase, che non è mia, ma arriva alla fine di una canzone che in qualche modo si ricollega un po' a tutto ciò di cui ho parlato.

“Se mi guardo intorno, penso che sono fortunato. Non so chi ha creato il mondo, ma so che era innamorato” (Alfa, 2024).

E io, non posso che essere d'accordo. Grazie!