



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

“Kalipè, a piccoli passi nel mondo degli alberi.

Un progetto di educazione alla sostenibilità per la scuola
dell’infanzia basato sulla didattica outdoor.”

Relatrice: Prof.ssa Recagno Serena Clara

Correlatore: Prof. Casazza Gabriele

Candidata: D’Onofrio Giada

ANNO ACCADEMICO

2025/2026

Alla vita

SOMMARIO

INTRODUZIONE.....	4
1 LA DIDATTICA OUTDOOR.....	8
1.1 DEFINIZIONE E CORNICE STORICO-CONCETTUALE	9
1.2 BENEFICI DEL CONTATTO CON LA NATURA PER LO SVILUPPO INFANTILE	15
1.3 SVILUPPO GLOBALE E INTEGRAZIONE DEI DOMINI	18
1.4 IL MOVIMENTO ALL'APERTO COME RISORSA EDUCATIVA	22
1.5 IL RUOLO DELL'ADULTO, LA COMUNITÀ EDUCANTE E L'APERTURA AL TERRITORIO.....	24
1.6 AMBIENTI NATURALI DESTRUTTURATI COME CATALIZZATORI DI APPRENDIMENTO	29
1.7 EDUCAZIONE AL RISCHIO COME COMPONENTE FORMATIVA.....	32
2 L'EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	35
2.1 L'EDUCAZIONE AMBIENTALE È EDUCAZIONE ALLA REALTÀ	37
2.2 IL QUADRO NORMATIVO ITALIANO RIGUARDANTE L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	41
2.3 RICONOSCERE LA VITA E RICONOSCERSI VITA	45
2.4 L'AMBIENTE COME TERZO EDUCATORE	46
2.5 DENATURALIZZAZIONE DELL'INFANZIA.....	48
2.6 L'INTELLIGENZA NATURALISTICA E LA COSCIENZA ECOLOGICA	51
2.7 IL CONTRIBUTO DELL'OUTDOOR EDUCATION ALL'EDUCAZIONE AMBIENTALE	54
3 IL POTENZIALE EDUCATIVO DELL'ALBERO.....	58
3.1 IL BOSCO.....	59
3.2 L'ALBERO	61
3.3 L'ALBERO E L'ESSERE UMANO.....	64
3.4 L'ALBERO NEI CAMPI D'ESPERIENZA	67
3.4.1 <i>La conoscenza del mondo.....</i>	<i>70</i>
3.4.2 <i>Il sé e l'altro</i>	<i>73</i>
3.4.3 <i>Immagini suoni e colori</i>	<i>75</i>
3.4.4 <i>Il corpo e il movimento.....</i>	<i>77</i>
3.4.5 <i>I discorsi e le parole.....</i>	<i>80</i>
3.5 GLI ALBERI NEGLI ALBI ILLUSTRATI	81
3.5.1 <i>Educazione alla sostenibilità</i>	<i>83</i>
3.5.2 <i>Immaginarsi alberi.....</i>	<i>84</i>
3.5.3 <i>Inventari.....</i>	<i>85</i>
4 KALIPÈ. A PASSO CORTO E LENTO.....	88
4.1 IL CONTESTO IN CUI SI INSERISCE IL PROGETTO	89

4.1.1	<i>Il contesto territoriale.....</i>	90
4.1.2	<i>L'Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi.....</i>	91
4.1.3	<i>La scuola dell'infanzia CAI di Campora</i>	94
4.2	KALIPÈ - IL PROGETTO	95
4.3	PREPARAZIONE AL PROGETTO	98
4.4	EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ.....	102
4.4.1	<i>Educazione incidentale.....</i>	103
4.4.2	<i>Il decalogo dei gesti gentili.....</i>	107
4.4.3	<i>“Bambini, diamoci una mano... per un mondo migliore!”</i>	111
4.4.4	<i>“Come me, come te”</i>	114
4.4.5	<i>Mare.....</i>	118
4.4.6	<i>Indoor.....</i>	119
4.5	ALBERI.....	123
4.5.1	<i>Attività propedeutiche alla catalogazione degli alberi.....</i>	123
4.5.2	<i>Catalogazione degli alberi</i>	128
4.5.3	<i>Educazione incidentale.....</i>	133
4.6	VALUTAZIONE.....	136
4.6.1	<i>Osservazioni.....</i>	137
5	CONCLUSIONI	143
	APPENDICE A.....	146
A.1	UDA DEL PROGETTO DI TESI	146
A.2	TRASCRIZIONE PREVALUTAZIONE	151
A.3	TRASCRIZIONE POST-VALUTAZIONE.....	158
	RIFERIMENTI.....	169
	BIBLIOGRAFIA	169
	OPERE DI LETTERATURA PER L'INFANZIA	174
	SITOGRAFIA	175
	TEATROGRAFIA	176

INTRODUZIONE

Di fronte a un sistema scolastico sempre più orientato alla performance e al risultato, il progetto Kalipè, espressione himalayana che significa “a passo corto e lento”, si propone come un invito a riscoprire il valore del percorso ed un augurio di vivere consapevolmente ogni fase del cammino senza l’ossessione per la meta.

In un contesto fortemente antropizzato, lontano dall’equilibrio delle grandi catene montuose, il rapporto con la natura appare spesso indebolito e superficiale. Eppure, l’essere umano è parte integrante della natura stessa, riconoscere questa appartenenza implica la necessità di ritrovare un ritmo più armonico, fatto di attenzione e rispetto.

Il termine “Kalipè” sintetizza il significato pedagogico dell’intero percorso, ossia, educare alla sostenibilità non attraverso dichiarazioni di principio, ma mediante esperienze quotidiane, incarnate, pazienti, capaci di mettere le bambine e i bambini in relazione con il territorio e con le forme della vita che lo abitano.

La presente tesi nasce dall’interesse per una pedagogia capace di coniugare educazione ambientale e valorizzazione dell’esperienza infantile, assumendo la natura non come semplice sfondo delle attività educative, ma come interlocutrice viva del processo formativo. All’interno di questa visione, l’albero è stato individuato come riferimento privilegiato attorno a cui costruire un percorso di educazione alla sostenibilità nella scuola dell’infanzia. L’albero, infatti, rappresenta un elemento fortemente simbolico e al tempo stesso estremamente concreto perché è presenza vivente, osservabile, nominabile, misurabile, immaginabile; consente esperienze percettive e scientifiche, linguistiche ed

espressive, etiche e relazionali. Esso si configura dunque come mediatore educativo particolarmente fecondo, capace di collegare i campi d'esperienza, di attivare domande di senso e di favorire nelle bambine e nei bambini una prima forma di coscienza ecologica.

Questa tesi, perciò, approfondisce gradualmente l'importanza di riportare un rapporto autentico con il mondo vivente, non soltanto sul piano delle conoscenze, ma anche su quello emotivo, corporeo e relazionale.

Il documento è strutturato in 4 capitoli, di cui i primi tre che approfondiscono la teoria nei seguenti campi tematici: la didattica outdoor, l'educazione alla sostenibilità e i riferimenti scientifici e pedagogici alla base dell'utilizzo dell'albero come fulcro della progettazione educativa; il quarto ed ultimo che narra il percorso pedagogico che raccoglie e intreccia i 3 nuclei tematici teorizzati in precedenza.

Il primo capitolo approfondisce la cornice teorica della didattica outdoor, ricostruendone la definizione, i riferimenti storico-concettuali e i principali apporti in relazione allo sviluppo infantile. Vengono inoltre indagati i temi del movimento, del valore degli ambienti naturali destrutturati e dell'educazione al rischio. Un aspetto molto rilevante per quest'avanguardia educativa è il ruolo dell'adulto e dalla comunità educante con particolare attenzione al dialogo con il territorio, che è anch'esso parte della comunità educante che ruota intorno alle studentesse e agli studenti.

Il secondo capitolo, a partire dall'educazione all'aperto, si concentra sull'educazione alla sostenibilità nella scuola dell'infanzia; essa, infatti, non significa trasmettere precocemente nozioni astratte sull'ambiente, bensì promuovere forme di attenzione, cura, stupore e responsabilità che prendano avvio

dall'esperienza diretta della realtà. Nel tempo presente, segnato da una crescente crisi ecologica, da processi diffusi di urbanizzazione e da un progressivo allontanamento dell'infanzia dai contesti naturali, il tema dell'educazione alla sostenibilità assume una rilevanza pedagogica sempre più centrale. Il capitolo analizza i riferimenti normativi italiani e mette in luce il significato pedagogico e il legame che lentamente si sta deteriorando tra la specie umana e il resto del mondo vivente.

Il terzo capitolo scopre il potenziale educativo dell'albero e di come questo mezzo privilegiato nell'educazione alla sostenibilità per la sua stabilità nello spazio e le sue trasformazioni nel tempo, ciò ne concede un'osservazione sistematica e la creazione di una relazione significativa, prendendo consapevolezza della vita presente anche nel mondo vegetale. Questo tema viene considerato sia nella sua valenza simbolica e antropologica sia nelle sue ricadute didattiche all'interno dei campi d'esperienza delle Indicazioni Nazionali, approfondendo anche la presenza di esso negli albi illustrati e il contributo offerto dalla letteratura per l'infanzia.

Il quarto capitolo presenta infine il progetto *Kalipè*, descrivendone il contesto, la struttura, le attività svolte, gli strumenti di osservazione e valutazione. Il progetto educativo è stato realizzato nella scuola dell'infanzia, ma, lasciandone delineare le traiettorie alle bambine ed ai bambini, può essere riproponibile in qualsiasi grado scolastico. La didattica outdoor costituisce la cornice metodologica di riferimento e l'albero diventa il fulcro attorno a cui organizzare attività, esplorazioni, conversazioni, pratiche di osservazione e proposte di educazione sostenibile. L'intento è mostrare come un'esperienza educativa situata, radicata nel territorio e attenta ai bisogni evolutivi, possa contribuire alla

costruzione di atteggiamenti ecologici fondati non su prescrizioni esterne, ma su un senso di appartenenza e di relazione con il mondo.

L'obiettivo della tesi è dunque indagare il valore formativo di un progetto di educazione alla sostenibilità per la scuola dell'infanzia basato sulla didattica outdoor e centrato sull'incontro con gli alberi come occasione di apprendimento globale. Più precisamente, il lavoro intende mostrare come l'esperienza diretta della natura, se progettata con intenzionalità pedagogica, possa favorire nei bambini e nelle bambine atteggiamenti di curiosità, cura e consapevolezza, ponendo le basi per una relazione più equilibrata e responsabile con l'ambiente. In tale prospettiva, la sostenibilità non viene intesa come contenuto aggiuntivo del curriculum, ma come orizzonte educativo trasversale che attraversa il modo di guardare il mondo, di stare nei luoghi e di costruire relazioni.

1 LA DIDATTICA OUTDOOR

«Liberati dalla terribile barriera dell'educazione, e tutto ti sembrerà più chiaro, semplice, lineare. Ho scoperto che la mia parte selvatica è stata zittita, incompresa e schiacciata, considerata sbagliata nell'educazione ricevuta» (Albert Schweitzer)

In un'epoca in cui l'educazione rischia di diventare eccessivamente standardizzata, performativa e orientata alla competizione, è necessario recuperare approcci più equilibrati e inclusivi. L'integrazione continuativa di una varietà di ambienti di apprendimento, in particolare i contesti naturali complessi come il bosco, costituisce una proposta concreta dell'outdoor education per restituire significato, esperienza e benessere al percorso formativo dei bambini e delle bambine.

Si propone un'educazione tanto innovativa quanto necessaria, radicata nella relazione e nella vita reale, capace di affrontare le sfide quotidiane senza sacrificare la qualità dell'esperienza e il benessere di tutti gli attori coinvolti. Si avverte l'urgenza di una scuola capace di abitare la complessità e di educare a considerare l'incertezza una risorsa, non un impedimento. Una pedagogia che procede con lentezza ma in profondità, che non ricerca la misurabilità immediata, bensì la qualità esperienziale. Una scuola che accetta l'imprevisto e il disordine, che costruisce apprendimenti "sulla natura" solo a partire da una profonda interazione "con la natura". In tale incontro risiede forse l'insegnamento più cruciale: la riscoperta, con delicatezza e responsabilità, della propria posizione nel sistema globale.

1.1 Definizione e cornice storico-concettuale

“Sotto il termine «Outdoor education» sono comprese una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata “(Bortolotti, 2019).

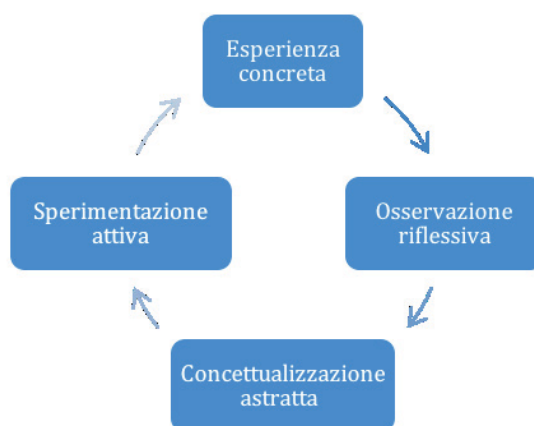
Come spiegano le linee guida per l’implementazione dell’Idea Outdoor education, pubblicate nel 2023 dalle avanguardie educative, l’*Experiential Learning* e la *Place-based Education* rappresentano i due fondamenti teorico-pedagogici principali dell’Outdoor Education.

Per quanto concerne il primo, l’*Experiential Learning* (Kolb, 1984) individua nell’esperienza — nelle sue dimensioni cognitive, emotive e sensoriali — il nucleo attorno al quale si sviluppa il processo di apprendimento. *“È l’aspetto più sconcertante della vostra scuola: vive fine a sé stessa. [...] Perché non c’è nulla sul giornale che serva ai vostri esami. È la prova che c’è poco nella vostra scuola che serva nella vita. [...] È una scuola migliore l’officina.”* (Milani, 1967). Questa è tra le principali critiche che la scuola di Barbiana, di don Milani, rivolge alla scuola tradizionale, intenta a trasmettere saperi altri rispetto alla realtà.

In contrasto con i modelli di didattica trasmissiva, l’approccio pedagogico esperienziale ascrive allo studente la centralità nel disegno formativo, valorizzando il suo *fare* e il suo *pensare* quali componenti essenziali per l’edificazione e la successiva rimodulazione della conoscenza.

Come esplicitato nel ciclo di apprendimento di Kolb, ampiamente riconosciuto, l’apprendimento esperienziale si articola in quattro fasi ricorsive che descrivono un processo dinamico di “esperienza–riflessione–apprendimento”: la

prassi concreta, l'analisi riflessiva di tale prassi, la formulazione di concetti astratti e, infine, la sperimentazione attiva delle nuove astrazioni.



Il secondo principio pedagogico che fonda l'Outdoor Education è la *Place-based Education*, la quale riconosce nel luogo e nel territorio una risorsa educativa primaria, capace di stimolare processi di apprendimento autentici, significativi e profondamente radicati nel vissuto personale degli studenti. Tale approccio, strettamente connesso all'educazione ambientale allo sviluppo sostenibile, si caratterizza per la sua natura interdisciplinare, vista la ricchezza di stimoli e opportunità che può offrire il territorio, e per l'intento di promuovere un legame attivo tra gli alunni e la comunità di appartenenza. Attraverso tale connessione, gli studenti sono incoraggiati a sviluppare competenze riflessive e critiche che consentano loro di analizzare e affrontare sfide locali in una prospettiva globale e sostenibile.

“Se ai bambini è data la possibilità di vivere l'ambiente a loro più prossimo alla giusta velocità, possono avere esperienze di incontri stimolanti, come, ad esempio, una coltura di funghi cresciuti attorno al fusto di un albero tagliato sul marciapiede di una strada o una coccinella intenta nella grande impresa di portare fortuna scalando montagne di arredi urbani. L'incontro imprevisto genererà nel

bambino domande spontanee – “cosa mangia una coccinella?”, “è poi vero che porta fortuna?” (Antonietti, Bertolino, Guerra e Schenetti, 2022, p. 130)

La didattica outdoor, infatti, si innesta su una cornice teorica che riconosce nel “fare” e nel “vivere il mondo” il punto di partenza di ogni apprendimento significativo. Nella scuola dell’infanzia, questa visione assume un valore peculiare: la bambina e il bambino, attraverso il corpo, entrano in relazione con il mondo e costruiscono rappresentazioni personali e condivise della realtà.

Questa prospettiva affonda le proprie radici nelle grandi tradizioni pedagogiche del Novecento che hanno posto l’accento sul valore dell’esperienza concreta, dell’autonomia e della scoperta.

Sebbene il termine si sia diffuso solo nel XX secolo, grazie all’opera di Kurt Hahn, fondatore dei programmi *Outward Bound*, le sue radici affondano in un pensiero educativo molto più antico, che riconosce nella natura un contesto privilegiato per lo sviluppo armonico dell’individuo.

All’interno di questa cornice si inseriscono le riflessioni di figure come Maria Montessori e Alexander Neill, i quali attribuirono grande valore all’esperienza diretta, al movimento e all’autoregolazione. I loro contributi si pongono in continuità con il pensiero di John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Comenio, Pestalozzi e Fröbel, che già nei secoli precedenti avevano individuato nella natura un luogo educativo per eccellenza, capace di stimolare i sensi, la curiosità e la crescita interiore: *“I nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi”* (Rousseau, 2016).

Già agli inizi del Novecento, esperienze come lo scoutismo e le scuole all’aperto nacquero per rispondere non solo a esigenze sanitarie e igieniche, ma anche al

bisogno di restituire a bambine e bambini spazi di libertà e di contatto con l'ambiente. In quel periodo, medici e pedagogisti iniziarono a sottolineare i benefici fisici e psicologici della vita all'aria aperta, riconoscendo come essa potesse favorire il benessere globale e l'autonomia della bambina e del bambino.

Nel corso del Novecento, l'educazione all'aperto assunse forme sempre più strutturate. Un esempio emblematico è rappresentato dalla *Open Air Nursery School* fondata da Margaret McMillan nel 1914, pensata per offrire alle bambine e i bambini delle aree urbane, un ambiente salubre e ricco di stimoli naturali. Qualche decennio più tardi, nel 1957, lo svedese Gösta Frohm ideò la *Skogsmulle School*, basata sull'idea che il contatto quotidiano con la natura fosse fondamentale per lo sviluppo della curiosità, della fantasia e della responsabilità ambientale. Da questa esperienza nacque in Svezia il modello delle scuole "I Ur och Skur", letteralmente "con il buono e il cattivo tempo", in cui l'apprendimento avviene in modo continuativo all'aperto, indipendentemente dalle condizioni meteorologiche.

Parallelamente, negli anni Cinquanta, in Danimarca, Ella Flatau avviò con i propri figli un'esperienza educativa immersa nel bosco, considerata la prima vera "scuola nel bosco" (*forest school*). Da questa sperimentazione domestica prese avvio un movimento pedagogico che si diffuse rapidamente nei Paesi del Nord Europa, dove la vita all'aria aperta era parte integrante della cultura e dell'educazione.

In Svezia, il movimento *Friluftsförbundet* consolidò e ampliò il modello delle scuole *I Ur och Skur*, mentre in Norvegia l'idea di *Friluftsliv* – "vita all'aperto" – divenne principio cardine delle politiche educative nazionali. Negli anni Novanta, il modello nordico giunse in Germania, dove le *Waldkindergarten* ottennero il riconoscimento ufficiale del Ministero dell'Istruzione e si diffusero

successivamente in Austria, Svizzera e nel Regno Unito. Proprio in quest'ultimo Paese, grazie a progetti europei di cooperazione e formazione, il concetto di *Forest School* assunse una dimensione metodologica più definita, con programmi che integravano esperienze di esplorazione, manualità, cooperazione e consapevolezza ecologica.

In Italia, la didattica all'aperto ha conosciuto un rinnovato impulso a partire dagli anni Duemila, in parallelo alla crescente attenzione verso l'educazione ambientale e la sostenibilità. Le prime esperienze di asili nel bosco sono nate in forma autonoma e sperimentale. Queste realtà, ispirate ai modelli nordici, hanno introdotto una visione educativa fondata sull'esperienza diretta, sulla cooperazione e sul contatto quotidiano con l'ambiente naturale.

Parallelamente, associazioni e fondazioni hanno promosso percorsi formativi, laboratori e progetti di outdoor education rivolti a insegnanti e bambini. A queste iniziative si affiancano anche fattorie didattiche, agrinidi e agriasili, che integrano la dimensione educativa con quella agricola e rurale, favorendo un apprendimento esperienziale basato sulla cura, sulla manualità e sulla consapevolezza ecologica. La storia dell'educazione all'aperto mostra come il rapporto di bambine e bambini con la natura sia stato a lungo oggetto di riflessione pedagogica.

La didattica all'aperto, nel contesto della scuola dell'infanzia, rappresenta un paradigma educativo che si radica sull'esperienza diretta, sul contatto simbiotico con la natura e sulla valorizzazione del corpo come strumento primario di conoscenza. Essa si configura come un costrutto pedagogico complesso, nel quale le bambine e i bambini apprendono attraverso l'azione auto-diretta, l'osservazione e la relazione, e interazione, con l'ambiente naturale, inteso non

come mero sfondo dell'attività didattica, ma come co-protagonista attivo del processo formativo.

L'ambiente extra-murario, con la sua ricchezza sensoriale e la sua imprevedibilità, offre stimoli e input continuamente rinnovati che sollecitano curiosità, esplorazione e capacità di resilienza adattiva. Gli spazi aperti diventano così luoghi educativi privilegiati, dove la bambina e il bambino possono esercitare libertà di movimento, sperimentare l'autonomia e consolidare competenze cognitive, emotive e sociali. L'esperienza outdoor rompe la rigidità dei confini scolastici tradizionali, ampliando l'aula verso il mondo circostante e restituendo valore formativo a ciò che spesso, nella routine didattica, rimane marginale o invisibile. Questo orizzonte educativo sceglie di ristrutturare gli spazi e i tempi educativi con il fine di benessere globale in bambine e bambini. La natura, in tal senso, si rivela un contesto educativo inclusivo, in grado di accogliere la diversità dei tempi, dei ritmi e delle modalità di apprendimento.

Nella scuola dell'infanzia, queste istanze si concretizzano in una prassi che coniuga l'educazione sensoriale con la dimensione sociale e affettiva dell'apprendere. L'idea di una scuola che "abita il territorio" e che riconosce nella natura una maestra generosa e complessa si fa oggi sempre più urgente, soprattutto in un'epoca segnata dalla distanza fisica dai contesti naturali e dall'eccessiva mediatizzazione delle esperienze infantili.

Il valore dell'outdoor non risiede dunque soltanto nei benefici fisici o cognitivi che produce, ma nella sua valenza epistemologica: conoscere significa vivere il mondo, e vivere il mondo implica muoversi, toccare, esplorare, sbagliare, provare di nuovo.

1.2 Benefici del contatto con la natura per lo sviluppo infantile

“Sulla base di un’attenta analisi critica di diverse tipologie di studi (quali wilderness adventures, nature-based preschools and schools, school gardens, outdoor classes, ecc), gli autori stressano come la natura promuova, allo stesso tempo e parallelamente, effetti positivi diretti sia sulla persona che sull’ambiente di apprendimento.” (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti; 2022)

Le esperienze educative all’aperto offrono a chi le vive l’opportunità di sperimentare una molteplicità di benefici, nonché di confrontarsi, all’interno del gruppo educativo, con situazioni-problema tipiche dei processi di crescita e di apprendimento in contesti dinamici e complessi. I benefici delle esperienze in natura si radicano nelle azioni quotidiane e nei gesti di cura, ma si estendono fino a raggiungere le finalità più ampie dell’educazione ambientale e della sostenibilità. Come ci racconta Schenetti nel libro “La scuola nel bosco”, le esperienze condotte nei boschi e nei giardini consentono di identificare quattro principali categorie di benefici, che possono essere così sintetizzate:

- **Benefici psicofisici**

Le esperienze in natura contribuiscono al miglioramento della salute generale, alla riduzione del rischio di obesità e di carenza di vitamina D, al rafforzamento del sistema immunitario e alla diminuzione delle infezioni stagionali. Inoltre, favoriscono una maggiore capacità di concentrazione, una riduzione dell’iperattività e dei livelli di ansia, nonché un migliore equilibrio emotivo e una gestione più efficace dello stress. Diversi studi hanno inoltre evidenziato effetti positivi anche sullo

sviluppo psicologico, cognitivo e relazionale, inclusi i casi di bambini con disturbi come ADHD, depressione o spettro autistico.

- **Benefici cognitivi, emotivi e legati agli apprendimenti**

L'ambiente naturale stimola nei bambini processi di scoperta e riflessione che favoriscono lo sviluppo di competenze cognitive ed emotive complesse. Tra queste, si annoverano la capacità di *problem solving*, la conoscenza e la gestione del rischio, l'esplorazione del movimento e della propriocezione, la consapevolezza dei propri limiti e potenzialità, il potenziamento dell'autonomia e dell'autostima, nonché lo sviluppo dell'intelligenza naturalistica e del pensiero divergente. L'esperienza estetica, la riappropriazione del tempo e la valorizzazione del gioco libero costituiscono ulteriori aspetti di crescita personale e relazionale.

- **Benefici relazionali e sociali**

Le esperienze condivise in natura rafforzano la qualità delle relazioni tra i bambini, con gli educatori, con le famiglie e con l'ambiente stesso. Si osservano un incremento della collaborazione, della capacità di prendersi cura degli altri e del rispetto verso le persone e il contesto naturale. L'ambiente esterno diviene così luogo privilegiato per la costruzione di un senso di comunità educativa e per la sperimentazione di dinamiche cooperative.

- **Benefici spirituali e di appartenenza cosmica**

Il contatto diretto con la natura favorisce una dimensione interiore di riflessione, gratitudine e rispetto, promuovendo una forma di benessere

integrale che abbraccia la sfera personale e quella collettiva. La lentezza, il silenzio e l'ascolto diventano esperienze trasformative che permettono di ristabilire un legame profondo con sé stessi e con il mondo naturale, generando un rinnovato senso di spiritualità ecologica e di appartenenza.

Tali benefici non si limitano alle bambine ed ai bambini, ma coinvolgono anche educatori, insegnanti e famiglie, generando un processo di crescita reciproca esperienziale, capace di alimentare benessere e motivazione all'interno della comunità educativa.

Numerose osservazioni condotte da educatori e insegnanti in contesti di educazione outdoor evidenziano nei bambini una maggiore libertà di movimento, un utilizzo più consapevole dei sensi, un incremento della creatività, della curiosità e dello stupore, nonché un miglioramento dell'autonomia e della capacità di concentrazione. Sono stati inoltre rilevati una riduzione delle tensioni e dell'aggressività, un più equilibrato uso degli spazi e dei materiali, e un minore bisogno di mediazione da parte dell'adulto.

In definitiva, il contatto diretto con l'ambiente naturale si configura come un'esperienza di apprendimento autentico, che permette ai bambini di sperimentare la realtà attraverso il corpo e i sensi, di esplorare il rischio e la sicurezza, di sviluppare competenze sociali e collaborative, e di costruire un pensiero riflessivo e creativo.

Secondo queste osservazioni, si può affermare che la didattica esperienziale outdoor si dedichi al riconoscimento e al rispetto dei "*Diritti naturali di bambine e bambini*" stilati da Gianfranco Zavalloni: diritto all'ozio, agli odori, al dialogo, alla

strada, al selvaggio, a un buon inizio, al silenzio, alle sfumature, a sporcarsi e a usare le mani.

1.3 Sviluppo globale e integrazione dei domini

“I saperi sono molto più vasti e complessi di quelli presenti nei curricula scolastici e le esigenze formative di bambini e ragazzi sono molto più ampi – con riferimento alla corporeità, all’immaginazione, alle emozioni, alle vocazioni e ai talenti multiformi dei soggetti stessi – di quelli presi in considerazione dalla grandissima maggioranza delle istituzioni scolastiche”. (Mottana, Campagnoli, 2020).

La teoria delle intelligenze multiple, sviluppata dallo psicologo Howard Gardner, sfida l'idea tradizionale di un'unica intelligenza, misurabile con il solo QI, proponendo invece che l'intelligenza umana sia un insieme di abilità distinte e autonome. Ogni individuo possiede un profilo unico di queste intelligenze, utilizzandole per risolvere problemi e creare valore in diversi contesti culturali. Grazie a questa teoria *“è possibile cogliere ed accogliere la diversità che costituisce la ricchezza dell’umanità.”* (Fattori, 2025)

Inizialmente, Gardner identificò sette forme di intelligenza, ma il modello è stato successivamente ampliato, portando a un totale di nove intelligenze comunemente riconosciute, cinque di queste si focalizzano sulle competenze e 4 sono di tipo personale.

Le Intelligenze Focalizzate sulle Competenze:

- **Linguistica/Verbale:** La capacità di usare il linguaggio in modo efficace, per esprimersi e per comprendere.

- Logico-Matematica: L'abilità di ragionare in modo deduttivo, risolvere problemi astratti e svolgere calcoli.
- Spaziale/Visiva: La capacità di percepire accuratamente il mondo visivo e spaziale e di manipolare immagini mentali.
- Musicale: La sensibilità a ritmo, tono, timbro e melodia, e la capacità di comporre o eseguire musica.
- Corporeo-Cinestetica: L'abilità di usare il proprio corpo per esprimersi o per risolvere problemi, con coordinazione e destrezza.

Le Intelligenze Personali e contestuali

- Interpersonale: La capacità di comprendere gli altri, percependo i loro stati d'animo, intenzioni e motivazioni, e di interagire efficacemente.
- Intrapersonale: La capacità di auto-comprensione, di riflettere sulla propria interiorità, sulle proprie emozioni e di agire sulla base di tale conoscenza.
- Naturalistica: L'abilità di riconoscere, classificare e comprendere le relazioni tra elementi del mondo naturale. Questa intelligenza è stata aggiunta successivamente.
- Esistenziale: La tendenza e la capacità di riflettere su questioni fondamentali dell'esistenza, come il senso della vita e della morte. Anche questa aggiunta al modello originale.

Questa visione pluralistica suggerisce che l'educazione dovrebbe mirare a sviluppare il potenziale in tutte le sue forme, riconoscendo che ognuno apprende in modi diversi e comunica con linguaggi diversi.

La scuola dell'infanzia si caratterizza per la necessità di una visione dello sviluppo infantile che non frammenti l'esperienza, ma ne riconosca la globalità e l'interconnessione tra le diverse dimensioni della crescita. Per questo motivo, le indicazioni nazionali scelgono di strutturare questo grado in "campi di esperienza", a differenza della scuola primaria che è strutturata in discipline. La didattica outdoor, in questo senso, costituisce un contesto privilegiato per promuovere uno sviluppo integrato, in cui i domini motorio, cognitivo, linguistico, socio-emotivo e creativo si intrecciano in modo naturale.

La dimensione linguistica trova nel contesto outdoor uno spazio di sviluppo beneficiato. Dopo l'azione, il bambino sente il bisogno di raccontare ciò che ha vissuto: cerca parole per nominare oggetti, fenomeni, emozioni, e nel farlo costruisce un linguaggio sempre più articolato. La narrazione diventa ponte tra l'esperienza concreta e la riflessione astratta; l'educatore, attraverso domande aperte e stimoli dialogici, sostiene la verbalizzazione, aiutando il bambino a trasformare il vissuto in sapere condiviso.

Sul piano cognitivo, l'ambiente naturale offre un'infinità di situazioni problematiche che attivano il pensiero scientifico e matematico in forma spontanea. Contare i sassi, stimare la lunghezza di un ramo, confrontare pesi e misure, osservare le trasformazioni di acqua, foglie o fango sono esperienze di alfabetizzazione precoce che nascono senza imposizione, in modo ludico e situato. Queste attività costituiscono le basi dell'apprendimento disciplinare futuro, perché insegnano a osservare, a confrontare, a formulare ipotesi e a trarre conclusioni; e ciò può essere ricollegabile alla dimensione linguistica, soprattutto se le situazioni

problema vengono affrontate in gruppo, per cui è necessario un ascolto reciproco e un dialogo chiaro e funzionale.

Di conseguenza anche la dimensione socio-emotiva viene ampiamente potenziata. Nei contesti outdoor i bambini devono coordinarsi, negoziare regole, gestire conflitti, prendere decisioni collettive. Spostare insieme un tronco o costruire una capanna implica fiducia reciproca, cooperazione e senso di appartenenza. Tali esperienze rafforzano l'autostima e la percezione di competenza personale, oltre a sviluppare capacità di leadership diffusa e di responsabilità condivisa. L'adulto, osservando e sostenendo questi processi, aiuta a trasformare la cooperazione spontanea in consapevolezza sociale. Come diceva Goleman:

“Prevedo un giorno nel quale sarà compito normale dell'educazione quello di inculcare comportamenti umani essenziali come l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia, e anche l'arte di ascoltare, di risolvere i conflitti e di cooperare.” (D. Goleman, 2011).

Infine, l'ambiente naturale stimola la dimensione estetica e creativa. I bambini osservano i colori del cielo, le forme delle foglie, le variazioni della luce, componendo piccole opere d'arte con materiali naturali. In queste esperienze, la creatività si manifesta come capacità di vedere il mondo in modi nuovi, di combinare elementi e di esprimere emozioni attraverso il linguaggio simbolico e visivo. La natura offre una tavolozza infinita, che stimola sensibilità e immaginazione.

L'integrazione dei domini che si realizza nell'outdoor permette di superare la frammentazione tipica dei curricoli tradizionali, spesso scanditi in aree separate e

poco comunicanti. L'apprendimento, invece, è un processo unitario: si pensa mentre si agisce, si parla mentre si sperimenta, si riflette mentre si coopera. La didattica outdoor risponde a questa esigenza di globalità, restituendo all'infanzia un modo di apprendere che rispetta la complessità e la naturale interdipendenza dei processi di sviluppo.

1.4 Il movimento all'aperto come risorsa educativa

L'intelligenza cinestetica costituisce un elemento essenziale per lo sviluppo dell'identità e per la crescita globale del bambino. Il movimento rappresenta un bisogno primario, particolarmente evidente nella fase dell'infanzia, periodo in cui l'agire corporeo assume un ruolo centrale nei processi di conoscenza e maturazione personale.

“Il corpo costituisce lo snodo fondamentale di ogni sapere. Il sapere è sempre un sapere del corpo. La relazione educativa è una relazione fra corpi. Le parole hanno un corpo, la scrittura ha un corpo, la lingua è un atto motorio”.

(Gamelli, 2016)

Come ci racconta Gamelli, il movimento non favorisce soltanto lo sviluppo fisico, ma anche quello mentale e cognitivo. Corpo e mente si influenzano reciprocamente in un rapporto dinamico e interdipendente: i bambini conoscono e interpretano il mondo non solo attraverso il pensiero, ma anche tramite l'azione corporea e l'esperienza sensoriale, facendo esperienza diretta delle conseguenze del proprio agire.

Già intorno ai cinque anni, i bambini mostrano una crescente consapevolezza del legame indissolubile tra movimento e corporeità,

riconoscendoli come dimensioni sempre presenti e fondamentali per ogni forma di relazione e interazione con il mondo.

Il movimento, infatti, viene percepito in rapporto all'azione e all'efficacia del compito motorio; per tale motivo è essenziale che i bambini vi si avvicinino in modo spontaneo, globale e autentico.

Come ci spiegava già Montessori negli anni '40, il movimento è, principalmente, un bisogno primario di bambine e bambini della scuola dell'infanzia, target che vive principalmente attraverso il corpo: *“Il bambino, come tutti constatiamo, è in preda ad una mobilità continua: il bisogno di muoversi, che è irresistibile nell'infanzia, va apparentemente attenuandosi con lo sviluppo dei poteri inibitori”* (Montessori, 1948).

L'ambiente naturale offre una molteplicità di stimoli che favoriscono nei bambini la presa di consapevolezza del proprio corpo e delle proprie capacità fisiche, ogni azione corporea diventa occasione di apprendimento complesso. Le caratteristiche eterogenee del terreno generano spontaneamente sfide motorie stimolanti e diversificate: tronchi, rami, pietre e dislivelli diventano occasioni di esplorazione, gioco e apprendimento corporeo. Salire su un tronco, raccogliere sassi, tracciare percorsi nella sabbia o correre sull'erba non sono semplici esercizi fisici, ma esperienze che coinvolgono funzioni cognitive superiori: pianificazione, controllo motorio, attenzione sostenuta, memoria di lavoro e capacità di risolvere problemi. In questo contesto, i bambini esercitano e potenziano in modo naturale e inconsapevole le proprie competenze motorie. Oltre alla motricità globale, anche la motricità fine viene promossa attraverso attività di manipolazione e osservazione — come il gioco con piccoli sassi, foglie o l'esplorazione di insetti e altri elementi

naturali. Il corpo, in questo quadro, non è più considerato un mero esecutore di ordini mentali, ma il primo strumento di conoscenza, un veicolo che media tra percezione e concettualizzazione.

Oltre alla sua valenza educativa, il movimento riveste un ruolo decisivo anche per la salute psicofisica. Nelle esperienze di educazione all'aperto, come quelle delle scuole nel bosco, l'attività motoria costante contribuisce al rafforzamento dell'apparato locomotorio e del sistema immunitario. Diverse ricerche empiriche hanno evidenziato che i bambini che trascorrono molto tempo in ambienti naturali risultano più equilibrati, meno soggetti a malattie e manifestano minori difficoltà di comportamento e di concentrazione.

1.5 Il ruolo dell'adulto, la comunità educante e l'apertura al territorio

[...]

“Da lì andiamo insieme

Maestra e scolaro, dall'albero al seme.

Insegno ed imparo, insieme perché

Io insegno se imparo con te!”.

Bruno Tognolini (2023)

Pur ponendo l'attenzione principalmente sulle bambine e i bambini, è necessario riconoscere che molti dei benefici rilevati si estendono anche agli adulti coinvolti nei contesti educativi all'aperto. Quando gli adulti vivono in prima persona esperienze in natura e ne colgono il valore, la relazione educativa si arricchisce e si

rinnova in una sorta di circolo virtuoso dell'apprendimento. L'adulto impara insieme ai bambini e alle bambine, accettando di mettersi in gioco e di lasciarsi sorprendere dal mondo che esplora con loro.

Nel quadro dell'educazione all'aperto, il ruolo dell'adulto cambia profondamente rispetto alla didattica tradizionale. L'insegnante non è più il depositario del sapere, ma diventa facilitatore e regista di contesti educativi nei quali la bambina e il bambino possano agire, esplorare e riflettere. Egli osserva, documenta, guida con discrezione e sostiene la costruzione di significati condivisi, valorizzando la pluralità dei linguaggi e delle prospettive infantili. L'azione educativa si trasforma in una pratica di accompagnamento attento e intenzionale, in cui la fiducia nei processi naturali di apprendimento è fondamentale, come spiegato nel libro *“Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso”*.

“Le figure di insegnamento diverranno più complesse, assumendo funzioni di guida, di accompagnamento (solo dove necessario), di progettisti, di esperti e consulenti, di conduttori di gruppi di approfondimento o di acquisizione di specifiche capacità e conoscenze, di ascolto e di elaborazione delle negatività, di incoraggiamento, supporto ecc.” (Mottana, Campagnoli, 2020).

Il compito principale è creare le condizioni affinché bambine e bambini possano fare esperienze autentiche, sicure ma non limitanti, favorendo l'autonomia e la scoperta.

Nel processo educativo all'aperto, nell'adulto anche lo sguardo subisce una trasformazione: si fa più attento, partecipe e consapevole, riscoprendo nella relazione con le bambine, i bambini e con la natura una dimensione di spiritualità, di appartenenza e di cura condivisa per il mondo vivente. La complessità

dell'ambiente richiede all'adulto una maggiore flessibilità e una competenza riflessiva. Egli deve saper leggere ciò che accade nel gruppo, riconoscere le potenzialità educative delle situazioni spontanee e intervenire solo quando necessario, rispettando la libertà esplorativa del bambino e della bambina.

L'osservazione sistematica riveste un ruolo centrale. L'educatore che lavora all'aperto impara a documentare i processi di apprendimento, registrando non solo i risultati visibili, ma anche i percorsi, le relazioni, i tentativi e le trasformazioni emotive. Tale documentazione, condivisa con i colleghi e con le famiglie, diventa strumento di riflessione pedagogica e di progettazione partecipata.

L'esperienza continuativa outdoor porta con sé molti benefici indiretti che non si limitano a bambini e bambine e educatori e educatrici, ma si espande oltre. Questo fenomeno è descrivibile con la metafora di una mappa energetica che si estende dal microcosmo — rappresentato dalle particelle di energia che costituiscono ogni essere vivente — fino al macrocosmo dell'universo. Su questa mappa, i benefici dello stare in natura si distribuiscono su diversi livelli di scala: dal singolo individuo (bambini, educatori, genitori) al territorio, alla società e, infine, al pianeta nel suo complesso.

La didattica all'aperto non riguarda soltanto la relazione tra bambino e ambiente naturale, ma coinvolge l'intera comunità educante. La scuola dell'infanzia che sceglie di aprirsi all'esterno costruisce un dialogo continuo con il territorio e con tutti gli attori che ne fanno parte: famiglie, associazioni, enti locali, operatori culturali e cittadini. Questa apertura trasforma la scuola in un ecosistema educativo in cui il sapere circola e si rinnova, su ciò si basa la “comunità educante” che, come ci racconta Selima Negro “è *un gruppo di persone che si riunisce*

intenzionalmente, condividendo un progetto di educazione comune. [...] L'identità di una comunità educante è legata innanzitutto alla visione dell'infanzia e dell'apprendimento.” (Negro, 2019)

La comunità educante nasce dalla consapevolezza che l'educazione non può essere confinata all'interno delle mura scolastiche. Ogni spazio del territorio – il parco, la piazza, il mercato, il bosco – può diventare un luogo di apprendimento significativo. Attraverso la frequentazione costante di questi luoghi, i bambini imparano a leggere il territorio, a riconoscerne le risorse, le regole e i valori. Allo stesso tempo, la comunità locale impara a riconoscere nei bambini cittadini attivi, portatori di idee e competenze.

Le famiglie assumono in questo modello un ruolo di corresponsabilità educativa. Non sono soltanto supporto logistico alle uscite o alle attività, ma diventano partner nella progettazione e nella riflessione. In molti contesti outdoor, i genitori partecipano alla cura dei luoghi, alla documentazione delle esperienze, alla realizzazione di progetti comuni. Questa collaborazione rafforza il senso di appartenenza e contribuisce a costruire una rete di sostegno intorno ai bambini, che percepiscono la coerenza tra i diversi ambienti di vita.

L'apertura al territorio produce effetti profondi anche sul piano identitario. I bambini che esplorano regolarmente i luoghi del quartiere sviluppano un forte senso di familiarità e di responsabilità verso di essi. Imparano a rispettare gli spazi pubblici, a prendersene cura, a riconoscere la diversità come ricchezza. Le attività outdoor diventano così esperienze di cittadinanza attiva, in cui si apprendono valori di convivenza e di cooperazione.

L'educatore, in questo scenario, assume un ruolo di mediazione culturale: costruisce ponti tra scuola e territorio, promuove il dialogo con gli enti locali, favorisce il riconoscimento istituzionale del valore educativo dell'outdoor. La progettualità si estende quindi oltre la sezione, includendo dimensioni di governance condivisa e di co-responsabilità sociale.

La comunità educante non è la semplice somma di individui che si occupano del bambino, ma un intreccio di relazioni che sostiene la crescita, la sicurezza e il senso di efficacia collettiva. In questo senso, la didattica outdoor diventa anche una pratica di coesione sociale, capace di rigenerare i legami tra scuola e territorio, tra generazioni e tra persone.

Un esempio significativo è la scuola dell'infanzia di Fabbriche, in cui io ho svolto il secondo anno di tirocinio. La comunità educante si è progressivamente consolidata attorno alla consapevolezza che la scuola rappresenta l'ultimo presidio pubblico della valle del Cerusa e un punto di riferimento essenziale per famiglie, bambine e bambini. In un contesto segnato da spopolamento, carenza di servizi e rischio di isolamento, insegnanti, genitori, abitanti e istituzioni locali hanno scelto di allearsi per trasformare la scuola in un luogo vivo, aperto e capace di prendersi cura sia dell'infanzia sia del territorio. Le famiglie partecipano attivamente alla progettazione e alla realizzazione degli spazi educativi, come dimostra la costruzione condivisa dell'aula all'aperto e la cura quotidiana degli ambienti esterni, mentre la comunità mette a disposizione saperi, memorie e competenze legate alla storia del luogo, alle tradizioni e al rapporto con la natura. Le interviste ai genitori e la lettera collettiva indirizzata alle maestre testimoniano un forte riconoscimento del valore pedagogico dell'educazione outdoor e una

corresponsabilità diffusa: la scuola viene percepita come “collante” che tiene insieme persone, generazioni e risorse, configurando Fabbriche come una vera comunità educante in cui l’apprendimento nasce dall’intreccio tra scuola, famiglie, territorio e natura.

1.6 Ambienti naturali destrutturati come catalizzatori di apprendimento

“nessuna progettazione umana può eguagliare la ricchezza, la varietà e l'armonia delle possibilità senso-motorie di un ambiente selvatico. Né può offrire la stessa varietà di situazioni che permettono di sperimentare diverse sfumature emotive e dinamiche sociali.” (Negro, 2019)

Gli ambienti naturali destrutturati rappresentano uno dei cardini della didattica outdoor. Si tratta di spazi non progettati con finalità didattiche o ludiche precise, privi di strutture rigide o di apparati prescrittivi, nei quali le bambine e i bambini possono agire in modo creativo e spontaneo. Tali ambienti offrono una molteplicità di “affordance”, ossia di possibilità d’azione che stimolano la curiosità, la sperimentazione e la costruzione autonoma del sapere.

Il contatto con materiali naturali – come tronchi, foglie, pietre, terra o acqua – apre a combinazioni inesauribili che alimentano il gioco euristico e la capacità di problem solving. Questi materiali, non essendo predefiniti nel loro uso, hanno un altissimo livello di *affordance* che permette al bambino di immaginare, trasformare, ricombinare e attribuire nuovi significati agli oggetti. In questo senso, la destrutturazione non equivale a povertà di stimoli, ma al contrario diventa fonte di ricchezza cognitiva, perché offre margini ampi per la negoziazione sociale e per la costruzione condivisa del significato.

L'ambiente naturale introduce elementi di complessità e imprevedibilità che spingono all'osservazione attenta e alla formulazione di ipotesi. Ad esempio, la consistenza di un terreno bagnato rispetto a uno asciutto, o la resistenza di un ramo durante un gioco di equilibrio, forniscono al bambino informazioni concrete che si traducono in apprendimenti cognitivi e motori integrati.

L'imprevedibilità degli ambienti naturali svolge una funzione attentiva e affettiva di grande importanza. Di fronte a situazioni nuove, il bambino e la bambina devono regolare le proprie azioni, mettere alla prova strategie e costruire nuovi schemi operativi. Questa tensione tra sicurezza e scoperta alimenta la motivazione intrinseca e favorisce lo sviluppo di un pensiero flessibile e adattivo.

La dimensione sensoriale gioca un ruolo decisivo. Gli odori, i suoni, le consistenze, le variazioni di temperatura o di luce stimolano una percezione globale che coinvolge l'intero organismo. Il bambino impara a distinguere, categorizzare e confrontare attraverso l'esperienza diretta e multisensoriale, consolidando una conoscenza che non è solo concettuale, ma vissuta e interiorizzata.

Inoltre, gli ambienti destrutturati favoriscono la socialità e la cooperazione. L'assenza di giochi predefiniti invita i bambini a inventare regole, a organizzarsi, a comunicare per raggiungere obiettivi comuni. In questo senso, la natura diventa un laboratorio di democrazia e negoziazione, dove si apprendono valori come il rispetto, la collaborazione e la responsabilità condivisa.

A differenza degli spazi artificiali e statici, la natura cambia costantemente: le stagioni si alternano, la luce muta durante la giornata, gli organismi viventi si trasformano. Questi mutamenti rendono il contesto outdoor un ambiente vivo,

stimolante e mai ripetitivo, che cattura l'attenzione e alimenta la curiosità dei bambini.

Il contesto naturale stimola anche l'immaginazione e la dimensione simbolica. Un ramo può diventare una spada, un bastone magico, un pennello; una pozzanghera può trasformarsi in un mare o in uno specchio. Attraverso il gioco simbolico, il bambino integra realtà e fantasia, dando forma narrativa alle proprie esperienze e rafforzando la propria identità. La natura, priva di oggetti predefiniti, invita a immaginare e a reinventare, offrendo libertà espressiva e possibilità infinite.

Questo approccio esperienziale favorisce lo sviluppo del pensiero scientifico già nei primi anni di vita. I bambini imparano a osservare con attenzione, a registrare somiglianze e differenze, a trarre inferenze e a cercare spiegazioni. La natura, in questo senso, offre contesti autentici per l'acquisizione di competenze scientifiche di base, ma anche per lo sviluppo di atteggiamenti cognitivi fondamentali come la curiosità, la perseveranza e la capacità di problem solving.

Uno dei principi cardine della didattica outdoor è la varietà degli ambienti. La diversificazione dei contesti educativi permette di ampliare le esperienze e di arricchire le competenze cognitive, motorie e relazionali dei bambini. Ogni ambiente — naturale o urbano, selvatico o antropizzato — offre stimoli unici e complementari che concorrono ad una formazione globale.

Anche gli ambienti urbani, spesso trascurati, possiedono un grande potenziale educativo. La piazza, la biblioteca, il mercato, la strada sono luoghi in cui i bambini imparano le regole della convivenza civile, scoprono le professioni, i servizi, la diversità delle persone e delle culture. La città, vissuta con uno sguardo

pedagogico, diventa un'aula all'aperto in cui si apprendono competenze sociali, linguistiche e di cittadinanza attiva.

Frequentare ambienti differenti significa anche imparare a trasferire competenze: ciò che si impara nel bosco può essere utile in giardino, ciò che si osserva in città può essere collegato a quanto accade in natura. Questo processo di generalizzazione rinforza la flessibilità cognitiva e la capacità di adattamento, qualità fondamentali per il pensiero critico e creativo.

Dal punto di vista pedagogico, la pluralità degli ambienti permette di modulare le esperienze in base ai bisogni del gruppo e ai tempi dell'anno scolastico. Si possono alternare uscite brevi e lunghe, spazi conosciuti e nuovi, attività di esplorazione e momenti di riflessione. Questo ritmo flessibile consente di rispettare le esigenze individuali e di mantenere vivo l'interesse.

Ogni ambiente, infatti, educa in modo diverso: la varietà diventa così sinonimo di completezza e di apertura, principi fondanti di una pedagogia del vivere e dell'imparare nella natura.

In sintesi, gli ambienti naturali destrutturati non solo offrono occasioni di gioco e di scoperta, ma costituiscono veri e propri catalizzatori di apprendimento, in cui corpo, mente ed emozione si intrecciano in un processo dinamico e continuo di costruzione del sapere.

1.7 Educazione al rischio come componente formativa

"If you want to feel secure do what you already know how to do. But if you want to grow... Go to the cutting edge of your competence, which means a

temporary loss of security. So, whenever you don't quite know what you are doing, know that you are growing...". (Mancini, 2023)

L'esperienza all'aperto, con le sue dimensioni di libertà e incertezza, educa a un sapere incarnato e riflessivo, capace di integrare corpo e mente, azione e pensiero, individualità e collettività.

In questa prospettiva, la didattica outdoor nella scuola dell'infanzia non è un semplice metodo alternativo, ma un paradigma educativo che ridefinisce il modo stesso di intendere l'apprendimento e la relazione tra la bambina e il bambino con l'adulto e il mondo.

Infatti, uno degli aspetti più innovativi della didattica outdoor è il riconoscimento del rischio come componente educativa fondamentale. Nella società contemporanea, l'infanzia è spesso iperprotetta, e il rischio viene percepito come qualcosa da evitare a ogni costo. Tuttavia, eliminare completamente il rischio significa privare i bambini di occasioni autentiche di crescita, di scoperta e di costruzione dell'autostima.

L'educazione al rischio, nel contesto outdoor, non consiste nell'esporre i bambini a pericoli, ma nel consentire loro di sperimentare sfide adeguate, proporzionate alla loro età e competenza. L'obiettivo è che imparino a valutare le situazioni, a riconoscere i propri limiti e a gestire l'incertezza. Attraverso esperienze di equilibrio, arrampicata, esplorazione o manipolazione di materiali naturali, il bambino sviluppa senso del pericolo, capacità di anticipazione e strategie di protezione.

Il rischio, quando è mediato e condiviso, diventa un potente motore di apprendimento. Ogni piccolo incidente, ogni tentativo fallito, ogni esitazione sono

occasioni per riflettere e migliorare. La fiducia dell'adulto, che osserva senza intervenire troppo presto, comunica al bambino che è capace di affrontare le difficoltà e di trovare soluzioni. In questo modo, si costruisce un senso di autoefficacia reale, basato sull'esperienza concreta e non su rassicurazioni astratte.

Educare al rischio significa anche promuovere un atteggiamento prudente ma audace, che si traduce in una maggiore resilienza. I bambini imparano che l'incertezza fa parte della vita, che si può cadere e rialzarsi, che l'errore è una risorsa per imparare.

In sintesi, l'educazione al rischio restituisce ai bambini la possibilità di vivere esperienze autentiche, in cui corpo, emozione e pensiero si intrecciano in modo armonico. La sicurezza, in questa prospettiva, non è assenza di rischio, ma capacità di affrontarlo in modo consapevole, con il sostegno di adulti attenti e fiduciosi.

2 L'EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nel capitolo precedente si è delineata la didattica outdoor come una proposta pedagogica capace di superare i limiti di una scuola eccessivamente standardizzata, restituendo valore all'esperienza concreta, alla lentezza, alla dimensione corporea e alla relazione con ambienti educativi all'aperto, in particolare quelli naturali. A partire da questa cornice, il seguente capitolo approfondisce in modo specifico il rapporto tra educazione ambientale e scuola dell'infanzia, mostrando come l'outdoor education rappresenti un dispositivo culturale e formativo decisivo per educare al rispetto, alla cura e alla sostenibilità.

L'educazione ambientale viene qui considerata non come un ambito accessorio del curriculum, ma come una prospettiva pedagogica trasversale, capace di incidere sulla costruzione dell'identità personale e sulla formazione di una cittadinanza ecologica e democratica fin dall'infanzia. In un tempo segnato dalla crisi climatica, dalla progressiva urbanizzazione e dalla crescente distanza tra l'umano e il resto del mondo naturale, diventa infatti sempre più urgente interrogarsi sul senso educativo dell'incontro diretto con l'ambiente e sulle modalità attraverso cui la scuola può favorire nei bambini e nelle bambine un legame autentico e di rispetto reciproco con il vivente.

Il capitolo ricostruisce l'evoluzione storica e concettuale dell'educazione ambientale, per poi approfondire il progresso del quadro normativo italiano, evidenziando il passaggio da una visione inizialmente naturalistica, centrata sull'osservazione e sulla conservazione della natura, a una concezione più ampia e

complessa di sostenibilità, fondata sull'interdipendenza tra dimensione ecologica, sociale ed economica. Questa evoluzione consente di comprendere come l'educazione ambientale oggi non possa essere ridotta alla semplice conoscenza di piante, animali o paesaggi, ma debba diventare educazione alla realtà, alla complessità e alla corresponsabilità.

Un'attenzione particolare è dedicata alla fase dell'infanzia, poiché è proprio nei primi anni di vita che si costruiscono i fondamenti del rapporto con l'ambiente, con il corpo, con gli altri esseri viventi e con sé stessi/e. Il capitolo approfondisce inoltre il tema della progressiva denaturalizzazione dell'infanzia, mettendo in luce le conseguenze del distacco dal proprio mondo naturale e della riduzione delle esperienze dirette all'aperto. La perdita di familiarità con la natura, unita alla crescente pervasività del digitale e alla cultura della paura, ha contribuito a indebolire nei bambini e nelle bambine la possibilità di vivere il rischio, l'imprevisto, la scoperta e l'autonomia come dimensioni formative essenziali.

Si ritiene, perciò, necessario leggere l'educazione ambientale non soltanto come acquisizione di contenuti, ma come trasformazione del modo di percepire sé stessi/e, gli/le altri/e ed il pianeta, aprendo la strada a una forma di apprendimento più integrata, significativa e responsabile. È così l'outdoor education si conferma come una scelta educativa capace di connettere esperienza, conoscenza e cittadinanza, offrendo alla scuola dell'infanzia un orizzonte pedagogico coerente con le sfide del presente.

2.1 L'educazione ambientale è educazione alla realtà

“Il bambino selvatico, quello che ha interiorizzato la non supremazia dell'essere umano sulle altre forme di vita, fa paura: si avvicina troppo all'idea che il potere, il controllo degli adulti non è poi così necessario né assoluto.” (Negro, 2019)

In questo periodo storico che è segnato dalle trasformazioni ecologiche dell'Antropocene¹, educare all'ambiente significa tanto sviluppare consapevolezza, quanto comprendere i limiti e le condizioni che rendono possibile la vita sul pianeta. Le finalità dell'educazione ambientale includono la promozione di comportamenti ecologicamente responsabili e lo sviluppo di una progressiva consapevolezza del proprio appartenere a un sistema vivente più ampio.

In questo contesto, i bambini e le bambine possono progressivamente riconoscere di essere parte di un sistema complesso, in cui elementi viventi e non viventi sono in relazione reciproca. La pedagogia del bosco offre una prospettiva educativa particolarmente coerente con questa visione, perché valorizza l'esperienza diretta del contesto naturale come occasione per sviluppare sensibilità ecologica, attenzione e comportamenti responsabili.

La sostenibilità rappresenta un'evoluzione del discorso ambientale che nasce dalla consapevolezza dei limiti ecologici del pianeta e della necessità di

¹ L'epoca geologica attuale, in cui l'ambiente terrestre, nell'insieme delle sue caratteristiche fisiche, chimiche e biologiche, viene fortemente condizionato su scala sia locale sia globale dagli effetti dell'azione umana, con particolare riferimento all'aumento delle concentrazioni di CO₂ e CH₄ nell'atmosfera. (Treccani, 2016)

coniugare benessere umano, tutela delle risorse e giustizia sociale. Essa non riguarda soltanto l'equilibrio tra bisogni presenti e risorse future, ma implica anche un ripensamento dei modelli di sviluppo, della distribuzione delle opportunità e delle relazioni tra società e ambiente.

L'educazione ambientale ha conosciuto un'evoluzione storica e concettuale che ne ha ridefinito progressivamente scopo e orizzonti. Nata originariamente come educazione naturalistica, volta principalmente alla conoscenza e conservazione delle specie e degli ecosistemi, si è trasformata negli anni Sessanta in risposta alla crescente consapevolezza delle crisi ecologiche. Il libro "Primavera silenziosa" di Rachel Carson (1962) rappresenta un punto di svolta: documentando gli effetti devastanti dei pesticidi sul ciclo vitale degli animali, pose per la prima volta l'attenzione sull'interdipendenza tra inquinamento chimico, rete trofica e salute umana. Carson sosteneva che un *"problema della nostra epoca consiste, dunque, nella contaminazione dell'ambiente in cui viviamo ad opera di sostanze con un incredibile potenziale di devastazione – sostanze che si accumulano nei tessuti delle piante e degli animali e penetrano anche nelle cellule germinali per distruggere o alterare i fattori dai quali dipende l'eredità e, in ultima istanza, la sorte stessa dell'umanità"* (Carson, 1962). Dalla pubblicazione di questo manifesto ambientalista, si sviluppò una sensibilità comune al degrado ambientale che prese forma nel 1970 con il primo Earth Day e tutte le proteste americane che lo accompagnarono. Il movimento civile si evolse nei decenni, anche tramite la nascita di organizzazioni come Greenpeace, fino al progetto "Friday for Future" di Greta Thunberg e alle attuali proteste delle nuove generazioni.

In questi anni l'educazione ambientale si amplia per includere la comprensione dei meccanismi scientifici alla base dei problemi ambientali: dall'inquinamento atmosferico e idrico, alla deforestazione, fino alla crisi energetica e climatica. Negli anni Ottanta e Novanta il discorso evolve ulteriormente verso l'educazione allo sviluppo sostenibile, formalizzata dalla Commissione Brundtland (1987), l'Agenda 21 del 1992 e, successivamente, dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Qui il concetto di sostenibilità non si limita più alla mera conservazione delle risorse naturali, ma si fonda su un approccio sistemico che integra tre dimensioni interdipendenti: ambientale (capacità portante del pianeta), sociale (equità inter e intra-generazionale) ed economica (modelli di produzione e consumo sostenibili). Questo passaggio nasce dalle evidenze scientifiche sui limiti biofisici del nostro pianeta: la capacità di carico degli ecosistemi, i cicli biogeochimici, i feedback climatici positivi che rendono il sistema sempre meno resiliente.

La sostenibilità richiede una rottura radicale con il paradigma individualistico dominante negli ultimi decenni. I problemi ambientali — cambiamento climatico, perdita di biodiversità, inquinamento dei mari — sono per definizione problemi collettivi che trascendono i confini nazionali, generazionali e temporali. La loro soluzione richiede forme di cooperazione che la cultura capitalista individualistica ha progressivamente eroso. L'educazione ambientale deve diventare, così, formazione alla cittadinanza ecologica collaborativa in linea con l'invito di Morin a sviluppare un pensiero complesso capace di collegare i saperi e leggere la realtà nelle sue interdipendenze. *“Solo il saggio non smette di avere*

sempre presente il tutto, non dimentica mai il mondo, pensa e agisce in rapporto al cosmo.” (Groethuysen; citato in Morin, 2001)

I bambini e le bambine che negoziano l'uso dell'acqua dell'orto, che decidono collettivamente dove piantare nuovi alberi, che monitorano insieme i cambiamenti del loro bosco di riferimento sviluppano non solo consapevolezza ecologica, ma anche le competenze sociali fondamentali per affrontare problemi complessi: ascolto, negoziazione, pianificazione condivisa, assunzione di responsabilità collettiva.

Questa dimensione collaborativa si rivela particolarmente efficace nei contesti naturali proprio perché l'ambiente esterno rende immediatamente visibili le conseguenze delle scelte collettive. Quando un gruppo di bambini e bambine decide di raccogliere solo rami caduti per costruire capanne, preservando gli alberi vivi, sperimenta direttamente la soddisfazione della decisione condivisa efficace. Quando invece raccoglie indiscriminatamente, osservando il bosco impoverirsi, interiorizza il costo della miopia collettiva.

Nonostante la natura sia un contesto privilegiato per l'apprendimento, è fondamentale ricordare che il concetto di ambiente non coincide con quello di natura. L'ambiente è infatti il risultato dell'interazione, armonica o conflittuale, tra elementi naturali e interventi umani: nell'ambiente convivono l'erba e chi la taglia, il mare limpido e i residui dei detersivi, la bellezza del tramonto e la presenza dei rifiuti. Educare i bambini e le bambine alla meraviglia della natura ignorando l'impatto della specie significa proporre un'immagine parziale e ingannevole della realtà. *“Nel bosco i bambini apprendono il loro essere avvolti in un sistema globale*

nel quale tutti gli esseri viventi e non viventi s'influenzano reciprocamente.”

(Schenetti, 2015)

L'educazione alla sostenibilità non è dunque solo trasmissione di contenuti scientifici, ma pratica quotidiana della interdipendenza umana e naturale. La necessità del cambio di prospettiva è dovuta, in primo piano, a problemi che hanno una base scientifica e a meccanismi ecologici precisi. In questo senso, un'educazione consapevole e strutturata può offrire ai bambini e alle bambine della scuola dell'infanzia l'opportunità unica di comprendere che la sostenibilità non è un valore astratto, ma una condizione materiale imprescindibile per la vita di tutti e tutte.

2.2 Il quadro normativo italiano riguardante l'educazione ambientale

L'inserimento dell'educazione ambientale all'interno dei percorsi formali di istruzione per l'infanzia non costituisce unicamente un'istanza pedagogica, bensì risponde a un preciso e stratificato mandato normativo che ha visto, nell'ultimo decennio, un'accelerazione significativa. Per comprendere la portata di tale spinta istituzionale, è necessario decontestualizzare l'ambiente inteso come mero "scenario" dell'agire didattico e rileggerlo come cardine dei diritti di cittadinanza.

Visto il crescere della consapevolezza, della rilevanza e dell'urgenza di un nuovo approccio ambientale, nel 2022, si è giunti all'inserimento di questo tema nella Costituzione Italiana, con la riforma dell'Articolo 9 (Legge Costituzionale 1/2022), essa ha introdotto la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli

ecosistemi anche nell'interesse delle future generazioni, elevando la sensibilità ecologica a valore di rango costituzionale primario.

“La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.

Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali.” (articolo 9, Costituzione italiana)

Tale mutamento di prospettiva riflette una convergenza con i dettami sovranazionali, in particolare con la Risoluzione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite 70/1 del 2015, che ha formalizzato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. In questo contesto, l'obiettivo n. 4 (Istruzione di qualità) e l'obiettivo n. 13 (Lotta contro il cambiamento climatico) si intersecano, definendo l'educazione non come trasmissione di contenuti scientifici, ma come catalizzatore di un cambiamento ontologico nel rapporto tra individuo e biosfera.

“Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (obiettivo 4, Agenda 2030)

“Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico” (obiettivo 13, Agenda 2030)

Sul piano nazionale si può analizzare lo sviluppo delle indicazioni nazionali. Nelle Indicazioni 2012, la scuola dell'infanzia è definita come contesto in cui il bambino *“osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi.*

Osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone".

Nel campo "La conoscenza del mondo" si richiama l'importanza di *"osservare il proprio corpo, gli organismi viventi e il loro habitat, i fenomeni naturali e artificiali, per riconoscerne i principali processi di cambiamento" e di "portare l'attenzione (...) verso le continue trasformazioni dell'ambiente naturale"*.

Lo sfondo teorico è dato dal paragrafo "Per un nuovo umanesimo", che invita a *"diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana – il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse (...) – possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione (...) fra le discipline e fra le culture"*.

Per l'infanzia, però, il riferimento all'educazione ambientale resta implicito: forte accento su osservazione, cicli di vita e trasformazioni, ma senza ancora esplicitare il lessico di "sostenibilità" o riferimenti ad Agenda 2030.

Le indicazioni nazionali del 2018 non modificano le Indicazioni 2012, ma le rileggono, e analizzano, alla luce di cittadinanza e sostenibilità. Nel cap. 3 ("L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità") si richiama Agenda 2030 e si afferma che *"L'istruzione (...) può fare molto per tutti gli obiettivi enunciati nell'Agenda, fornendo competenze (...) per la costruzione di una consapevole cittadinanza globale"*.

Per la scuola dell'infanzia, il capitolo 4 ("La scuola dell'Infanzia identità, autonomia, competenza, cittadinanza") riprende le finalità 2012 e le rilegge in chiave di cittadinanza attiva. Viene citato testualmente il passo 2012: *"Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé (...) implica il primo*

esercizio del dialogo (...) significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura".

Così dicendo, l'educazione ambientale nell'infanzia è esplicitamente legata a diritti/doveri e regole condivise; l'ambiente diventa oggetto di cura dentro routine quotidiane viste come pratiche di cittadinanza.

Nelle Nuove Indicazioni 2025, che entreranno in vigore nell'anno scolastico 2026/2027, la premessa culturale introduce direttamente la "cura del pianeta" come nodo centrale: *"Cambia il clima che, con l'esaurimento delle risorse naturali, richiede di trovare un nuovo equilibrio tra sviluppo e conservazione. Nuovi valori emergono: riduzione nei consumi, sobrietà della condotta di vita, riscoperta del valore educativo della natura e dei rapporti con tutti i viventi, così come dell'ecologia".*

Si sottolinea che *"Le scuole del primo ciclo di istruzione possono dare un contributo enorme all'educazione di stili di vita che alleggeriscano l'impronta sulla Terra".*

Rispetto al 2012, sono esplicitati i rischi di *"uso eccessivo dei dispositivi digitali"* e di *"scarse occasioni di esplorazione dell'ambiente naturale e sociale"*, che richiedono alla scuola di compensare con *"apprendimento per ricerca"* e contatto diretto con natura e territorio. Ciò può essere considerato un passo avanti rispetto alle indicazioni passate, ma non sufficiente rispetto all'emergenza ambientale e pedagogica del periodo storico che stiamo vivendo.

2.3 Riconoscere la vita e riconoscersi vita

Uno dei più profondi problemi dell'educazione ambientale risiede nel fatto che, lungo il tortuoso cammino dell'evoluzione, abbiamo smarrito la consapevolezza di essere parte integrante del mondo naturale. Questo progressivo distacco, le cui radici affondano in decine di migliaia di anni fa, si è intensificato al punto che oggi il tempo che riusciamo a dedicare al contatto con il resto della Natura è diventato drammaticamente esiguo. Il problema è iniziato quando abbiamo cominciato a pensare la natura come qualcosa di Altro rispetto a noi, perdendo gradualmente la consapevolezza di essere noi stessi Natura. Il primo passo per riavvicinarsi alla Natura è riavvicinarsi a sé stessi.

Questa separazione non è priva di conseguenze: allontanandoci dalle nostre origini, ci siamo lentamente privati della banale gioia di essere vivi, un vuoto che influisce negativamente sulla nostra felicità e sull'equilibrio di ogni altra forma di vita sul pianeta. È necessario a esplorare nuovamente quel legame innato che ci unisce alla Terra, per riscoprire l'infinita libertà e l'appagamento che derivano dall'esperienza stessa della vita.

“...siete voi di città che la chiamate natura. È così astratta nella vostra testa che è astratto pure il nome. Noi qui diciamo bosco, pascolo, torrente, roccia, cose che uno può indicare con il dito. Cose che si possono usare. Se non si possono usare, un nome non glielo diamo perché non serve a niente.” (Cognetti, 2016)

La bellezza di questa riconnessione risiede nella sua accessibilità. La natura, infatti, non è un concetto astratto o un luogo lontano da visitare, ma una

presenza costante che abita intorno a noi e dentro di noi, in ogni istante della nostra esistenza. Per iniziare a comprenderne le dinamiche non sono necessari studi specialistici, ma un contatto diretto che si arricchisce progressivamente con elementi di conoscenza scientifica di base. L'obiettivo è quello di lasciarsi guidare verso una dimensione di calma, vitalità e profonda compagnia che solo il rapporto con il mondo dei viventi sa offrire. Per riuscirci non occorrono strumenti complessi: sono sufficienti il proprio corpo, una mente aperta e la capacità di accogliere quel pizzico di vita che ci circonda quotidianamente. *“Mi piacerebbe che le persone raggiungessero la natura selvatica e la natura umana, per poi imparare a toccare entrambe con rispetto reale, fino a scoprire che non c'è differenza”* (Cataldo, 2025)

2.4 L'ambiente come terzo educatore

“Vorremmo adesso presentarvi la nostra collega più esperta, quella più anziana e con più esperienza, ma che quando meno te lo aspetti ti sa stupire diventando giocherellona, musicista, pittore, scultrice, idraulico, tessitrice... È un collega che ha risolto il problema di genere: sa essere sia maschio che femmina. Nell'Asilo nel Bosco lo abbiamo eletto come nostro mentore e musa, come nostra guida e fonte continua di ispirazione” (Manes, 2018)

Così Casertano ci introduce al concetto di ambiente che educa nel libro “L'asilo nel bosco”, questo concetto affonda le sue radici nella filosofia pedagogica di tutte le avanguardie educative che pongono al centro i bambini, le bambine e i loro bisogni. In questa visione, lo spazio, in sinergia con il tempo, non è un semplice contenitore passivo delle attività didattiche, ma un soggetto attivo che interagisce con i bambini, le bambine, gli educatori e le educatrici.

L'ambiente parla attraverso la sua estetica, i suoi materiali e la sua organizzazione, lo spazio lancia suggerimenti, invita all'esplorazione e condiziona l'apprendimento. Quando l'ambiente è naturale (il bosco, il giardino, l'orto), le possibilità di apprendimento si moltiplicano. La natura non ha "istruzioni per l'uso"; è un ambiente aperto, non strutturato e ricco di “inviti all'utilizzo” che stimolano la creatività e l'autonomia. In questo contesto, l'insegnante non è più l'unico depositario del sapere, ma un facilitatore che prepara un contesto capace di generare domande, prima ancora che risposte.

Il concetto di “ambiente come terzo educatore” sottolinea come lo spazio fisico diventa un contesto ricco di stimoli, capace di promuovere apprendimenti significativi grazie alla sua varietà, imprevedibilità e complessità. Rocce, foglie, vento, piccoli insetti e variazioni stagionali offrono situazioni educative irripetibili, facilitando osservazioni dirette, ipotesi e riflessioni che non sarebbero possibili in un'aula chiusa. La natura diventa così mediatrice di relazioni, pensiero e linguaggi espressivi.

La natura invita all'attenzione, alla meraviglia, alla lentezza: qualità che favoriscono un atteggiamento di cura. Scoprire un lombrico sotto un sasso o accorgersi di una foglia ingiallita porta il bambino e la bambina a interrogarsi e sviluppare empatia verso gli altri esseri viventi. L'esperienza all'aperto promuove l'idea che ogni elemento della natura abbia un valore intrinseco e che la cura sia un atto di responsabilità reciproca, oltre che di piacere.

2.5 Denaturalizzazione dell'infanzia

Il rapporto tra l'essere umano e l'ambiente naturale ha subito, negli ultimi decenni, una trasformazione radicale che alcuni studiosi definiscono come una vera e propria "mutazione antropologica". Se per millenni l'infanzia si è dipanata in simbiosi con i cicli stagionali, la terra e la biodiversità, oggi assistiamo a quello che Richard Louv ha battezzato come Nature Deficit Disorder. *“Il disturbo da deficit di natura descrive i costi umani dell'alienazione dalla natura, tra cui la diminuzione dell'uso dei sensi, le difficoltà di attenzione e livelli più elevati di malattie fisiche e mentali. Il disturbo può essere rilevato negli individui, nelle famiglie e nelle comunità. Il deficit di natura può persino cambiare il comportamento umano nelle città, il che potrebbe, in ultima analisi, influenzare la loro progettazione, dato che studi di lungo periodo dimostrano una relazione tra l'assenza di, o l'inaccessibilità a, parchi e spazi aperti e alti tassi di criminalità, depressione e altre problematiche.”* (Louv, 2025)

L'urbanizzazione ha represso la tendenza innata dell'essere umano a concentrare la propria attenzione sulle altre forme di vita e su tutto ciò che le ricorda. Soprattutto nell'infanzia contemporanea, questa spinta ancestrale viene sistematicamente soffocata da un ambiente costruito che privilegia la sterilità e la prevedibilità. Il risultato è una transizione ad un senso di disagio, se non di vero e proprio timore, nei confronti dell'imprevedibilità del mondo naturale (insetti, fango, condizioni meteorologiche avverse), percepito non più come "casa", ma come un altrove astratto e potenzialmente pericoloso o igienicamente sospetto.

Uno dei fattori determinanti di questa deriva è la trasformazione del tessuto urbano. Le città moderne sono state progettate attorno alle esigenze della mobilità veicolare e del commercio, marginalizzando progressivamente gli spazi pubblici accessibili ai bambini e alle bambine e, di conseguenza, ignorando i loro bisogni primari. La strada, storicamente luogo di aggregazione e gioco libero, è diventata un territorio ostile. Di conseguenza, il gioco si è spostato all'interno, confinandosi in spazi privati o in strutture pubbliche iper-regolamentate come i parchi gioco o gli sport all'aperto.

Questi spazi, seppur sicuri, sono spesso "anestetizzanti" dalla purezza del Selvatico. Le pavimentazioni antitrauma, le strutture in plastica dai colori primari e l'assenza di elementi naturali variabili eliminano la sfida e l'imprevisto. In natura, un bambino o una bambina che sale su un albero deve valutare la resistenza di un ramo, la propria forza e l'altezza; in un parco giochi standardizzato, il rischio è precalcolato e rimosso, impedendo lo sviluppo di quella resilienza cognitiva e capacità di *risk management* che solo l'ambiente naturale può offrire. La natura è intrinsecamente "disordinata", e in questo disordine il bambino e la bambina trovano lo spazio per la creatività pura, non mediata da giocattoli iper-strutturati.

Il processo di allontanamento è accelerato dalla pervasività tecnologica. Lo schermo è diventato la finestra principale attraverso cui l'infanzia osserva il mondo. Si verifica qui un paradosso: i bambini e le bambine oggi conoscono perfettamente la fauna delle foreste pluviali grazie ai documentari o ai videogiochi, ma non sanno riconoscere le specie arboree del proprio giardino o gli insetti del proprio territorio. Il digitale offre una gratificazione istantanea e un controllo totale, caratteristiche

che la natura non possiede. La natura richiede attesa, pazienza, osservazione e tolleranza alla frustrazione (la pioggia che interrompe un gioco, il seme che non germoglia subito). La perdita di questo contatto diretto priva il bambino e la bambina di una stimolazione polisensoriale fondamentale: la vista è sollecitata da pixel luminosi anziché da sfumature cromatiche naturali; il tatto si limita alla superficie liscia di un vetro; l'udito è mediato da suoni campionati.

Un ulteriore pilastro della disconnessione è di matrice sociologica: la crescente ansia genitoriale. Viviamo in quella che viene definita la "cultura della paura", dove il rischio è percepito come inaccettabile. Il contatto con la natura porta con sé lo sporco, i microbi e piccoli infortuni, elementi che la società contemporanea tende a voler eradicare. L'ossessione per l'igiene e la sicurezza ha trasformato la natura in un luogo di potenziali minacce (malattie trasmesse da zecche, pericoli occulti nel sottobosco), portando i genitori a preferire ambienti controllati e sanificati. Questo impedisce lo sviluppo dell'autonomia. Se il bambino e la bambina non possono allontanarsi dalla vista dell'adulto per esplorare un canneto o un boschetto, non potranno mai sviluppare quel senso di padronanza del sé e di appartenenza al mondo biologico che è alla base di una sana autostima.

In conclusione, la lontananza dell'infanzia dalla natura non è un semplice mutamento di preferenze ricreative, ma un segnale di crisi della nostra civiltà. Recuperare il "selvatico" nell'educazione non significa tornare a un passato idilliaco, ma restituire ai bambini e alle bambine un diritto fondamentale e la spinta ancestrale a interagire con la complessità del vivente, garantendo loro uno sviluppo psicofisico che nessuna tecnologia, per quanto avanzata, potrà mai replicare.

2.6 L'intelligenza naturalistica e la coscienza ecologica

“Il naturalista si trova a suo agio nel mondo degli organismi e potrebbe possedere il talento di prendersi cura, addomesticare o interagire in modo discreto con varie creature viventi.” (Gardner, 1999)

Il distacco tra infanzia e natura ha implicazioni gravissime per il futuro del pianeta. Come sottolineato da diversi educatori ambientali, non si può proteggere ciò che non si ama, e non si può amare ciò che non si conosce. Se il legame affettivo con la terra non viene stabilito nei primi anni di vita attraverso l'esperienza ludica e sensoriale, sarà difficile formare cittadini e cittadine dotati/e di una reale coscienza ecologica. L'ambientalismo rischia di diventare un'adesione ideologica astratta, priva di radicamento nell'esperienza vissuta.

Le competenze ecologiche non sono solo conoscenze ambientali ma anche disposizioni personali: osservare con attenzione, porre domande, riconoscere relazioni causa-effetto, prevedere conseguenze delle proprie azioni.

L'integrazione tra la dimensione cognitiva e quella etica rappresenta il fulcro del dibattito pedagogico contemporaneo sul rapporto essere umano-natura. Per comprendere appieno la transizione verso un'educazione alla sostenibilità autentica, è necessario analizzare la sinergia tra l'intelligenza naturalistica, intesa come facoltà discriminativa e analitica, e la coscienza ecologica, intesa come consapevolezza ontologica di appartenenza alla biosfera.

Il punto di partenza epistemologico è l'ampliamento della teoria delle intelligenze multiple operata da Howard Gardner. Nel suo lavoro *Intelligence*

Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, Gardner identifica l'intelligenza naturalistica come la capacità di riconoscere, classificare e distinguere gli oggetti viventi e non viventi presenti nell'ambiente circostante. Non si tratta meramente di un "talento per la biologia", ma di una specifica modalità di elaborazione dell'informazione che permette all'individuo di cogliere schemi, regolarità e interdipendenze nei sistemi complessi; così ha spiegato in un'intervista:

“Il nucleo dell'intelligenza naturalistica è la capacità umana di riconoscere piante, animali e altre parti dell'ambiente naturale, come le nuvole o le rocce. Tutti noi ne siamo capaci; alcuni bambini (esperti di dinosauri) e molti adulti (cacciatori, botanici, anatomisti) eccellono in questa attività. Sebbene questa capacità si sia evoluta per la gestione degli elementi naturali, ritengo che si sia reindirizzata verso il mondo degli oggetti creati dall'uomo. Per esempio, siamo bravi a distinguere tra automobili, sneaker e gioielli perché i nostri antenati dovevano riconoscere animali carnivori, serpenti velenosi e funghi appetitosi.”

Questa facoltà, evolutivamente cruciale per la sopravvivenza, viene oggi reinterpretata come lo strumento cognitivo necessario per decodificare la crisi climatica e ambientale. Senza lo sviluppo di questa intelligenza, la natura rimane un "rumore di fondo" indistinto, privo di significato semantico e, dunque, di valore morale.

Tuttavia, l'intelligenza da sola non garantisce un cambiamento di paradigma se non è supportata dall' *“alfabetizzazione ecologica”* (Capra, 1996), ovvero, la comprensione scientifica degli ecosistemi deve tradursi in un nuovo modo di

abitare il mondo. La coscienza ecologica emerge quando il soggetto supera la visione meccanicistica della natura – intesa come insieme di risorse da sfruttare – per approdare a una visione sistemica.

La coscienza ecologica non è solo un accumulo di informazioni (sapere che la biodiversità è in pericolo), ma una trasformazione della percezione del Sé. Come evidenziato da Stephen Sterling in “Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change”, l'educazione deve operare una "rottura epistemologica" che porti lo studente a vedersi non come un osservatore esterno, ma come un nodo vitale all'interno di una rete biosociale. La crisi ambientale è, in realtà, una crisi di percezione: una coscienza frammentata produce un mondo frammentato.

La transizione dall'intelligenza alla coscienza richiede un passaggio dal "sapere" al “saper fare” al "saper essere". In questo senso, la coscienza ecologica si configura come una forma di saggezza pratica. Michael Bonnett, in *"Education as a Form of Sustainable Development"*, suggerisce che l'ambiente non debba essere considerato semplicemente come un "problema da risolvere" attraverso la tecnologia, ma come una dimensione ontologica che interroga il nostro stare al mondo.

Sviluppare una coscienza ecologica significa dunque coltivare una *"sustainability as a frame of mind"* (Bonnet, 2002). In questo quadro, l'intelligenza naturalistica fornisce la grammatica (la capacità di leggere i segni della natura), mentre la coscienza ecologica fornisce la sintassi e il senso (la capacità di agire con cura e responsabilità).

Attraverso l'incontro empatico con il vivente, il discente può internalizzare il limite come risorsa e la diversità come valore. La scuola ha dunque il compito di trasformarsi in un ecosistema formativo dove il pensiero ecologico diventa la lente attraverso cui interpretare ogni altra disciplina, dalla storia alla fisica, verso una nuova "alleanza" tra viventi.

Il legame affettivo con la natura è un elemento cruciale per la formazione di futuri cittadini e future cittadine consapevoli e responsabili. L'ambiente naturale favorisce il benessere psicofisico, riduce stress e agitazione, stimola emozioni positive e senso di appartenenza. Per un bambino e per una bambina, un albero può diventare un amico, un rifugio, un punto di riferimento. Coltivare questo tipo di relazione significa permettere al bambino e alla bambina di sviluppare una base emotiva che sosterrà, più avanti, comportamenti di tutela ambientale autentici e non imposti.

2.7 Il contributo dell'outdoor education all'educazione ambientale

L'outdoor education rappresenta un contesto privilegiato per rendere concreta l'educazione ambientale, perché consente a bambini e bambine di apprendere attraverso il corpo, i sensi, il movimento e la relazione diretta con i luoghi. La letteratura recente mostra che le esperienze continuative in ambienti naturali favoriscono lo sviluppo di consapevolezza ambientale, atteggiamenti pro-sostenibili, benessere psicofisico e anche competenze sociali come cooperazione e pro-socialità. Stare all'aperto non è soltanto un'occasione per "fare esperienza", ma diventa una forma di educazione alla complessità, perché mette i bambini e le bambine di fronte a fenomeni reali, variabili e interdipendenti. Il "*place-based*

outdoor learning promuove una relazione con l'ambiente naturale e costruisce una conoscenza ambientale profonda e una comprensione del mondo che circonda gli studenti». (Lloyd, 2014)

Dal punto di vista dell'educazione alla sostenibilità, l'outdoor education è particolarmente efficace quando non si limita a uscite episodiche, ma si struttura come relazione stabile con luoghi di prossimità. Le ricerche evidenziano che la frequenza regolare degli stessi spazi naturali aiuta i bambini e le bambine a riconoscere i cambiamenti stagionali, a sviluppare senso di appartenenza e a costruire un rapporto di cura verso l'ambiente. In questo senso, il bosco, il giardino scolastico, l'orto o il parco di quartiere non sono luoghi "alternativi" alla scuola, ma veri e propri contesti educativi in cui l'apprendimento nasce dall'osservazione diretta, dalla ripetizione delle esperienze e dal confronto con ciò che cambia nel tempo.

«L'educazione ambientale mira a incidere sulla conoscenza e sugli atteggiamenti ambientali per indurre, in ultima analisi, comportamenti pro-ambientali» (Baierl, 2022). L'educazione ambientale outdoor assume inoltre una forte valenza scientifica, perché consente di osservare in modo concreto processi come il ciclo dell'acqua, la trasformazione delle stagioni, la presenza degli insetti, la crescita delle piante e la relazione tra organismi viventi e ambiente. I bambini e le bambine possono formulare ipotesi, confrontare dati semplici, notare differenze e costruire spiegazioni a partire da esperienze reali; in questo modo, il sapere ecologico non resta astratto, ma si lega all'osservazione e alla scoperta. Anche le attività più semplici, come raccogliere foglie, classificare materiali

naturali, osservare impronte o seguire la presenza di piccoli animali, diventano occasioni per sviluppare attenzione, capacità descrittiva e pensiero scientifico iniziale. L'outdoor education permette, inoltre, di esercitare fin da piccoli/e quelle competenze sociali necessarie per vivere con rispetto verso sé stessi/e e verso il resto della vita con cui conviviamo: ascolto, negoziazione, condivisione di risorse, rispetto di regole comuni e responsabilità reciproca. Attività come la cura condivisa di un orto, la gestione dell'acqua, la raccolta differenziata o la manutenzione di uno spazio verde insegnano che l'ambiente non si tutela individualmente, ma attraverso azioni coordinate, cooperative e quotidiane. In questo senso, la sostenibilità non è solo un contenuto da apprendere, ma una pratica relazionale che si costruisce insieme.

Proprio perché si fonda sull'esperienza diretta e sulla cooperazione, l'outdoor education può contribuire in modo significativo alla formazione di una cittadinanza ecologica. I bambini e le bambine che imparano a osservare un luogo nel tempo, a prendersene cura e a discuterne con i pari sviluppano non solo conoscenze ambientali, ma anche un senso di responsabilità verso il bene comune. La relazione con la natura, se guidata da intenzionalità educativa, diventa così un'occasione per comprendere che ogni scelta individuale ha conseguenze sul contesto condiviso e che la tutela dell'ambiente richiede sempre una prospettiva collettiva.

Una scelta didattica tra le più indispensabili è l'osservazione sistemica; negli spazi aperti vissuti con quotidianità, i bambini e le bambine monitorano settimanalmente la presenza di uccelli, insetti e piccoli mammiferi lungo lo stesso

sentiero. Attraverso semplici schede illustrate, possono registrare variazioni stagionali e correlazioni tra presenza di acqua, vegetazione e fauna. L'educatore introduce il concetto di "equilibrio fragile": se raccogliamo funghi o raccogliamo legna in eccesso, l'ambiente locale modifica la sua capacità portante, riducendo la disponibilità di risorse per gli animali.

La gestione condivisa delle risorse comuni consente, quindi, di sviluppare un senso di non sovranità sui beni. Lavorare in gruppo con risorse limitate come semi, acqua e attrezzi, consente di sviluppare autoregolazione, problem solving e pensiero critico. Eccedere nell'uso dei beni, facilita il lavoro ma toglie risorse ad altri esseri viventi: l'esperienza concreta insegna l'interdipendenza e la necessità di regole condivise per la gestione sostenibile.

Un'attività più comune, ma sempre indispensabile, è la rigenerazione attiva degli ecosistemi. I bambini e le bambine identificano un'area degradata e progettano collettivamente la sua rigenerazione. Sembrano banali, ma attività come rimuovere plastica dal sottobosco, piantare specie autoctone, creare piccoli rifugi per insetti utili mostrano concretamente come le azioni umane possano danneggiare, ma anche riparare gli equilibri naturali.

Queste scelte pedagogiche possono anche essere adattate alla didattica indoor, ma creerebbero un'esperienza meno significativa e non consentirebbero l'assunzione della piena consapevolezza dell'impatto delle proprie azioni sul pianeta e il raggiungimento degli obiettivi dell'educazione sostenibile.

3 IL POTENZIALE EDUCATIVO DELL'ALBERO

L'albero costituisce un oggetto educativo di straordinaria complessità, capace di intrecciare dimensioni biologiche, simboliche, relazionali e didattiche. Nella prospettiva della pedagogia all'aperto, esso non rappresenta soltanto un elemento del paesaggio naturale, ma un mediatore privilegiato di esperienza. All'interno di questo capitolo, il bosco viene assunto come primo contesto di riferimento, poiché costituisce lo spazio in cui l'albero acquista piena evidenza ecologica, educativa e culturale. La sua presenza rimanda a un sistema vivente complesso, fatto di relazioni tra organismi, suolo, clima e intervento umano, e consente di leggere l'ambiente non come semplice sfondo, ma come tessuto di connessioni significative.

Il capitolo approfondisce il valore dell'albero sia come realtà biologica sia come simbolo culturale e metafora di vita, approfondendo le sue risonanze con l'esperienza umana e le sue potenzialità nei diversi campi d'esperienza della scuola dell'infanzia. L'albero diventa così un punto di convergenza tra educazione scientifica, sensibilità estetica, sviluppo motorio, competenza linguistica e costruzione dell'identità, offrendo alla bambina e al bambino un'occasione concreta per apprendere in modo integrato e globale. Il capitolo si conclude con un approfondimento sul ruolo dell'Albero all'interno della letteratura per l'infanzia, in particolare, degli albi illustrati, strumento privilegiato per mediare l'apprendimento infantile.

3.1 Il bosco

Immergersi nel cuore di un bosco significa molto più che fare una semplice passeggiata; è un vero e proprio atto di ingresso in una fitta rete di relazioni biologiche e storiche. Ogni elemento che incontriamo, dal tronco secolare alla luce che filtra tra le fronde, è il narratore di un'evoluzione legata al clima, ai mutamenti della natura e all'intervento dell'essere umano.

Dal punto di vista normativo per il Testo Unico in materia forestale *“sono definite bosco le superfici coperte da vegetazione forestale arborea, associata o meno a quella arbustiva, di origine naturale o artificiale in qualsiasi stadio di sviluppo ed evoluzione, con estensione non inferiore ai 2.000 metri quadri, larghezza media non inferiore a 20 metri e con copertura arborea forestale maggiore del 20 per cento.”* (D.lgs. n. 34/2018 *“Testo unico in materia di foreste e filiere forestali”*)

L'Italia vanta una superficie boschiva che copre oltre un terzo del territorio nazionale, una quota superiore a quella di grandi vicini europei come la Germania e la Francia. Ciò dimostra come il sistema scolastico italiano, che sceglie una didattica prevalentemente al chiuso, avrebbe fuori dalle mura scolastiche un patrimonio biologico ineguagliabile.

La crescita dei boschi nel nostro Paese è stata favorita dalla ricolonizzazione spontanea di terre un tempo destinate al pascolo o all'agricoltura, ormai abbandonate. Sebbene questo fenomeno aiuti a contrastare l'erosione e ad assorbire carbonio, porta con sé anche nuove fragilità; boschi troppo densi o eccessivamente giovani risultano infatti più esposti agli incendi, ai parassiti e ai danni causati dal vento. Nonostante gran parte del patrimonio forestale sia

sottoposto a vincoli paesaggistici e idrogeologici, la sua salute è costantemente messa alla prova dal riscaldamento globale e dall'avanzata di specie invasive, come ad esempio la Robinia pseudoacacia, la più pericolosa per i nostri boschi, introdotta per scopi ornamentali che ora sta sostituendo parte delle nostre specie.

La foresta non è solo un'entità naturale, ma un pilastro di un complesso sistema sociale. Essa *“fornisce legno, energia e posti di lavoro; protegge case e strade da valanghe, frane e piene improvvise; offre spazi di svago e identità culturale.”* (CAI, 2025). Gestire un bosco non significa dunque manometterlo inutilmente, bensì assumersi la responsabilità di regolarne la struttura affinché possa continuare a fornire i servizi di cui la nostra società ha bisogno. *“La salvezza di una città non è dovuta agli uomini retti che la abitano più che ai boschi e alle paludi che la circondano”* (Thoreau, 2018)

È necessario che le istituzioni incentivino una gestione che sappia coniugare la tutela ambientale con la remunerazione dei servizi ecosistemici, creando un quadro normativo che favorisca chi si prende cura del bosco. La sfida finale è imparare a guardare gli alberi con occhi nuovi, riconoscendo in essi non solo un fondale estetico, ma una parte vitale della nostra sicurezza, della nostra economia e della nostra stessa identità culturale. Come racconta Cancio *“Il bosco fornisce beni e utilità ecosistemiche indispensabili per la collettività, legati alle funzioni ecologiche che esso svolge: protezione del suolo, conservazione delle risorse idriche, purificazione dell'aria e dell'acqua, salvaguardia della biodiversità, mitigazione dei cambiamenti climatici, contrasto alla desertificazione, produzione di materia prima rinnovabile, biomassa, alimenti e medicinali; protezione dell'identità paesaggistica e culturale dei territori.”* (Cancio, 2016).

Per questi motivi socioeconomici, è complicato per la società vedere nel bosco un luogo di apprendimento, invece che un luogo di produzione di beni e di sviluppo economico. Ma, anche per alcuni dei motivi che lo rendono un contesto privilegiato per lo sviluppo economico, è un contesto privilegiato per lo sviluppo globale del bambino e della bambina; questa è la direzione in cui verte la pedagogia del bosco.

Nel contesto della pedagogia all'aperto, il bosco può essere letto non solo come spazio naturale, ma anche come luogo simbolico capace di attivare immaginazione, emozioni e significati. Mentre la tradizione culturale fiabesca rappresenta questo ambiente come oscuro, incerto e minaccioso, vissuto da orchi e mostri pericolosi; il bosco dell'educazione all'aperto si configura invece come un ambiente esperienziale accogliente, concreto e generativo di apprendimento. Qui, la dimensione del rischio non viene negata, ma accompagnata e trasformata in occasione di esplorazione, orientamento, autonomia e scoperta. L'ambiente boschivo, che altrove può evocare spaesamento, assume un valore educativo; la complessità dell'ambiente non spaventa, ma invita a conoscere, a sostare, a misurarsi con il tempo lento della natura e con la varietà delle sue forme.

3.2 L'albero

L'enciclopedia Treccani definisce l'albero come *“Pianta perenne legnosa, con fusto colonnare, cioè più o meno cilindrico (chiamato tronco o, se porta solo foglie come nelle palme, stipite), che verso l'alto si espande con rami legnosi di varia forma e disposizione, costituenti con le foglie la cosiddetta chioma; gli alberi*

si distinguono da altre piante, come gli arbusti e le erbe, soprattutto per la statura (e quindi per la maggiore distanza tra le radici e le foglie)." Ma l'albero non si limita ad essere un soggetto botanico, è simbolo culturale e di vita. L'albero si impone, sin dalle epoche più remote, come emblema della vita, dell'equilibrio e della sapienza. Nell'albero del paradiso terrestre si concentrava il mistero della conoscenza del bene e del male; e non di rado, nell'antichità, imponenti patriarchi vegetali, testimoni di secoli lontanissimi, furono oggetto di venerazione come presenze sacre. *"Il Signore Dio fece germogliare dal suolo ogni sorta di alberi graditi alla vista e buoni da mangiare, e l'albero della vita in mezzo al giardino e l'albero della conoscenza del bene e del male."* (Antico Testamento, Pentateuco, Genesi 2,9).

I fusti dritti e maestosi della foresta, inoltre, diedero forma alle prime architetture templari, quasi che l'uomo, innalzandole, volesse esprimere il proprio stupore religioso dinanzi alla grandiosità della natura e dell'universo.

"Ogni albero è la dimora segreta di mille creature appariscenti o sconosciute, sorprendenti o sfuggenti, in quella rete fittissima di rapporti che forma le fondamenta e la vitalità stessa dell'equilibrio ecologico." (Giono, 2025). L'albero diffonde, colori affascinanti, fragranze uniche e suoni irriproducibili; nell'arco del giorno e della notte, e nel succedersi delle stagioni. E persino dopo la morte, quando rami, tronchi e ceppi si disfano lentamente, continua a offrire rifugio e nutrimento a una comunità vivente e varia, i cosiddetti "dendromicrohabitat".

In ogni albero si cela una storia, un enigma, una memoria del tempo trascorso. Ed è per questo che esso sa suscitare ispirazione e creatività in chiunque lo osservi con sguardo giovane, libero e disponibile alla meraviglia. Il prodigio

dell'albero, del resto, riflette qualcosa di profondo anche nella mente e nel cuore dell'essere umano.

Sono oltre 380 milioni di anni che le foreste esistono sulla terra, donando infinite quantità di ossigeno e fonti di sostentamento. La presenza di ossigeno sul pianeta, che permette la vita degli animali terrestri e acquatici, si deve agli organismi fotosintetici da cui si sono poi evoluti gli alberi. Dunque, le piante hanno il merito di avere permesso lo sviluppo della vita sulla terra e sembra che la specie dominante (l'essere umano) faticchi a riconoscere questo valore, infatti John Muir scriveva *“Qualsiasi stupido è capace di distruggere gli alberi”*. Molto pochi, invece, possiedono ancora oggi la consapevolezza, l'intelligenza e la dedizione necessarie per difendere, custodire e far rifiorire gli ambienti naturali. Eppure, è ancora possibile tornare a una cultura dell'albero e della foresta, fondata sulla conoscenza e sul rispetto; una cultura capace di attingere dalla natura stessa la sua forza più autentica e vitale.

Inoltre, arrivare ad essere un albero adulto è una missione per pochi, il seme deve sopravvivere agli animali affamati, deve attecchire e la piantina non deve essere divorata dagli erbivori, il suolo deve essere umido al punto giusto per le radici e uguale per l'esposizione al sole delle foglie. Infatti, le statistiche sostengono che solitamente un albero riesce a generare solo un figlio, anche se ciò può variare a seconda della specie e di quanto essa si trovi ai suoi limiti ecologici.

“Nella loro secolare esistenza, gli alberi diffondono sempre del bene intorno a loro, con semplicità e umiltà... abbiamo celebrato e canonizzato uomini e donne per molto meno!” (Wohlleben, 2023)

3.3 L'albero e l'essere umano

Gli alberi e gli esseri umani, in quanto esseri viventi complessi, presentano numerose analogie che riflettono principi universali della vita vegetale e animale. Entrambi sono organismi multicellulari eucarioti che dipendono da processi metabolici per la crescita, la riproduzione e la sopravvivenza in ambienti variabili, con strategie adattative che bilanciano acquisizione di risorse, conservazione energetica e risposta allo stress. Queste somiglianze emergono chiaramente nei trade-off tra crescita rapida e tolleranza allo stress, nei meccanismi di allocazione delle risorse e nelle risposte alla variabilità ambientale, sebbene differiscano per sessualità, motilità e complessità nervosa.

A livello cellulare e metabolico, sia gli alberi che gli umani basano la loro sopravvivenza su un'economia delle risorse che privilegia l'investimento in tessuti acquisitivi versus conservativi. Questo trade-off riflette l'allocazione di risorse limitate (carbonio negli alberi, energia negli umani) tra crescita, difesa e riproduzione, un principio universale della teoria delle strategie vitali.

Un'altra somiglianza evidente è nei meccanismi di crescita e sviluppo. Gli alberi crescono indefinitamente per accrescimento secondario (produzione di legno e corteccia), registrando anelli annuali che documentano età, stress passati (siccità, parassiti) e produttività, simili ai biomarcatori di invecchiamento negli umani (telomeri, linee di crescita ossea). Entrambi accumulano "riserve" per buffer contro variabilità: negli alberi, carboidrati non strutturali nei tessuti legnosi per sopravvivenza a siccità o inverno; negli umani, grasso corporeo e glicogeno per fame o malattia.

Queste analogie biologiche sottolineano principi condivisi dell'evoluzione in ambienti variabili, pur con adattamenti specifici.

Come racconta Wohlleben, l'albero possiede un corpo strutturato in modo simile al nostro. Esso si compone di due gambe equivalenti alle radici, due braccia paragonabili ai rami, un tronco al posto del torso e una chioma in corrispondenza della testa. Entrambi siamo fatti principalmente di acqua: nel nostro caso circa il 65%, mentre nell'albero supera il 50%. Al nostro interno scorrono sangue e fluidi, così come nei suoi tessuti circola la linfa. Le cellule del cambio e la corteccia fungono da pelle, simili al derma e all'epidermide, all'interno dei quali scorre la linfa vitale. Infine, la parte interna dell'albero, formata da durame e alburno, rappresenta lo scheletro che sostiene il tronco e i rami, proprio come le nostre ossa sorreggono il corpo.

Secondo Aristotele le radici sono per l'albero quello che per noi è il cervello, perché è tramite quelle che comunicano, risolvono o aggirano i problemi, si aiutano tra di loro, si ricordano i segnali chimici che ricevono e apprendono da essi. Questo fenomeno si chiama *Wood Wide Web*, ossia la rete sotterranea formata da funghi e radici che collega le piante tra loro. Attraverso il micelio, gli alberi possono scambiarsi nutrienti, acqua e segnali chimici, come se avessero una rete internet del bosco. Il *Wood Wide Web* aiuta foreste e piante a sopravvivere meglio, soprattutto in ambienti difficili, perché favorisce la condivisione delle risorse e la comunicazione tra individui vicini; perciò, la rende più connesse e resilienti.

Gli alberi sono dotati di ormoni che intervengono, in casi di eventi stressanti, per indirizzare tutte le energie a combatterli, così anche il nostro corpo affronta

eventi stressanti sia fisici che psicologici modificando gli ormoni. Ogni parte dell'essere vivente contribuisce a mantenere l'equilibrio e il benessere.

Come noi, gli alberi crescono, si adattano e sopravvivono in base all'ambiente in cui nascono, le conifere vivono in ambienti più ostici, si sono evolute molto prima delle latifoglie, circa 170 milioni di anni fa. Queste specie mantengono gli aghi durante la stagione invernale poiché contengono sostanze con funzione antigelo e sono protette da una scorza spessa che riduce la perdita d'acqua per evaporazione. È così che riescono a sopravvivere anche in terreni ghiacciati, dai cui l'assorbimento idrico risulta quasi impossibile. Le latifoglie, invece, sono comparse circa cento milioni di anni fa, in concomitanza con un raffreddamento climatico e con l'insorgere di inverni rigidi e venti intensi. Cercano ambienti con più acqua e la loro perdita stagionale delle foglie rappresenta quindi un adattamento evolutivo efficace di fronte ai mutamenti climatici dell'epoca. Così anche gli umani hanno bisogno di dell'ambiente più adeguato ai propri bisogni nonostante vengano fortemente modellati da esso; inoltre, come gli esseri umani, anche gli alberi devono affrontare prove e difficoltà della vita.

“Invece, se quell'albero fosse nato altrove vedremmo altri rami e una forma diversissima; e non solo gli stessi rami cresciuti in un modo differente, ma anche rami che se l'albero non fosse lì non esisterebbero affatto.” (Gooley, 2025). Come gli alberi dipendono da luce, clima, temperatura, acqua, nutrienti, animali; così anche ogni persona è tale solo grazie all'ambiente in cui è cresciuta e in cui vive, il cibo, la compagnia, l'educazione, la posizione geografica. Il nostro vantaggio è la mobilità, la possibilità di poter cambiare ambiente; mentre gli alberi, se non

riescono ad adattarsi, sono destinati a morire. Per la sopravvivenza della specie, si affidano alla migrazione tramite la riproduzione.

Ovviamente nessun tronco è un cilindro perfetto, nessuno è perfetto, neanche gli esseri umani e ogni vivente. Alcuni alberi hanno una vita regolare, non incontrano mai calamità o interferenze e riescono a crescere come ha deciso la biologia, altri hanno eventi da gestire e sopportare. *“I tronchi non seguono sempre una linea retta: a volte crescendo smarriscono la direzione e hanno il loro modo di ritrovarla.”* (Gooley, 2025) Ognuno prima o poi incontra degli ostacoli nella propria vita, ma con la forza di volontà può superarli e ritrovare la retta via.

Tutte queste analogie, che possono sembrare artificiose, rivelano una straordinaria forza educativa: consentono ai bambini e alle bambine di sviluppare un sentimento autentico di empatia verso il mondo vegetale e di comprendere che anche gli alberi sono esseri viventi, dotati di sensibilità e fragilità proprie. Quando si racconta ai piccoli esseri umani che la corteccia di un albero può essere paragonata alla nostra pelle, aumenta la possibilità che loro la riconoscano come qualcosa di vivo da non danneggiare. Si nota questa necessità educativa anche osservando il rapporto con la morte del mondo vegetale: nessuno piangerà un faggio che brucia in un camino, o il pioppo che è stato abbattuto per poter stampare questa tesi.

3.4 L'albero nei campi d'esperienza

L'albero costituisce, alla scuola dell'infanzia, un oggetto di esperienza particolarmente ricco, perché consente di intrecciare osservazione, gioco, movimento, linguaggio, immaginazione e relazioni in un unico contesto di

apprendimento. La sua presenza nello spazio esterno non si riduce a un elemento paesaggistico, ma diventa un mediatore educativo capace di attivare, in modo simultaneo e integrato, molteplici dimensioni dello sviluppo infantile.

L'albero rappresenta una risorsa educativa di grande ricchezza, poiché offre alle bambine e ai bambini un contatto diretto con un elemento naturale vivo, complesso e in continuo mutamento, ma allo stesso tempo statico nella posizione, perciò osservabile nel tempo con accessibilità e costanza. La sua perseveranza e, insieme, la sua mutevolezza nel tempo consentono alla bambina e al bambino di sperimentare una conoscenza progressiva, ripetuta e mai identica, che rafforza il legame tra esperienza e apprendimento. La sua forza pedagogica deriva dal fatto che esso si offre come soggetto generativo di molteplici esperienze cognitive, sensoriali, simboliche e relazionali. Come sottolineano le Indicazioni Nazionali 2012 per il curriculum della scuola dell'infanzia, *«il bambino impara facendo esperienza diretta del mondo che lo circonda, attraverso il gioco e l'interazione con gli altri»* (MIUR, 2012). In questo senso, l'albero costituisce tanto un tema di osservazione, quanto un vero e proprio mediatore di apprendimento, capace di attivare curiosità, domande, ipotesi e stimolare la scoperta. L'albero può essere osservato, toccato, misurato, raccontato, disegnato, nominato, abitato simbolicamente e utilizzato come punto di riferimento spaziale e relazionale.

In questa prospettiva, l'albero può essere assunto come un "nodo generativo" attorno al quale costruire percorsi di conoscenza significativi, coerenti con i bisogni evolutivi del bambino e della bambina e con la finalità di promuovere apprendimenti autentici, situati e interdisciplinari.

Uno dei primi aspetti educativi che l'albero mette in luce riguarda il materiale destrutturato. Foglie, rametti, cortecce, semi, ghiande, pigne e frutti caduti diventano materiali aperti, non codificati, che non impongono un uso unico o prestabilito. I materiali naturali sono i più ricchi di *affordance*, ossia *“quell'insieme di azioni che un oggetto, un dispositivo, “invita” a compiere su di esso a partire dalla forma stessa dell'oggetto”* (Braga, Morgandi 2021). Proprio per questo, essi favoriscono la creatività, la sperimentazione e il pensiero divergente. La bambina e il bambino, confrontandosi con elementi naturali non formalizzati, sono sollecitati/e a inventare, combinare, trasformare e attribuire significati nuovi agli oggetti raccolti.

Tutte le ulteriori potenzialità educative dell'albero riscontrate sono state organizzate secondo i campi d'esperienza delle Indicazioni nazionali, nella sezione relativa alla scuola dell'infanzia. In questa fascia d'età, l'apprendimento della bambina e del bambino è globale, concreto e fortemente legato all'azione, alla relazione e alla scoperta. La divisione in campi di esperienza risponde, perciò, all'idea che il bambino apprenda attraverso il fare, l'esplorare, il comunicare e il relazionarsi con gli altri. Per questo la scuola dell'infanzia non propone saperi disciplinari astratti, ma contesti educativi che aiutano a sviluppare identità, autonomia, competenza e cittadinanza in modo unitario. Nessuno tra i saperi descritti potrà essere limitato ad un solo campo di esperienza, ma, pur prevalendone uno, rimarranno tutti saperi trasversali tra le varie dimensioni dello sviluppo infantile globale.

3.4.1 La conoscenza del mondo

Il campo d'esperienza più stimolato dalle attività con l'albero è, inevitabilmente, "La conoscenza del mondo". L'albero va qui inteso come parte di un ecosistema complesso, fatto di relazioni tra piante, animali, suolo, acqua, luce e clima. Il bosco non è uno sfondo, ma una rete dinamica in cui i cambiamenti ambientali influenzano crescita, biodiversità e stabilità del sistema. Ma, oltre a tutte le conoscenze riguardo il mondo vegetale e tutto ciò che gravita intorno ad esso, l'albero può esprimere in modo particolarmente efficace il rapporto tra osservazione, classificazione, trasformazione e pensiero scientifico. Esso offre alle bambine e ai bambini l'occasione di interrogarsi su proprietà, differenze, relazioni causa-effetto e cicli temporali: perché le foglie cambiano colore? Da dove nascono i frutti? Perché alcuni alberi restano verdi in inverno e altri perdono le foglie? Come cambia un albero nel corso dell'anno? Tali domande, se accolte e rielaborate dall'insegnante, possono dare origine a percorsi di esplorazione che uniscono esperienza diretta e prima formalizzazione del pensiero. La bambina e il bambino sperimentano così una forma iniziale di pensiero scientifico fondata sull'osservazione sistematica, sul confronto tra ipotesi e sulla verifica di ciò che accade nel tempo. Inoltre, l'albero è un eccellente mediatore per sviluppare concetti topologici, quantitativi e temporali: alto/basso, grande/piccolo, vicino/lontano, prima/dopo, crescita/maturazione, permanenza/cambiamento.

L'ambiente naturale, e l'albero in particolare, rendono visibile la dimensione processuale della conoscenza, perché offrono un organismo che si trasforma in maniera tanto evidente nella stagionalità, invitando a pensare in termini di ciclo che

sempre ricomincia, quanto di anno in anno con trasformazioni che seguono i cambiamenti climatici, stimolando il pensiero in rapporto a sviluppo e relazione.

L'albero è letto anche come generatore di economie e risorsa concreta per la vita umana: legno per costruire, riscaldare, creare, produrre carta, arredi, utensili, combustibile. Frutti, semi, fiori, linfe e resine divengono prodotti di uso medicinale e alimentare; infatti, sono stati l'origine del nutrimento umano e animale e lo hanno accompagnato in tutta la storia dell'alimentazione, in un percorso di interdipendenza. Questa consapevolezza può essere educativamente molto preziosa, perché aiuta la bambina e il bambino a sviluppare un rapporto più concreto e rispettoso con ciò che mangiano. Questa dimensione aiuta a comprendere il bosco come spazio di produzione, ma anche come luogo da usare in modo responsabile e sostenibile. Con questa prospettiva, è utile distinguere tra uso tradizionale e uso contemporaneo delle risorse forestali, mostrando che ogni prodotto naturale ha una storia ecologica e culturale.

L'albero ha inoltre un importante valore per lo sviluppo dell'orientamento. Nel contesto naturale, può diventare un punto di riferimento spaziale, un segnale per ritrovare un luogo, una direzione o un percorso. Inoltre, ogni parte dell'albero può offrire indicazioni sui punti cardinali e sul vento: i rami e le foglie degli alberi ben esposti crescono in maggiore quantità a sud, necessitando di sole; in luoghi pianeggianti le radici hanno un ancoraggio maggiore in maniere evidente sul lato sopravvento dell'albero.

Tra le potenzialità educative più interessanti vi è anche tutto ciò che gravita nel sistema matematica. L'albero consente infatti di confrontarsi con proporzioni, altezze, diametri, lunghezze e volumi in modo concreto ed esperienziale. La

bambina e il bambino possono misurare con il corpo, con il passo, con il braccio, con corde o strumenti semplici, sviluppando progressivamente una percezione più accurata delle dimensioni già alla scuola dell'infanzia. Infatti, la didattica all'aperto apprezza il gioco con bastoni perché, oltre alla valutazione del rischio, attraverso distanze e dimensioni, è il primo tramite di apprendimento della matematica, insieme a tutto ciò che riguarda gli schemi e le quantità.

Gli aspetti educativi dell'albero spiegati, trovano funzionalità al raggiungimento dei seguenti traguardi delle Indicazioni Nazionali del 2012:

- *Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.*
- *Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.*
- *Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.*
- *Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.*
- *Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.*

- *Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.*

3.4.2 Il sé e l'altro

Nel campo di esperienza “Il sé e l'altro”, l'albero può sostenere in modo rilevante la costruzione dell'identità, della fiducia in sé e della relazione con le altre e gli altri. In primo piano, è un importante strumento educativo tramite tutte le analogie argomentate nel paragrafo precedente, queste permettono di prendere consapevolezza su sé stesse/i e sulla comunità.

Inoltre, l'albero è un grande maestro di lentezza, di attesa paziente e di dedizione costante a sé e all'altra/o con ritmi lenti e dilatati. Ciò si contrappone al senso di frenesia e premura che spesso viene inconsciamente trasmesso a bambine e bambini che, vivendo vite con ritmi serrati, non permettono un apprendimento dedito e costante come la crescita dell'albero. Come racconta Thoreau, *“colpisce il fatto che più lentamente gli alberi crescono all'inizio, più solidi sono nel nucleo centrale, e credo che la stessa cosa sia vera degli esseri umani”* (Thoreau, 2018)

In relazione a questo, la presenza dell'albero permette anche di affrontare il tema del ciclo della vita. Osservare un albero significa infatti confrontarsi con un organismo che nasce da un seme, cresce, si sviluppa, produce frutti, invecchia e muore. Questa prospettiva favorisce la costruzione di un pensiero temporale più ricco, capace di cogliere la continuità tra passato, presente e futuro. L'albero,

dunque, non è soltanto un oggetto da osservare nel presente, ma anche un archivio vivente di trasformazioni personali e storiche, il suo tronco può anche raccontare di come l'ambiente intorno a lui si sia sviluppato e modificato nel tempo.

Un aspetto attuale e rilevante che può essere affrontato attraverso l'albero è la dimensione della varietà, che riguarda sia la diversità tra gli alberi sia la ricchezza interna di ogni singolo albero. La varietà è un concetto pedagogicamente significativo, perché permette di educare la bambina e il bambino alla pluralità, alla differenza, all'inclusione e alla non standardizzazione. Gli alberi mostrano infatti come la natura sia costituita da molte forme, colori, dimensioni e caratteristiche, pur mantenendo un'appartenenza comune alla stessa famiglia di esseri viventi.

Infine, il contatto con un albero "familiare", riconoscibile e ritrovato nel tempo, favorisce infatti esperienze di continuità affettiva e simbolica: la bambina e il bambino vi attribuisce spesso un nome, lo riconosce come presenza stabile, vi proietta vissuti e narrazioni personali, lo elegge a interlocutore silenzioso o a luogo di rifugio emotivo. In questa dimensione, l'albero può diventare anche occasione per esercitare la cura, il rispetto e la responsabilità verso un essere vivente distinto da sé, ma inserito nello stesso mondo condiviso.

L'albero sa anche essere casa, luogo di riparo per gli animali, e questa funzione gli conferisce un ulteriore valore ecologico e educativo. Nelle sue cavità, tra i rami o alla base del tronco trovano rifugio uccelli, insetti, piccoli mammiferi e molte altre forme di vita. Tale conoscenza può portare ulteriore sensibilità nei confronti delle deforestazioni e del mancato rispetto verso il mondo vegetale.

Gli aspetti educativi dell'albero spiegati, trovano funzionalità al raggiungimento dei seguenti traguardi delle Indicazioni Nazionali del 2012:

- *Gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.*
- *Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.*
- *Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.*
- *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.*
- *Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.*
- *Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.*
- *Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.*

3.4.3 Immagini suoni e colori

Nel campo “Immagini, suoni, colori”, l'albero si configura come una straordinaria occasione di educazione estetica e simbolica. Le sue forme, le variazioni cromatiche delle foglie, il movimento dei rami, la trama della corteccia,

la presenza di frutti, semi, nidi o insetti offrono una ricchezza visiva che alimenta osservazione, rappresentazione e produzione iconica. La bambina e il bambino possono cogliere differenze tra alberi diversi, riconoscere il mutare delle stagioni e sperimentare il passaggio dal dato naturale alla rielaborazione espressiva attraverso il disegno, il collage, il frottage o la modellazione. L'albero diventa così anche una matrice di immaginazione, con la complicità delle sfumature stagionali. Questa dimensione è pedagogicamente rilevante perché consente di integrare percezione, simbolizzazione e creatività, favorendo un rapporto artistico e non utilitaristico con la natura. Ciò può essere sviluppato attraverso attività di ascolto, disegno dal vero, osservazione delle chiome, esplorazione delle cortecce e percezione multisensoriale del bosco. Si tratta di un'esperienza di contemplazione attiva, in cui la bambina e il bambino coglie l'albero come mediatore per esplorare forme e colori. La varietà delle chiome, la struttura dei rami, la sagoma del tronco, la disposizione delle foglie e la presenza di frutti o fiori offrono alla bambina e al bambino un repertorio visivo estremamente ricco. L'osservazione degli alberi consente di affinare la capacità di confronto, di classificazione e di discriminazione percettiva. La vista permette di cogliere le forme, le proporzioni, le tonalità del verde, il mutare dei colori stagionali e le differenze tra le specie. In relazione al campo "la conoscenza del mondo" ogni forma ed ogni colore hanno una motivazione scientifica ed evolutiva di ogni specie; l'estetica dell'albero dipende da genetica, ambiente e tempo. Ad esempio, le foglie delle conifere sono aghiformi perché la compattezza permette loro di ridurre la perdita d'acqua, i fiori che hanno colori accesi e appariscenti hanno scelto gli impollinatori come principale via di riproduzione e perciò necessitano di attrarli (utilizzano anche gli odori).

Inoltre, l'albero offre una molteplicità di stimoli uditivi che contribuiscono allo sviluppo della percezione sensoriale. Il fruscio delle foglie mosse dal vento, il crepitio dei rami, il cadere ritmico di frutti o semi e la presenza di fauna che lo abita, come uccelli e insetti, costituiscono un paesaggio sonoro ricco e dinamico. Tali stimoli favoriscono nelle bambine e nei bambini l'affinamento dell'attenzione uditiva, la capacità di discriminazione dei suoni e l'ascolto attivo.

Gli aspetti educativi dell'albero spiegati, trovano funzionalità al raggiungimento dei seguenti traguardi delle Indicazioni Nazionali del 2012:

- *Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.*
- *Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.*
- *Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.*
- *Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.*

3.4.4 Il corpo e il movimento

Nel campo "Il corpo e il movimento", l'albero offre opportunità molto concrete di apprendimento motorio e percettivo. Arrampicarsi dove possibile, abbracciare il tronco, camminare attorno alla sua circonferenza nel rispetto delle radici, raccogliere foglie cadute, osservare la corteccia da vicino o giocare a

orientarsi nello spazio rispetto alla sua posizione sono tutte esperienze che coinvolgono il corpo in modo globale. La bambina e il bambino conoscono l'albero entrando in relazione con esso mediante la propria postura, l'equilibrio, la coordinazione oculo-manuale, il controllo del movimento e la percezione delle dimensioni spaziali. Questa dimensione corporea è essenziale nella scuola dell'infanzia, perché permette una conoscenza incarnata, non astratta, e rende il corpo stesso strumento di esplorazione cognitiva. L'albero, in questo senso, è un dispositivo educativo che sostiene contemporaneamente motricità grossolana, motricità fine e sensibilità senso-percettiva.

Un aspetto fondamentale è quello della sensorialità. L'incontro con l'albero coinvolge simultaneamente tutti e cinque i sensi e consente alla bambina e al bambino di costruire una conoscenza multisensoriale del reale. La bellezza dell'albero è ammirabile non solo con la vista e l'udito, ma anche con il tatto e, quando possibile, con l'olfatto e il gusto in contesti sicuri e guidati.

Il tatto rende possibile percepire la rugosità o la levigatezza della corteccia, la consistenza delle foglie, la durezza dei rami, la morbidezza del muschio o la compattezza del terreno. Come forme e colori anche le consistenze e i profumi hanno motivazioni scientifiche.

L'albero rappresenta, inoltre, una fonte significativa di stimoli olfattivi all'interno dell'ambiente naturale, contribuendo allo sviluppo della percezione sensoriale attraverso esperienze dirette e contestualizzate. I profumi emanati da foglie, fiori, resine e cortecce variano in base alla specie, alla stagione e alle condizioni ambientali, offrendo una gamma complessa e riconoscibile di odori

Anche il gusto può essere stimolato attraverso l'interazione con l'albero, in particolare mediante l'esplorazione guidata di elementi commestibili quali frutti, semi o parti edibili specifiche, che sono già parte della vita infantile; ma spesso sono esperienze scollegate dall'albero che è l'origine di quegli alimenti. Il contatto diretto con i prodotti dell'albero favorisce inoltre la comprensione dei cicli naturali e dell'origine del cibo, contribuendo a un apprendimento esperienziale e multisensoriale.

Gli aspetti educativi dell'albero spiegati, trovano funzionalità al raggiungimento dei seguenti traguardi delle Indicazioni Nazionali del 2012:

- *Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.*
- *Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.*
- *Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.*
- *Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.*

- *Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.*

3.4.5 I discorsi e le parole

Nel campo “I discorsi e le parole”, l’albero è una potente risorsa per l’arricchimento lessicale, la narrazione e la competenza conversazionale. Esso, nella sua ricchezza, consente di introdurre tanto vocaboli scientifici relativi alla pianta e ai fenomeni naturali; quanto vocaboli di uso comune come colori, animali, stagioni; offrendo un supporto concreto per descrivere, confrontare, spiegare e raccontare. L’osservazione dell’albero può generare dialoghi autentici, domande, ipotesi e formulazioni di inferenze. La bambina e il bambino, ad esempio, possono essere guidate/i a distinguere le parti e le caratteristiche dell’albero, ma anche a esprimere esperienze soggettive: “mi sembra”, “penso che”, “ho notato”, “secondo me”. In questo senso, l’albero favorisce un passaggio importante dal linguaggio immediatamente esperienziale al linguaggio più riflessivo e descrittivo. Inoltre, la dimensione narrativa si attiva naturalmente, come vedremo nel paragrafo successivo, poiché gli alberi sono spesso protagonisti e sfondo di storie, fiabe, albi illustrati e nella mitologia, offrendo un ponte tra esperienza concreta e immaginario simbolico. La possibilità di ritornare più volte sullo stesso albero permette infine di costruire continuità discorsiva, memoria condivisa e progressiva sofisticazione del linguaggio.

Gli aspetti educativi dell'albero spiegati, trovano funzionalità al raggiungimento dei seguenti traguardi delle Indicazioni Nazionali del 2012:

- *Usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.*
- *Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.*
- *Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.*
- *Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.*
- *Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.*

3.5 Gli alberi negli albi illustrati

Gli albi illustrati costituiscono un dispositivo pedagogico privilegiato, molto prezioso alla scuola dell'infanzia, in quanto coniugano dimensione narrativa e iconica, facilitando processi di immedesimazione e comprensione emotiva. Attraverso storie accessibili ma dense di significato, essi contribuiscono a costruire nelle bambine e nei bambini conoscenze, abilità e disposizioni interne.

Ed esiste un'ampia letteratura in questo ambito che sceglie di narrare gli alberi o di narrare attraverso gli alberi. Tra questi ne sono stati selezionati alcuni significativi.

“Alberi” di Tony Johnston è un albo che sceglie di raccontare gli alberi nella loro essenza e purezza, con un linguaggio accessibile a tutte le età, racconta di come vivono la Terra e come vivono per la Terra. *“Gli alberi amano le nuvole. Si protendono verso l’alto per toccarle.”* (Jonhston, 2022). Un libro con immagini lucenti e piene di vita, e con testi che ti permettono di ammirare gli alberi in tutta la loro maestosità.

“Come nascono gli alberi” di Charles Berbérian, invece, affronta la riproduzione degli alberi, tramite un dialogo tra madre e figlio durante una passeggiata nel bosco. Passando dalle domande del bambino (Gli alberi hanno figli? Vanno a scuola? Vivono tanto quanto noi?) inevitabilmente la narrazione, passa dal paragone tra albero ed essere umano. L'albo approfondisce anche come gli alberi “figli” possano essere lontani dall'albero “genitore”, ma un albero non è mai davvero solo perché la foresta si prende cura di lui.

Oltre al puro aspetto scientifico, l'albero è utilizzato all'interno degli albi illustrati come simbolo o come mediatore di messaggi carichi di valore. Di seguito, sono stati selezionati degli albi inerenti all'educazione alla sostenibilità in continuità con il capitolo precedente, altri inerenti all'immaginarsi alberi e, infine, gli inventari in quanto temi affrontati nel progetto a scuola e ritenuti significativi per lo sviluppo infantile.

3.5.1 Educazione alla sostenibilità

L'albero di Shel Silverstein, attraverso la storia di un ragazzo e il suo amato albero, racconta il rapporto asimmetrico tra essere umano e natura, di come gli alberi e le piante siano visti solo come materia prima utile ai bisogni secondari delle persone e non come eterna fonte di vita. Inoltre, racconta della generosità degli alberi e di come diano senza chiedere mai indietro. L'illustratore mantiene lo sguardo fisso sull'albero, non cambia mai inquadratura, ma al tempo stesso racconta l'intera vita di un bambino che diventa ragazzo, poi uomo e infine anziano.

Affrontando il tema della deforestazione, "Prima di tagliare un albero" di Arianna Papini, sceglie di non passare dalla narrazione per sensibilizzare al rispetto di tutto il mondo naturale, ma porta una serie di riflessioni sul valore di ciò che è vita, utilizzando il taglio di un albero come simbolo di tutte le mancanze di rispetto verso Madre Natura. Prima di tagliare un albero è bene pensare a tutto ciò che rappresenta.

"Piantala" di Alessia Roselli affronta lo stesso tema, ma solo attraverso le immagini, racconta di come un taglia boschi possa diventare un coltivatore di alberi attraverso il lavoro protettivo degli animali che abitano il bosco.

L'uomo che piantava gli alberi, di Giono, è la storia di pastore, solitario e tranquillo che aveva un rapporto unico con il suo territorio, scegliere di curarlo con dedizione, accettando insuccessi e accogliendo i successi, fino a rendere quel territorio, attraverso gli alberi che ha piantato, pieno di vita e di biodiversità. Questo albo offre un modello narrativo fondato sulla cura, sulla perseveranza e sulla

capacità trasformativa dell'agire individuale, mostrando come un singolo gesto reiterato nel tempo possa generare un impatto ecologico e sociale significativo.

3.5.2 Immaginarsi alberi

Molti albi illustrati utilizzano la metafora dell'albero per insegnare ai bambini e alle bambine qualcosa su sé stessi/e, sia a livello fisico che a livello mentale. In questo ambito l'albo che ha avuto più successo è "Come un albero" di Maria Gianferrari e Felicita Sala, vincitrice del Premio Andersen nel 2020 come miglior illustratrice. Questo albo invita ad analizzare il proprio corpo passando dall'analisi della struttura dell'albero, per poi analizzare anche la vita comunitaria, sempre attraverso un'analogia tra gli esseri umani e gli alberi. "Forse non ci hai mai pensato, ma tu sei come un albero: la colonna vertebrale è il tuo tronco, la pelle è come la corteccia, il tuo cuore ti dà forza e sostegno, come la linfa." (Gianferrari, 2021). Questo albo illustrato, come altri, ha il potere di poter essere letto ad un ampio spettro di fasce d'età variandone il livello di riflessione.

La stessa prospettiva è in "Io albero, io bambino" di Jaoui Sulvaine e Anne Crahay, con la traduzione di Chiara Carminati, che sposta la metafora verso lo sviluppo prenatale e verso i bisogni primari, perciò è un orientamento più esistenziale. Le analogie sono raccontate attraverso fori nelle pagine che rendono più fluide le transizioni dalla vita dell'albero a quella del bambino, che entrambi sono stati seme.

In opposizione, "Saremo alberi" di Mauro evangelista sposta la prospettiva, dal passato dei piccoli esseri umani, al loro futuro. Questo libro raccoglie tutte le forme degli alberi per ragionare su quali potranno essere le forme caratteriali dei

bambini e delle bambine. “...disordinato, felice nel vento! piangente, cappellone disciplinato...” (Evangelista, 2010). Questo albo ha la particolarità di essere illustrato tramite la dipanazione di una corda che prende le forme di ogni albero. Un libro che può essere letto anche con l’attenzione rivolta verso il tema della diversità e del suo valore, concludendosi con il riferimento alla foresta e alla sua varietà interna.

L’albo illustrato lo sono foglia di Angelo Mozzillo, amplia ulteriormente la riflessione spostando l’attenzione dall’albero nella sua interezza a una sua parte specifica, la foglia, elemento fragile ma essenziale. Attraverso un linguaggio poetico, l’opera attraversa tutte le potenzialità d’utilizzo della foglia e invita il lettore a identificarsi con la foglia e con ciò che la foglia può diventare.

L’albo si configura quindi non solo come strumento di educazione ambientale, ma anche come dispositivo narrativo capace di sostenere la costruzione dell’identità in chiave ecologica, valorizzando la relazione tra interiorità e ambiente.

3.5.3 Inventari

In letteratura si trovano diversi inventari dedicati agli alberi, pensati appositamente per bambini e bambine. Si tratta di libri che catalogano le specie secondo le loro caratteristiche principali e le descrivono in modo semplice e accessibile. Le pagine, oltre ai testi descrittivi, contengono anche immagini di alberi, frutti, foglie e fiori, questo permette loro di essere esplorate anche da chi non sa ancora leggere, favorendo così l’apprendimento autodiretto nella scuola dell’infanzia.

Tra gli inventari più noti c'è L'inventario illustrato degli alberi di Emmanuelle Tchoukriel e Virginie Aladjidi, pubblicato da Ippocampo. Il volume fa parte di una collana dedicata alle diverse categorie della natura – come insetti, funghi o meraviglie del mondo – e suddivide gli alberi in latifoglie, conifere e palme. Le latifoglie sono ulteriormente distinte in base alla forma delle foglie. Ogni specie è accompagnata da una descrizione discorsiva e da illustrazioni che ne rappresentano la stagione più caratteristica. I dettagli variano da albero ad albero – talvolta vengono raffigurati i fiori, altre volte i frutti o le foglie – offrendo così una grande varietà visiva. Tuttavia, gli alberi descritti sono solo 57 e non tutti appartengono al patrimonio naturale ligure, perciò il libro risulta meno utile per un utilizzo “sul campo” tipico dei progetti di educazione all'aperto.

Il volume che ho ritenuto più funzionale in questo senso è Alberi. Manuale per conoscerli e amarli di Victor Coutard. Il libro descrive 62 alberi, in gran parte presenti nel territorio ligure, suddividendoli secondo il loro portamento. Ogni albero è rappresentato nella sua forma primaverile, con illustrazioni dettagliate di fiori, frutti, foglie e corteccia. Le schede includono inoltre informazioni complete sulle caratteristiche botaniche – genere, famiglia, specie, ordine, distribuzione, longevità, crescita e curiosità – con una struttura chiara e costante. Questa precisione scientifica consente di realizzare un lavoro più approfondito e coerente e permette di soddisfare ogni possibile curiosità grazie alle note riportate alla fine di ciascuna pagina. Pur essendo un testo forse troppo ricco di informazioni per i bambini della scuola dell'infanzia, le illustrazioni realistiche lo rendono utile per confrontare con facilità le immagini con gli elementi reali osservati all'aperto.

Un altro testo interessante è *Piccolo erbario. Storie e segreti di alberi e piante* di Eloisa Guarraccino e Anna Mainoli. A differenza dei precedenti, non si dedica solo agli alberi, ma anche a molte altre piante. Il libro è diviso in tre capitoli – orto e frutteto, bosco, e piante del mondo – e presenta disegni vivaci e colorati, adatti ai più piccoli ma poco realistici. Le descrizioni sono ricche e narrative, ma la struttura cambia da una pianta all'altra, rendendo il volume più adatto a stimolare curiosità e meraviglia che non a supportare un lavoro sistematico legato al territorio.

Merita infine una menzione *Piccola guida alle foglie* di Alison Davies, un tascabile parte di una collana di guide naturalistiche. Il libro si concentra soltanto sulle foglie e presenta 39 alberi, descritti in modo sintetico ma accurato. Per le sue dimensioni ridotte e la leggerezza, risulta pratico da utilizzare durante attività outdoor. Tuttavia, per un lavoro più approfondito e strutturato, si rivela poco completo, soprattutto dal punto di vista grafico.

4 KALIPÈ. A PASSO CORTO E LENTO

Nei capitoli precedenti abbiamo trattato il modello di scuola outdoor, l'educazione alla sostenibilità e il potenziale educativo degli alberi, il presente capitolo introduce e descrive un progetto didattico sviluppato nel contesto della scuola dell'infanzia CAI di Campora dell'istituto comprensivo Campomorone Ceranesi, in provincia di Genova. Tale proposta si inserisce all'interno del, già in corso, progetto d'Istituto "Scuola della meraviglia" che promuove uscite didattiche orientate al dialogo con il territorio, valorizzando l'ambiente esterno come spazio educativo privilegiato.

Il progetto si fonda sul principio Kalipè, locuzione augurale della tradizione himalayana che significa "passo corto e lento". È così che le insegnanti hanno scelto di accompagnare le bambine e i bambini in questo progetto, con passi corti e lenti, che concedano di poter godere del viaggio e di poter apprezzare tutto ciò che l'ambiente offre anche nel tragitto, non pensando solo alla meta. È così che il progetto ha potuto fare tesoro anche della didattica incidentale e di tutti gli stimoli proposti dalla curiosità dei piccoli umani. Questo concetto diventa chiave pedagogica e metodologica: invita a rispettare i tempi dell'infanzia, a procedere con gradualità e consapevolezza, a costruire apprendimenti significativi attraverso esperienze vissute pienamente. L'educazione si configura, così, come un percorso che privilegia la qualità del processo rispetto al prodotto finale, ponendo attenzione al benessere di ciascuna bambina e ciascun bambino.

Le scelte pedagogiche alla base del percorso privilegiano metodologie alternative che si radicano nelle situazioni reali e quotidiane. Il progetto si è

sviluppato insieme al gruppo classe, evolvendosi in modo dinamico a partire dagli stimoli, dagli interessi e dalle curiosità emergenti. Le emozioni assumono un ruolo centrale nel processo di apprendimento: attraverso il coinvolgimento diretto, corporeo e sensoriale, le bambine e i bambini apprendono in modo autentico, costruendo significati a partire dall'esperienza.

Le uscite didattiche, di cui è composto il progetto, permettono di fare scuola in stretta connessione con il territorio e con la comunità, favorendo la scoperta delle risorse naturali e culturali locali e promuovendo atteggiamenti di cura, valorizzazione e responsabilità verso l'ambiente.

Il progetto sperimenta l'educazione alla sostenibilità alla scuola dell'infanzia, orientandola verso il macro-tema degli alberi e di ciò che possono offrire ai piccoli esseri umani. La natura flessibile del progetto ne concede l'attuazione in qualsiasi contesto, di conseguenza, il seguente capitolo narra le traiettorie che il progetto ha assunto nel contesto della scuola dell'infanzia CAI di Campora.

Infine, il progetto si fonda sulla costruzione di una comunità educante, attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie e del contesto locale. La creazione di legami e collaborazioni rende possibile un'azione educativa condivisa, capace di sostenere in modo partecipato il percorso di crescita delle bambine e dei bambini.

4.1 Il contesto in cui si inserisce il progetto

Nel presente sottocapitolo vengono descritti il territorio e la realtà scolastica in cui è stato realizzato il progetto di tesi, svolto presso la scuola dell'infanzia CAI di

Campora, appartenente all'Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi, situato in Valpolcevera, nell'entroterra genovese.

4.1.1 Il contesto territoriale

Il comune di Campomorone si colloca nell'entroterra genovese, in Alta Val Polcevera, e si sviluppa principalmente lungo la Val Verde, valle minore del bacino del torrente Polcevera. Il capoluogo comunale è situato a nord di Genova e rappresenta uno dei punti di accesso verso il passo della Bocchetta e l'antica via del sale che collegava la Liguria al Piemonte, conferendo al territorio una forte vocazione di passaggio e di collegamento tra costa e interno.

Campomorone è un comune di medie dimensioni dell'area metropolitana di Genova, con un territorio prevalentemente collinare e montuoso, solcato da numerosi rii e torrenti, tra cui il Verde. Le pendici che circondano il comune ospitano rilievi come il monte delle Figne, il monte Taccone e il monte Leco, che contribuiscono a delineare un paesaggio ricco di boschi, sentieri e ambienti naturali diversificati, particolarmente favorevoli ad attività escursionistiche e a percorsi di educazione all'aperto.

La frazione di Campora, in cui è situata la scuola dell'infanzia CAI, dista poco più di un chilometro dal capoluogo comunale e fa parte del sistema di piccoli nuclei abitati che punteggiano il territorio campomoronese. Campora si configura come una realtà decentrata ma facilmente raggiungibile dal centro di Campomorone, immersa in un contesto paesaggistico caratterizzato dalla presenza di verde, aree agricole e versanti boschivi, che offrono numerose occasioni per esplorazioni in natura, osservazione degli alberi e attività didattiche legate all'ambiente.

Il territorio di Campomorone unisce la vicinanza al capoluogo ligure con caratteristiche tipiche delle aree interne: morfologia complessa, forte presenza di ambienti naturali e rete sentieristica. Questa configurazione offre numerose opportunità educative, soprattutto in relazione all'educazione ambientale e alla scoperta del paesaggio locale: boschi, crinali, corsi d'acqua e aree verdi rappresentano contesti autentici in cui le bambine e i bambini possono sperimentare un contatto diretto con la natura e sviluppare un rapporto significativo con gli alberi e con gli altri elementi del paesaggio.

La posizione decentrata di frazioni come Campora, però, implica alcune criticità, in particolare legate alla viabilità, alla disponibilità di servizi di prossimità e alle occasioni di socialità extrascolastica. La necessità di spostarsi verso il centro di Campomorone o verso Genova per l'accesso a molti servizi, insieme alla presenza di una rete viaria in parte stretta e tortuosa, rende ancora più importante il ruolo dei presidi educativi locali, che diventano luoghi centrali di aggregazione per le famiglie e di presidio socioeducativo per il territorio.

All'interno di questo contesto si inserisce l'Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi, che raccoglie i servizi scolastici del territorio e ne interpreta bisogni e potenzialità, anche attraverso progetti verticali che promuovono il rapporto con la natura, la montagna e l'ambiente locale.

4.1.2 L'Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi

L'Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi raggruppa i diversi ordini di scuola presenti nei comuni di Campomorone e Ceranesi, costituendo il riferimento unitario per la progettazione educativa sul territorio. Nell'ambito del sistema integrato 0-6, l'Istituto gestisce tre scuole dell'infanzia statali, tra cui la scuola

dell'infanzia CAI di Campora, che si affiancano a due scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado nella costruzione di un curriculum verticale attento alla continuità educativa.

La scuola dell'infanzia, come delineato nella presentazione dell'Istituto, concorre allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini tra i tre e i cinque anni, promuovendone autonomia, creatività, capacità relazionali e competenze di apprendimento. In coerenza con le Indicazioni nazionali e con il sistema 0-6, l'Istituto pone particolare attenzione al rapporto con le famiglie e alla costruzione di percorsi che tengano insieme scuola, territorio e comunità, anche attraverso progetti condivisi con associazioni ed enti locali.

Negli ultimi anni l'Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi ha sviluppato una forte attenzione per la didattica all'aperto e per la valorizzazione del territorio circostante come ambiente di apprendimento, soprattutto attraverso il progetto "Le Classi delle Montagne", nato nella scuola secondaria ma progressivamente esteso agli altri ordini di scuola. Questo percorso, realizzato in collaborazione con la sezione CAI (Club Alpino Italiano) di Bolzaneto, propone escursioni in ambiente montano e sul territorio locale, attività di osservazione naturalistica, avvicinamento all'arrampicata e all'orienteering, con l'obiettivo di educare le ragazze ed i ragazzi alla montagna e alla cura dell'ambiente.

La progressiva estensione di questa impostazione anche alla scuola primaria e alla scuola dell'infanzia ha portato a definire un profilo di Istituto fortemente caratterizzato dall'educazione all'aperto e dalla centralità del territorio, sintetizzato nell'espressione "La Scuola della Meraviglia". La *"didattica della meraviglia, intesa sia come azione del docente volta a sostenere e promuovere la*

naturale predisposizione allo stupore tipica dell'infanzia e della fanciullezza, favorendo la maturazione di un atteggiamento interiore aperto alla meraviglia (dall'emozione al sentimento, alla riflessione, all'apprendimento) sia come scoperta delle domande (perché? come?) che lo sguardo meravigliato suscita" (IC Campomorone Ceranesi, 2026). In questo orizzonte pedagogico, l'uscita sul territorio, la lentezza dell'osservazione, la scoperta dei dettagli della natura e l'incontro con i luoghi assumono valore formativo, favorendo nelle bambine e nei bambini curiosità, senso di appartenenza e responsabilità verso l'ambiente.

Il progetto verticale di Istituto "La Scuola della Meraviglia" riunisce sotto un'unica cornice pedagogica tutte le esperienze di didattica all'aperto dell'IC Campomorone Ceranesi – dalle scuole dell'infanzia alla secondaria – assumendo la montagna, i sentieri e il territorio quotidianamente abitato come "sfondo integratore" dei processi di crescita personale e di gruppo. Il progetto è progressivamente diventato una proposta verticale, in cui ogni plesso e ogni team docente declina, con le proprie specificità, uscite, escursioni, esplorazioni di boschi, crinali e parchi, attività di osservazione naturalistica, orienteering, arrampicata e lavoro sui sentieri, con difficoltà calibrate all'età delle alunne e degli alunni. La "meraviglia" viene intesa come categoria pedagogica: non semplice stupore episodico, ma atteggiamento di apertura e di curiosità che l'adulto educatore è chiamato a coltivare, accompagnando le bambine e i bambini nel passaggio dall'emozione alla riflessione, dalla scoperta sensoriale alla rielaborazione cognitiva, anche attraverso strumenti come mappe, racconti e documentazioni condivise. All'interno di questo quadro si colloca il progetto "I piccoli delle montagne", rivolto in particolare alle bambine e ai bambini della

scuola dell'infanzia "Fabrizio De André" di Gaiazza, ma assunto a modello per gli altri plessi dell'infanzia: si tratta di una declinazione 0-6 della "Scuola della Meraviglia" in cui l'aula non è più l'unico ambiente di vita, ma si apre stabilmente al cortile, ai boschi circostanti, ai sentieri più accessibili, attraverso uscite brevi e frequenti che trasformano il camminare nel verde in un'esperienza di crescita personale e di gruppo. "I piccoli delle montagne" propone una "pedagogia della meraviglia" centrata sui bisogni e sugli interessi dei piccoli esseri umani: partire dal noto (il cortile, il paese, il sentiero vicino alla scuola), esplorarlo con calma e con tutti i sensi, riconoscere progressivamente nuovi dettagli del paesaggio, incontrare alberi, animali, tracce e storie del territorio, per poi ritornare in aula e rielaborare l'esperienza con il linguaggio, il gioco simbolico, il disegno e la manipolazione, in un continuo andare e tornare tra fuori e dentro.

4.1.3 La scuola dell'infanzia CAI di Campora

La scuola dell'infanzia CAI è situata nella frazione di Campora, in via Valverde (o Valleverde nelle diverse denominazioni delle fonti), all'interno di un edificio scolastico che ospita anche altri servizi educativi.

L'acronimo CAI significa Centro di Accoglienza Infantile ed è il nome dell'istituto che ancora oggi ospita la scuola dell'infanzia, attualmente statale.

Negli anni '40, però, il CAI era gestito da suore e accoglieva bambine e bambini che non potevano vivere con la propria famiglia. Non si trattava solo di orfani ma, inizialmente, ospitava soprattutto bambine e bambini con il padre impegnato in guerra. Quando le suore hanno lasciato l'edificio e la gestione è passata a una cooperativa, il centro di accoglienza ha continuato la propria attività con il nome di "Comunità La Chiocciola". Contemporaneamente, la scuola

dell'infanzia, che in origine era interna al centro e gestita dalle suore, è diventata statale su richiesta del Comune di Campomorone. Tuttavia, ha mantenuto il nome CAI perché ha continuato a utilizzare lo stesso edificio per ricordarne la storia. Oggi la Comunità La Chiocciola è chiusa ma, nell'edificio, insieme alla scuola dell'infanzia, è presente "Casa Mimosa", una struttura protetta che accoglie donne e minori vittime di violenza.

La scuola comprende un'unica sezione eterogenea per età, che accoglie bambine e bambini di tre, quattro e cinque anni, nonché eventuali anticipatari secondo criteri definiti in sede di Collegio Docenti. L'organizzazione della giornata scolastica prevede l'apertura dal lunedì al venerdì, nella fascia 8.00–16.30, con più fasce di ingresso e di uscita per consentire frequenze diversificate e articolare i tempi di vita delle bambine e dei bambini tra accoglienza, attività, pranzo e riposo.

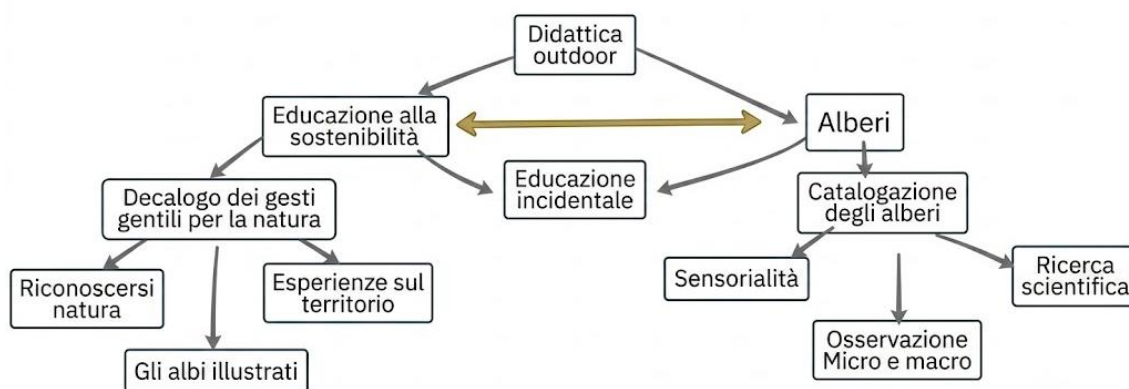
Il servizio di mensa e il trasporto con scuolabus sono forniti dal Comune di Campomorone, sostenendo così l'accessibilità alla scuola per le famiglie residenti nelle diverse frazioni del territorio comunale. La dimensione raccolta del plesso e la presenza di una sola sezione favoriscono un clima familiare e una forte conoscenza reciproca tra bambine, bambini, insegnanti e genitori, condizioni che risultano particolarmente favorevoli per progetti educativi basati sull'esplorazione dell'ambiente e sulla costruzione di legami affettivi con i luoghi.

4.2 Kalipè - Il progetto

Il termine Kalipè, che significa procedere "a piccoli passi", non indica solo un modo di camminare, ma rappresenta la metafora del nostro approccio educativo: un avvicinamento graduale alla scoperta del mondo, che rispetta i tempi

di crescita di ogni bambina e bambino. L'obiettivo di questo progetto è promuovere la consapevolezza ambientale nella scuola dell'infanzia attraverso la didattica outdoor e lo straordinario potenziale educativo degli alberi.

Per tradurre in pratica i temi trattati nei capitoli precedenti, ho progettato e proposto un percorso di didattica outdoor per la scuola dell'infanzia CAI, dove opero come tirocinante. Il progetto (riportato in Appendice), approvato dalla dirigenza, propone una didattica all'aperto che si integra armoniosamente con le attività tradizionali della scuola. In accordo e con il supporto delle docenti di classe, ho ideato e coordinato una serie di uscite didattiche di un'intera giornata. Queste si sono svolte in parte nella nostra aula all'aperto (un giardino curato e delimitato), raggiungibile dalla scuola con una breve passeggiata, e in parte in luoghi specifici scelti in base agli obiettivi formativi.



Il percorso si è sviluppato attorno a due macrotemi strettamente intrecciati: l'educazione alla sostenibilità e gli alberi; che sono stati descritti separatamente per chiarezza espositiva, ma l'apprendimento vissuto dalle bambine e dai bambini comunque è stato globale e indivisibile. L'albero, infatti, è un eccezionale strumento pedagogico per comprendere la sostenibilità; inoltre, molti argomenti,

come la stagionalità o la prevenzione degli incendi, si collegano naturalmente a entrambi i macrotemi e, se necessario, a molti altri.

Alla base del progetto c'è l'educazione incidentale, una pedagogia lenta capace di accogliere e valorizzare ciò che gli spazi e i tempi naturali offrono spontaneamente. Oltre a questo approccio, abbiamo strutturato due grandi attività principali, una per tema, pensate per rispondere ai bisogni e agli interessi della classe.

Riguardo l'educazione alla Sostenibilità, l'attività centrale è stata la creazione di un Decalogo dei gesti gentili per la natura, scritto unendo le testimonianze raccolte dalla comunità locale con il contributo diretto delle bambine e dei bambini, elaborato dalle esperienze.

Visto l'interesse della classe per gli albi illustrati, ci siamo affidati molto a questo strumento. Tramite quattro volumi di un progetto di educazione alla sostenibilità di Carthusia Edizioni abbiamo introdotto temi pratici come la raccolta differenziata e il risparmio energetico, per poi riprenderli costantemente nella quotidianità della classe e dei singoli.

Attraverso la lettura dell'albo Come me, come te durante un'esperienza al Parco di Villa Serra, abbiamo affrontato l'urgenza di riconoscere la natura e riconoscersi natura; questo è stato un passaggio fondamentale per poter stilare il decalogo con reale consapevolezza, perché le età infantile vive il mondo con il giusto egocentrismo, per cui, è più funzionale pensare ai gesti gentili per la natura sapendo di farne parte.

Infine, è stato dato grande valore al dialogo con il territorio perché conoscere l'ambiente in cui si vive, anche attraverso le interviste e la conoscenza di chi lo cura quotidianamente, è il primo passo essenziale per imparare a rispettarlo.

Il macrotema degli alberi è stato affrontato attraverso un progetto di catalogazione, che ha previsto la documentazione degli alberi osservati tramite ricerca, descrizioni, ritratti e fotografie. Questa attività ha coinvolto le bambine e i bambini su tre livelli:

- Sensoriale: esplorazione di profumi, colori e consistenze, supportata anche dall'uso della tecnica del frottage.
- Osservativo: combinando uno sguardo "macro" per la descrizione qualitativa complessiva, con un'indagine "micro" dei dettagli attraverso l'uso del microscopio.
- Ricerca scientifica: identificando le specie incontrate tramite la consultazione e il confronto di diverse fonti informative.

4.3 Preparazione al progetto

Prima dell'avvio del percorso didattico sono stati organizzati alcuni incontri di preparazione, pensati non solo come momenti organizzativi, ma anche come occasioni di apprendimento attivo e partecipato.

Nel primo incontro, attraverso una discussione guidata caratterizzata da un elevato livello di scaffolding da parte dell'insegnante, le alunne e gli alunni sono stati coinvolte/i nella scelta del materiale da inserire nello zaino per le uscite didattiche. Le bambine e i bambini hanno mostrato da subito un'ottima valutazione

dei bisogni primari, “Serve il pranzo se hai fame” (Lorenzo) “e l’acqua se hai sete?” (Federico), “Nello zaino ci possiamo mettere una felpa per quando è freddo” (Alessandro). Mentre hanno avuto più bisogno di guida per ciò che riguarda i bisogni secondari, ad esempio, “Un ombrello?” (Alessandro) “Cosa c’è di più comodo?” (maestra G.) “Una mantella, così hai le mani libere” (Gabriele). Questo momento ha permesso di sviluppare competenze decisionali e di problem solving, portando le bambine e i bambini a riflettere sulla differenza tra ciò che è utile e ciò che è indispensabile. Il confronto collettivo ha favorito la negoziazione e la costruzione condivisa di una lista di materiale, avendo raggiunto un equilibrio consapevole tra necessità pratiche e desideri individuali.

Questo è il materiale che le bambine e i bambini hanno scelto e rappresentato:

- Borraccia
- Cambio completo
- Pranzo al sacco
- Merenda (un frutto e un dolcetto)
- Fazzoletti
- Berretto / scaldacollo
- Sacchetto di plastica
- Torcia
- Felpa
- Mantella (in caso di maltempo)
- Bussola
- Mappa



Nel secondo incontro, sempre attraverso una modalità dialogica e guidata, le alunne e gli alunni hanno partecipato alla definizione delle regole da rispettare durante le uscite. Questo processo ha avuto una forte valenza educativa perchè la costruzione partecipata delle regole ha favorito l'interiorizzazione delle stesse, promuovendo il senso di responsabilità *“Non schizzare nelle pozzanghere”* (Lorenzo) *“Esatto, lo potremmo fare coi vestiti adatti ma non li abbiamo.”* (Maestra G.); oltre al rispetto reciproco e verso l'ambiente ospitante, *“Tipo se passi e vedi una rana, la lasci lì nella sua casa”* (Joen). Essendo state concordate, le norme non sono state percepite come imposizioni esterne, ma come strumenti condivisi per garantire il benessere e la sicurezza di tutte/i.

Di seguito le regole stabilite:

- Non strappare fiori
- Non schiacciare gli animali
- Non mangiare le cose del bosco
- Non strappare le foglie
- Attenzione ai buchi e alle pietre
- Attenzione a non calpestare i ricci
- Non buttare per terra le bottiglie
- Non buttare per terra le cartacce

Parallelamente, le famiglie hanno preso parte al percorso educativo organizzandosi autonomamente per realizzare magliette personalizzate, con nome e logo, da utilizzare durante le uscite. Questo contributo ha rafforzato la comunità educante e ha avuto una



duplice funzione; da un lato ha incrementato il senso di appartenenza al gruppo classe, favorendo l'identificazione e la coesione; dall'altro ha migliorato la sicurezza, rendendo le alunne e gli alunni più facilmente riconoscibili e visibili nei contesti esterni e affollati, come i mezzi pubblici di trasporto.

Durante l'intero percorso, le bambine e i bambini sono state/i accompagnate/i da una figura narrativa significativa: Bubo, un gufo che ha svolto la funzione di mediatore simbolico e facilitatore dell'esperienza educativa. Ad ogni uscita didattica, Bubo inviava una breve lettera, pensata per introdurre la giornata, delinearne la traiettoria e rendere espliciti gli obiettivi di apprendimento.

Queste comunicazioni, pur nella loro semplicità, hanno avuto un importante valore pedagogico. Rendere chiari e accessibili gli obiettivi ha contribuito a promuovere la trasparenza educativa e a coinvolgere attivamente le alunne e gli alunni, favorendo la loro consapevolezza rispetto al percorso che stavano affrontando. Inoltre, anticipare la struttura della giornata ha sostenuto il bisogno di prevedibilità tipico dell'età evolutiva, contribuendo a creare un clima rassicurante e favorevole all'apprendimento.

La figura di Bubo ha anche stimolato l'immaginazione e il coinvolgimento emotivo, elementi fondamentali per un apprendimento significativo. Attraverso la dimensione narrativa, le esperienze sono state rese più motivanti e accessibili, facilitando la partecipazione attiva e il senso di continuità tra le diverse uscite.

Dal punto di vista simbolico e concreto, Bubo era presente in forme diverse a seconda del contesto; nell'aula all'aperto era rappresentato da un gufo in legno appeso a un albero, diventando un punto di riferimento stabile nello spazio educativo; durante le uscite didattiche, invece, si trasformava in un piccolo

pupazzo da appendere allo zaino, accompagnando fisicamente le bambine e i bambini lungo il percorso. Questa continuità simbolica ha rafforzato il senso di appartenenza e di connessione tra i diversi ambienti di apprendimento.



Esempio di lettera:

“Ciao ragazze e ragazzi, oggi fa freddissimo, io qui sull’albero sto congelando, spero che voi vi siate ben attrezzati!

Oggi sarà una bellissima giornata sensoriale con il frottage di tutte le parti dell’albero, speriamo non inizi a piovere! Semmai mantella e si corre al rifugio, buona giornata e spero che abbiate continuato ad osservare tanti alberi.

Il vostro Gufo Bubo”

4.4 Educazione alla sostenibilità

Il concetto di educazione alla sostenibilità si configura oggi come una dimensione fondamentale del processo educativo, in particolare nella scuola dell’infanzia, essa non si limita alla trasmissione di conoscenze ecologiche, ma si traduce in esperienze concrete, relazionali e situate, capaci di coinvolgere

attivamente le bambine e i bambini nella scoperta del mondo naturale e delle sue dinamiche.

In questa prospettiva, l'educazione sostenibile assume un carattere trasversale e quotidiano, intrecciandosi con le pratiche didattiche, le relazioni e le esperienze vissute dentro e fuori la scuola.

Il presente sottocapitolo analizza le principali esperienze realizzate all'interno del progetto, evidenziando come l'educazione sostenibile sia stata declinata attraverso percorsi partecipativi, situazioni di apprendimento incidentale e attività esperienziali in contesti differenti, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze ecologiche e di cittadinanza attiva. Essa si fonda sull'idea che il rispetto per l'ambiente si costruisca attraverso l'azione, l'osservazione, il dialogo e la partecipazione, promuovendo fin dall'infanzia atteggiamenti di cura, responsabilità e appartenenza.

4.4.1 Educazione incidentale

L'educazione incidentale, come metodologia didattica, abbraccia pienamente il concetto di Kalipè ed è stata il germoglio di questo progetto, che poi si è evoluto anche con attività strutturate per seguire i bisogni delle bambine e dei bambini. L'educazione alla sostenibilità, si configura come un processo che prende forma in modo particolarmente efficace attraverso l'educazione incidentale, ossia attraverso quegli apprendimenti che nascono da eventi concreti, non rigidamente programmati, ma pedagogicamente valorizzati dall'adulto dentro la vita quotidiana della scuola. Infatti, la sostenibilità non viene proposta come tema teorico separato dall'esperienza, bensì emerge progressivamente dall'incontro diretto con la natura e con i suoi fenomeni, anche a partire da interrogativi spontanei come: «*Perché c'è*

ancora la luna?», a cui le bambine e i bambini rispondono formulando ipotesi: *«perché dorme»* (Federico), *«perché è quasi buio»* (Ascanio), *«perché a volte il sole e la luna si incontrano»* (Sofia).

Ne è un esempio il percorso di vita del tarassaco osservato nei suoi diversi stadi, dal bocciolo al fiore aperto fino al soffione, riconoscendo nel fiore non solo un elemento botanico, ma un segno concreto del tempo, della crescita e della continuità vitale, *“prima il piscialetto è così (indica quello chiuso), poi è così giallo (indica quello aperto) e poi diventa soffione”* (Sofia). Lo stesso accade quando, davanti alle viole di tonalità differenti *“Però di là le violette erano lilla e qua sono viola scuro”* (Cecilia), le bambine e i bambini sono incoraggiati a formulare ipotesi sul motivo di questa differenza: le fasi della vita *“Prima sono lilla e poi dopo diventano viola”* (Margherita), la specificità *“Forse sono due fiori diversi però che si assomigliano”* (Lorenzo) *“Però è comunque una viola perché i petali sono uguali”* (Sofia), la luce *“secondo me le violette di là prendono molto più sole di queste, e questo le rende più chiare”* (Maestra G.), il terreno *“queste nascono nel muschio e di là nella terra”* (Cecilia). In seguito, il ritrovamento di due violette di colore diverso affiancate ha permesso alla classe di constatare l'ipotesi della specificità.

Osservando il contesto naturale, le bambine e i bambini spesso hanno notato la presenza di elementi specifici e hanno cercato di spiegarli: *«A volte lì ci sono i serpenti»* (indicando la legna), portando il gruppo a ragionare sul fatto che scelgono quel posto perché è un luogo caldo e, di conseguenza, comodo per il letargo. Ciò narra chiaramente come l'educazione alla sostenibilità coincida anche con l'apprendimento di uno sguardo investigativo, capace di interrogare l'ambiente e di coglierne la complessità.

Il ritrovamento del verme morto trasportato dalle formiche, ad esempio, non rimane un semplice fatto curioso, ma si trasforma in una lezione di cura, limite e responsabilità: è importante richiamare le bambine e i bambini a non toccare l'animale, spiegando i possibili rischi legati a batteri o sostanze tossiche, e mostra come il rapporto con la natura debba essere fondato non sull'impulso immediato del contatto, ma su un atteggiamento rispettoso, consapevole e prudente. Analogamente, l'incontro con dei funghi, ha permesso alle insegnanti di portare attenzione sui rischi della velenosità, del toccare i funghi e del mettersi le mani in bocca in contesti come il bosco. La sostenibilità si manifesta così come educazione a comportamenti corretti verso l'ambiente e verso sé stesse/i in quanto elementi dell'ambiente, poiché la tutela dell'ecosistema e la tutela del corpo risultano strettamente intrecciate.

Rilevanti sono stati anche momenti di osservazione e problematizzazione spontanea, come quando, davanti ai ricci delle castagne, emerge lo stupore: «*ma guarda quanti ricci!*» (Ascanio). A partire da questa osservazione, l'insegnante sollecita una riflessione sul motivo per cui le castagne siano dentro i ricci: Cecilia inizialmente ipotizza la comodità, successivamente Margherita fa notare che i ricci pungono, portando Cecilia a riformulare l'idea in termini di protezione dagli animali. In questo scambio si rende evidente il processo di costruzione condivisa del sapere, in cui l'errore e la riformulazione diventano parte integrante dell'apprendimento.

Emblematici sono stati inoltre i ritrovamenti e i salvataggi di un'ape ed una coccinella, in due giorni diversi, che hanno portato alla luce il valore dell'attesa e della cura. In entrambe le occasioni, gli insetti sono stati trovati bagnati nella

piscina dopo una notte di pioggia. All'ape viene offerto dello zucchero, mentre la coccinella viene esposta al sole; intorno a questi eventi, durante le attese, si sviluppano fitti dialoghi fatti di domande, ipotesi, attese e negoziazioni. Nel caso della coccinella le bambine ed i bambini notano che sotto le elitre ci sono altre ali, la paragonano all'ape già salvata in precedenza, ne commentano i colori, cercano di capire se stia facendo "ginnastica" o se si stia preparando a volare.



L'educazione incidentale si rivela dunque decisiva perché consente di trasformare eventi minimi ma densissimi di significato in apprendimenti duraturi: la pazienza necessaria ad attendere che la coccinella sia pronta a volare, l'osservazione dei noccioli sotto gli alberi per ipotizzare i frutti futuri, la meraviglia davanti ai cambiamenti stagionali, la riflessione sui colori dei fiori e sulle forme di vita più piccole costruiscono una familiarità concreta con la natura e un'etica della relazione con il vivente. In tale prospettiva, l'educazione alla sostenibilità non coincide soltanto con la trasmissione di nozioni ambientali, ma con la formazione di uno sguardo capace di riconoscere interdipendenze, tempi naturali, fragilità e responsabilità; ed è proprio nell'accadere quotidiano, nell'imprevisto accolto e pedagogicamente interpretato, che la bambina o il bambino può interiorizzare in modo autentico pratiche di rispetto, attenzione e partecipazione in modo naturale.

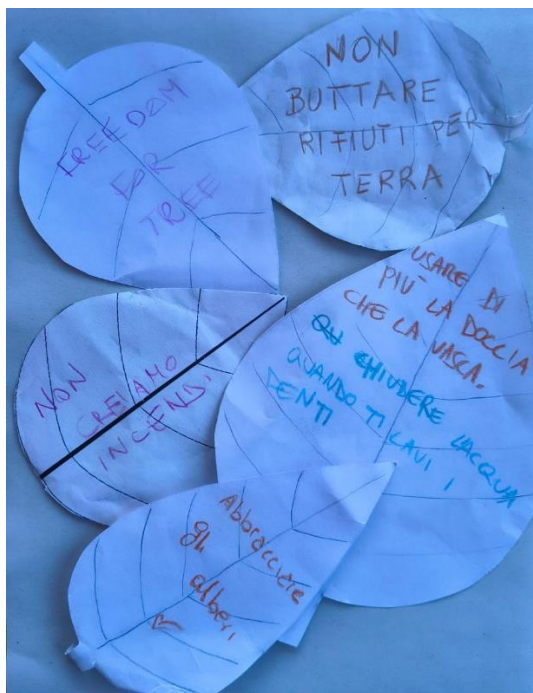
4.4.2 Il decalogo dei gesti gentili

Il percorso più significativo del progetto è stato quello che ha condotto alla costruzione di un decalogo di gesti gentili per la natura, esito concreto di un processo partecipato e riflessivo.

Le bambine e bambini sono stati protagonisti attivi nella raccolta di idee, opinioni e sensibilità della cittadinanza rispetto ai comportamenti corretti da adottare nei confronti dell'ambiente. Le interviste sono state realizzate in contesti differenti: presso la scuola primaria adiacente, nella piazza del Comune durante il mercato settimanale e in Piazza De Ferrari, cuore della città di Genova. Questa scelta metodologica ha permesso di intercettare una pluralità di interlocutori, diversi per età, provenienza, cultura e livello d'istruzione, favorendo così un confronto autentico e ricco di punti di vista. La piazza del paese ha concesso di iniziare quest'attività in un contesto conosciuto, con una comunità ristretta, unita, molto accogliente verso la classe. Mentre, il centro storico di Genova, nonostante fosse un contesto più frenetico e disinteressato alla presenza di bambine e bambini, ha concesso una varietà culturale e linguistica irripetibile nei contesti periferici, tanto da aver concesso la raccolta di risposte in diverse lingue europee.



L'esperienza ha rappresentato anche un'importante occasione di dialogo tra scuola e territorio perché le bambine e i bambini sono potuti uscire dal contesto scolastico per entrare in relazione diretta con la comunità, sviluppando competenze comunicative, sociali e civiche. In quanto scuola dell'infanzia, si è scelto di adottare una modalità accessibile e inclusiva, le bambine e i bambini hanno consegnato ai passanti un foglio a forma di foglia e una matita, invitandoli a scrivere un'azione sostenibile, *"Mi scusi mi può scrivere un gesto gentile per la natura."* (Margherita) Questo dispositivo ha consentito loro di gestire in autonomia l'interazione, superando il limite della scrittura e valorizzando il loro ruolo attivo nel processo di ricerca. Quest'esperienza ha, inoltre, permesso alle bambine e ai bambini di praticare la gentilezza, *"Vuole che le tengo la borsa mentre scrive?"* (Lorenzo); e di accoglierla, *"Ragazzi, ditemi che canzone vi piace che vi faccio quella."* (Giulia, cantante di strada). Il rapporto con l'altruismo è molto delicato nella fascia d'età infantile e, spesso, viene esplorato solo con persone conosciute e confidenti come la famiglia e la classe; praticarlo anche persone sconosciute permette loro di aprirsi verso la comunità con spirito accogliente e collaborativo.



Qualche esempio delle 76 risposte raccolte

Una volta raccolti i contributi, è stata avviata un'attività di rielaborazione collettiva in classe. Attraverso il confronto e la discussione guidata, le bambine e i bambini hanno imparato a distinguere tra affermazioni generiche, come *“rispettare la natura”*, e indicazioni più concrete e operative come, *“non calpestare le aiuole”*. Inizialmente sono state ricordate le giornate in cui sono state fatte le interviste per ripartire dal loro vissuto, qua alcuni di loro hanno addirittura ricordato alcune frasi che avevo detto i passanti *“Una signora aveva scritto -racogliere le foglie cadute-”* (Ascanio); in seguito, dopo aver capito il concetto di categoria, si è lavorato e ragionato su come trasformare ogni tematica in regola. Oltre ad elaborare le frasi della comunità, le bambine e i bambini hanno anche dato il loro contributo. Ad esempio, hanno suggerito *“Anche seminare più fiori”* (Cecilia), dopo aver elaborato la regola di non strappare i fiori. Hanno anche proposto altri luoghi dove non gettare i rifiuti oltre alla terra, come *“mare”, “laghi”* e *“fiumi”*. Una grossa difficoltà è stata quella di scindere il concetto di pericoloso con il concetto di non sostenibile, la

confusione è nata da elementi che rientravano in entrambi i concetti come “andare veloci in macchina” e “fare scoppiare gli incendi”, non siamo certi che questa differenza sia stata appresa dalle bambine e dai bambini, si auspica nelle esperienze future.

Questo passaggio ha avuto un forte valore educativo, poiché ha stimolato capacità di selezione, categorizzazione, analisi, sintesi e pensiero critico. I concetti emersi sono stati quindi raggruppati e riformulati, portando alla definizione condivisa di dieci regole: un vero e proprio “decalogo”, espressione del pensiero della comunità rielaborato dalle bambine e dai bambini.

L'intero percorso ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali come cittadinanza attiva, educazione alla sostenibilità, capacità di ascolto e collaborazione, oltre a promuovere nelle bambine e nei bambini un senso di responsabilità e appartenenza verso il proprio territorio.

IL DECALOGO DEI GESTI GENTILI PER LA NATURA

- 1- Non strappare i fiori e cercare di seminare ancora più fiori e dargli da bere*
- 2- Usare poco la macchina e non andare troppo veloci*
- 3- Non buttare le cose per terra, nei laghi, nel mare e nel fiume, e se le troviamo per terra, le raccogliamo e le mettiamo nella spazzatura*
- 4- Abbracciare gli alberi, curare gli alberi e tagliare pochi alberi*
- 5- Non strappare le foglie, i rami e la corteccia*
- 6- Fare la raccolta differenziata*
- 7- Non buttare le sigarette per terra perché se no scoppia l'incendio*

8- *Non schiacciare gli insetti e non fare male agli animali*

9- *Quando ti lavi i denti spegnere l'acqua*

10- *Usare pochi aerei*

4.4.3 “Bambini, diamoci una mano... per un mondo migliore!”

Per favorire lo sviluppo di un pensiero ecologico consapevole nelle bambine e nei bambini, sono stati proposti e letti alcuni albi illustrati del progetto editoriale *“Bambini, diamoci una mano... per un mondo migliore”* dell'editore Carthusia. Considerati i risultati positivi ottenuti con l'uso degli albi illustrati come strumento didattico, è stata proposta l'intera collana. Pensata per la scuola dell'infanzia, la collana affronta in modo semplice, concreto e vicino all'esperienza quotidiana i temi della sostenibilità e del rispetto dell'ambiente.

Attraverso storie coinvolgenti, immagini evocative e situazioni familiari, gli albi guidano a riflettere sui propri comportamenti, mostrando come anche i gesti più semplici possano contribuire alla cura del pianeta. Il progetto si fonda sull'idea che l'educazione ambientale debba partire fin dall'infanzia, valorizzando la responsabilità individuale e il senso di comunità.

I quattro albi illustrati proposti sviluppano altrettanti ambiti fondamentali dell'educazione ecologica:

“Ada e i rifiuti” racconta, in modo chiaro e immediato, che ciò che viene buttato via può trasformarsi in nuovi oggetti, ma solo se i rifiuti vengono separati correttamente. *“Che i rifiuti si devono riciclare”* (Cecilia) *“Ci fanno delle cose nuove!”* (Ascanio). L'albo aiuta le bambine e i bambini a comprendere il valore della

raccolta differenziata e del riciclo, trasformando un gesto quotidiano in una prima esperienza di responsabilità ambientale. *“Ada ha visto un quaderno”* (Sofia) *“Con quale carte era stato fatto?”* (Maestra G.) *“Vecchia”* (Cecilia). È stato letto all’inizio del percorso proprio come punto di partenza e come spunto per introdurre, in modo concreto, il tema del riciclaggio e della raccolta differenziata. Con le bambine e i bambini è stato concordato di utilizzare i loro sacchetti del pranzo al sacco per dividere i rifiuti in tre categorie: carta, plastica e indifferenziata. Questa modalità è stata mantenuta per tutto il percorso: *“Come possiamo dividere i rifiuti?”* (Maestra G.) *“Uno per la plastica.”* (Lorenzo) *“Uno per l’umido.”* (Cecilia) *“L’umido non serve sempre, possiamo farlo solo quando serve.”* (Maestra G.) *“E uno per la carta.”* (Alessandro).

“Leo e il movimento” propone invece il tema della mobilità sostenibile: per un giorno Leo non va a scuola in macchina, ma viene accompagnato a piedi dal nonno, vivendo una passeggiata piena di sorprese. La storia invita i bambini a scoprire che muoversi in modo più attivo e meno inquinante può essere non solo salutare e sostenibile, ma anche piacevole e ricco di occasioni di osservazione e relazione. *“Le macchine hanno il motore, invece noi non abbiamo il motore”* (Lorenzo). Questo albo è stato scelto per una lettura in continuità con la scuola primaria, in modo da verticalizzare il nostro progetto di educazione alla sostenibilità. *“Le cose non devono correre anche per l’inquinamento, ad esempio se vai a scuola con la macchina inquinano l’ambiente e quindi cielo diventa nero fra virgolette, però è vero. Invece se vai a piedi a scuola, non inquinano e quindi il cielo rimane azzurro”* (Francesco, scuola primaria). La discussione a seguito della lettura di questo albo si è evoluta velocemente in un dialogo più generale sulle scelte di vita quotidiane

non inquinanti: *“Non lasciare le luci troppo accese e non buttare la plastica per terra”* (Aurora, scuola primaria), *“Usare la doccia invece che la vasca, e poi, quando ti lavi i denti chiudi subito il rubinetto e lo riapri per sciacquarti”* (Ludovica, scuola primaria). Questi interventi, nati anche da esperienze personali, hanno portato a includere la classe quinta della scuola primaria nelle interviste per la scrittura del *“Decalogo dei gesti gentili per la natura”*.

“Ado e la luce” affronta il risparmio energetico e mostra che è importante spegnere le lampadine quando la luce non serve, *“La luce deve essere spenta.”* (Cecilia). Attraverso una situazione molto concreta, il libro aiuta i bambini a capire che anche l’uso attento dell’energia fa parte della cura dell’ambiente e che ogni piccolo gesto quotidiano può fare la differenza. *“Ado però aveva paura del buio”* (Sofia), *“Sì; infatti, dormiva con la luce accesa”* (Lorenzo), *“Però poi l’ha lasciata accesa, doveva spegnerla”* (Federico), *“Anche la lampadina si stanca”* (Cecilia), *“Di giorno c’è già la luce del sole”* (Federico), *“Però quando è notte che non ci vedi le puoi accendere”* (Margherita).

“Lea e l’acqua” mette al centro il valore dell’acqua come bene prezioso da non sprecare, *“Non si spreca l’acqua perché è molto preziosa”* (Cecilia). La protagonista scopre che è importante chiudere il rubinetto quando non serve e che ogni goccia è fondamentale per la vita di tutti gli esseri viventi; in questo modo, il racconto rende immediato e comprensibile il legame tra comportamenti corretti e tutela delle risorse naturali, *“Che poi l’acqua del rubinetto non l’aveva chiusa”* (Gabriele), *“E cosa succede se si lascia l’acqua aperta”* (Maestra G.), *“Che esce tutta l’acqua”* (Sofia), *“E si spreca”* (Federico).

Quest'ultimo albo è stato letto in concomitanza con la visita all'impianto di filtraggio del paese, gestito da Iren S.p.A. con il progetto Eduiren, perché l'educazione alla sostenibilità parte dalla conoscenza del proprio territorio. *“Gli impianti offrono l'opportunità di scoprire come vengono trasformati i rifiuti, dove nasce e come viene distribuita l'energia elettrica o come è gestito il ciclo dell'acqua nel territorio.”* (Eduiren, 2026)

È stato quindi ritenuto importante che le bambine e i bambini prendessero consapevolezza del lavoro necessario prima che l'acqua potabile raggiunga le loro case. L'esperienza ha suscitato grande curiosità e interesse, e bambine e bambini si sono mostrati molto coinvolti/i.



Nel complesso, questi albi si sono rivelati uno strumento efficace per stimolare la curiosità, il dialogo e la riflessione, favorendo nelle bambine e nei bambini l'acquisizione di prime competenze ecologiche e di comportamenti responsabili.

4.4.4 “Come me, come te”

Con l'obiettivo di accompagnare i bambini e le bambine verso una visione integrata del rapporto tra essere umano e natura, è stato progettato un percorso volto a

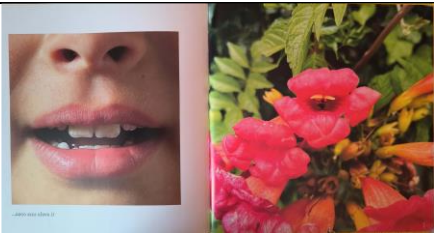
superare la tradizionale dicotomia che li separa. L'intento educativo è stato quello di favorire la consapevolezza che l'essere umano non è "altro" rispetto alla natura, ma ne è parte integrante: avvicinarsi alla natura significa, in questo senso, anche avvicinarsi a sé stesse/i e riconoscersi all'interno di un sistema vivente più ampio. A supporto di questo percorso è stato scelto l'albo illustrato "Come me, come te" di Zanier, che attraverso immagini fotografiche e accostamenti visivi propone un confronto diretto tra elementi naturali e caratteristiche umane, mettendone in evidenza somiglianze e parallelismi, "*Quel tronco sembra un dito*" (Lorenzo). Il libro si presta particolarmente a stimolare nelle bambine e nei bambini uno sguardo attento, capace di cogliere connessioni, analogie e relazioni tra il mondo umano e quello naturale.

La lettura è stata proposta all'interno di un parco, scelta metodologica che ha permesso di collocare l'esperienza in un ambiente leggermente più strutturato e coerente con i contenuti trattati e vicino alla quotidianità delle bambine e dei bambini. Questo contesto ha favorito un coinvolgimento più profondo perché ha reso immediatamente osservabili e tangibili gli elementi presenti nel libro.

A seguito della lettura, ai bambini e alle bambine sono state consegnate delle carte illustrate raffiguranti le dicotomie proposte nell'albo. È stato quindi lasciato loro spazio per esplorare liberamente l'ambiente circostante, con l'obiettivo di individuare nella realtà possibili esempi concreti delle somiglianze osservate. Questa attività ha promosso competenze di osservazione, interpretazione e rielaborazione personale, incoraggiando uno sguardo curioso e consapevole verso l'ambiente.

Di seguito, le riproduzioni del libro create dalle studentesse e dagli studenti:

Tabella 4.1- Riproduzioni immagini

Figura 1 "Ti svelo una cosa..."	
 Zanier pp. 1-2	 Riproduzione della classe
Figura 2 "sei unico"	
 Zanier pp. 7-8	 Riproduzione della classe
Figura 3 "ti stacchi"	
 Zanier pp. 11-12	 Riproduzione della classe
Figura 4 "vuoi diventare grande"	



Zanier pp. 13-14



Riproduzione della classe

Figura 5 "custodisci sogni"



Zanier pp. 15-16



Riproduzione della classe

Figura 6 "ti incammini"



Zanier pp. 19-20



Riproduzione della classe

Figura 7 "Tu sei come me"



In una delle successive uscite, nel centro storico di Genova, un luogo stereotipicamente “artificiale”, è stata proposta alle bambine e ai bambini una ricerca di natura, ossia di vita, “*Quest’ulivo*” (Lorenzo), “*Quell’anatra no, perché è di legno*” (Federico), “*L’edera*” (Cecilia).

Loro, insieme alle piante ed agli insetti, hanno rapidamente riconosciuto anche i passanti come elementi naturali.

“*Cos’altro possiamo vedere di vivo?*” (Maestra G.), “*Le*

persone!” (Lorenzo). Ciò ha permesso di valutare il concetto di esseri umani come natura acquisito.



4.4.5 Mare

Il mare, nonostante non faccia parte in maniera diretta del territorio in cui è inserita la scuola, è comunque un ambiente che appassiona i bambini e le bambine e che viene sufficientemente frequentato. Perciò, è stato scelto di lavorare, in piccola parte, anche sulla sostenibilità marina. Ciò ha previsto un’uscita didattica presso la spiaggia di Voltri, durante la quale le studentesse e gli studenti hanno osservato

e documentato la presenza di materiali inquinanti sia sulla riva sia in mare e ne hanno analizzato la differenza con il fiume adiacente al plesso scolastico. La seconda uscita al riguardo è avvenuta a Palazzo Ducale nel centro storico di Genova, con un laboratorio, inserito nel macro-tema “Moby Dick”, di sensibilizzazione sul rispetto dell’ambiente marino, affrontando sia gli aspetti legati agli organismi viventi, come pesci e balene, sia quelli relativi alla componente vegetale.



4.4.6 Indoor

Nel corso del mese di gennaio - in cui il meteo è stato particolarmente avverso e le uscite didattiche risultavano non sufficientemente sicure - sono state proposte alcune attività di educazione alla sostenibilità in aula. Le bambine ed i bambini, in questo modo, hanno potuto mantenere una solida continuità nel percorso durante l’anno scolastico, senza rischiare di subire una pausa dal progetto troppo estesa oltre le vacanze natalizie.

L’attività al chiuso più apprezzata è quella inerente alla rete trofica; quest’attività è nata dall’adattamento di una delle proposte didattiche dell’area Leaf dell’onlus Istituto Oikos all’interno del corso “Biodiversità per insegnanti: dalla teoria alla

pratica". L'attività ha l'obiettivo di far comprendere in modo concreto che in un ecosistema tutti gli esseri viventi sono collegati tra loro e dipendono gli uni dagli altri, *"[...] È questa varietà che garantisce l'equilibrio ecologico di quel grande sistema vivente che è la Terra."* (Istituto Oikos, 2025). La classe costruisce una rete visibile tra gli esseri viventi usando un gomitolo di spago, seguendo la logica del rapporto alimentare. Durante il gioco, la rete si forma in modo progressivo e mostra che nessun elemento vive isolato. Anche una sola interruzione può modificare gli equilibri dell'intero sistema, perché ogni specie fa parte di una trama più ampia di relazioni. *"È tutto collegato tantissimo"* (Alessandro), *"Sembrano radici"* (Margherita), *"Sembrano anche le casette che le formiche fanno sottoterra"* (Cecilia).

Le bambine e i bambini hanno iniziato tentando di indovinare le varie alimentazioni, poi, nel corso dell'attività hanno risposto e fatto ipotesi secondo la loro esperienza personale *"Il ragno mangia le formiche perché io gliele davo da mangiare e lui le mangiava"* (Gabriele) e collegamenti logici dalle conoscenze pregresse *"Cosa mangiano i fiori?"* (Maestra G.), *"Le api"* (Joen), *"Ma no, le api prendono il polline e basta"* (Margherita), *"I fiori mangino come gli alberi"* (Federico). Sono emersi collegamenti nati dall'esperienza concreta, come la volpe associata alle galline, il cervo alle foglie, e il fungo interpretato come organismo che "chiude" la rete perché agisce sulla materia in decomposizione. Un aspetto molto interessante è che alcune alunne e alcuni alunni non si sono limitati alle carte iniziali, ma hanno proposto integrazioni e ampliamenti, suggerendo nuove tessere, tra cui quelle di molti insetti, hanno rilevato elementi mancanti e hanno cercato di rendere la rete più realistica, basandosi sul proprio vissuto. L'attività ha favorito un

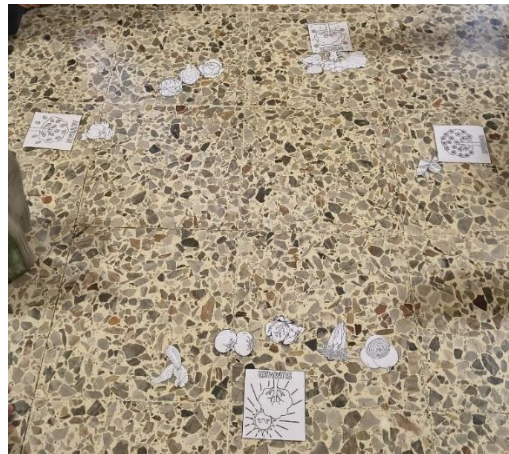
apprendimento attivo e cooperativo, la manipolazione del materiale rende più semplice visualizzare un concetto astratto come quello di rete trofica. Inoltre, il dialogo ha mostrato un forte coinvolgimento emotivo e cognitivo.



In un dialogo attivo con il territorio, nel mese di dicembre, la classe ha partecipato a una proposta didattica promossa dal MuCe – Museo Certosa di Genova, rivolta alle scuole della Val Polcevera. Il percorso educativo era incentrato sulla conoscenza delle pratiche agricole tradizionali liguri, con particolare attenzione ai trattamenti del terreno e alla ciclicità dei tempi dell'agricoltura.

La visita si è articolata in due momenti principali. In una prima fase, gli alunni sono stati guidati nell'osservazione diretta e nella scoperta di strumenti e materiali agricoli storici, utilizzati in Liguria tra Ottocento e Novecento. Questo approccio esperienziale ha favorito lo sviluppo di competenze di osservazione e confronto, stimolando nelle bambine e nei bambini curiosità e interesse verso il patrimonio culturale e le tradizioni locali. La seconda parte del laboratorio ha previsto un'attività operativa dedicata alle stagioni dell'orto, con l'obiettivo di comprendere i tempi di semina, crescita e raccolta dei principali ortaggi. Questa seconda attività,

visto l'entusiasmo della classe, è stata poi riproposta in aula. Attraverso un approccio ludico-didattico, le alunne e gli alunni hanno prima riconosciuto e nominato diversi ortaggi, per poi collocarli correttamente all'interno del ciclo stagionale. Questa fase ha permesso di consolidare conoscenze legate al tempo ciclico e alla relazione tra ambiente naturale e attività umane.



In entrambe le attività narrate, le conoscenze specifiche non sono state acquisite, né le abitudini alimentari dei singoli esseri viventi né la stagionalità dei singoli ortaggi, soprattutto perché non sono state trasmesse attraverso esperienze significative e laboratoriali. Sarebbe stato necessario, probabilmente, mantenere un diario degli animali incontrati nel bosco, segnandone la nutrizione di ognuno e iniziare un percorso di cura di un orto di classe. Con la consapevolezza che queste attività, se fini a sé stesse, hanno, probabilmente, poco valore nell'apprendimento di bambine e bambini; è stato scelto di proporle comunque, nella speranza di aver piantato qualche seme di consapevolezza ambientale anche riguardo le tematiche della rete trofica e dell'orto.

4.5 Alberi

Il seguente sottocapitolo approfondisce il lavoro che è stato svolto utilizzando l'albero come strumento pedagogico. Ciò è stato fatto in parallelo, e intrecciando, il percorso che riguarda l'educazione alla sostenibilità. Insieme a tutto ciò che è emerso dall'educazione incidentale, metodologia didattica primaria di questo progetto, è stato svolto un percorso volto alla catalogazione degli alberi incontrati, creando così un quaderno utile al confronto e all'analisi critica degli esemplari illustrati e descritti.

4.5.1 Attività propedeutiche alla catalogazione degli alberi

Prima di avviare la catalogazione vera e propria, sono state proposte alcune attività propedeutiche finalizzate a favorire nelle bambine e nei bambini un incontro graduale, multisensoriale e scientificamente orientato con l'albero. L'obiettivo era accompagnare il gruppo a osservare, riconoscere e descrivere il vegetale non solo come oggetto naturale, ma come organismo vivo, complesso e strettamente connesso al contesto ambientale. Le diverse esperienze hanno sostenuto l'esplorazione diretta, la costruzione di un lessico specifico, lo sviluppo dell'attenzione al dettaglio e l'avvio di pratiche di documentazione e confronto.

Attività sensoriale

Il primo tema affrontato è stato quello della sensorialità, con l'intento di mettere bambine e bambini in relazione con l'albero attraverso tutti e cinque i sensi, e non soltanto mediante la vista. L'attività prevedeva che una bambina o un bambino venisse bendato/a, mentre un/una compagno/a assumeva il ruolo di guida, accompagnandolo/a fino a un albero. Una



volta raggiunto l'esemplare, il/la bambino/a bendato/a poteva toccarlo e annusarlo, cercando di coglierne il maggior numero possibile di caratteristiche. *“Era liscio l'albero”* (Filippo); *“La foglia era appuntita, poi rotonda, poi cerchietti e basta”* (Alessandro); *“C'erano le spine”* (Lorenzo). Successivamente, veniva riaccompagnato/a alla base dell'albero e invitato/a a riconoscerlo. *“Da cosa hai riconosciuto l'albero”* (Maestra G.), *“C'era una puntina di legno e poi un pezzettino di corteccia e poi un fiore”* (Mattia) Questa esperienza favorisce la percezione multisensoriale, l'attenzione corporea e l'esplorazione diretta dell'ambiente naturale. Inoltre, promuove la fiducia reciproca e la collaborazione tra pari.

Frottage

L'attività del frottage ha permesso di riprendere e approfondire l'esperienza sensoriale, trasformandola in un primo approccio alla rilevazione delle caratteristiche superficiali dell'albero. Il lavoro è stato condotto partendo dalle foglie cadute a terra, per poi passare alla corteccia e ai rami, fino a comporre un

albero attraverso l'assemblaggio dei diversi rilievi ottenuti. Il frottage consente di affinare l'osservazione, di riconoscere differenze e somiglianze tra le parti dell'albero e tra alberi differenti. Sviluppa la capacità di rappresentare il reale isolandone una caratteristica, di prestare attenzione ai dettagli e di trasformare l'esperienza sensoriale in una traccia grafica e conoscitiva.



Osservazione al microscopio

L'attività con il microscopio portatile è stata progettata per avvicinare bambine e bambini al mondo del dettaglio e della micro-osservazione. È stato utilizzato un microscopio digitale, piccolo e maneggevole, di forma cilindrica con due manopole per regolare il fuoco e la luce. Sfruttando il collegamento tramite USB, si può collegare ad un cellulare o un computer per la visione delle immagini in tempo reale. Il materiale osservato è quindi visibile da più persone direttamente su di uno schermo. Se necessario il microscopio può anche essere montato su una struttura stabile e svolgere la funzione classica del microscopio da laboratorio, ma questa possibilità non è stata utilizzata nel progetto. Data la sua praticità, lo

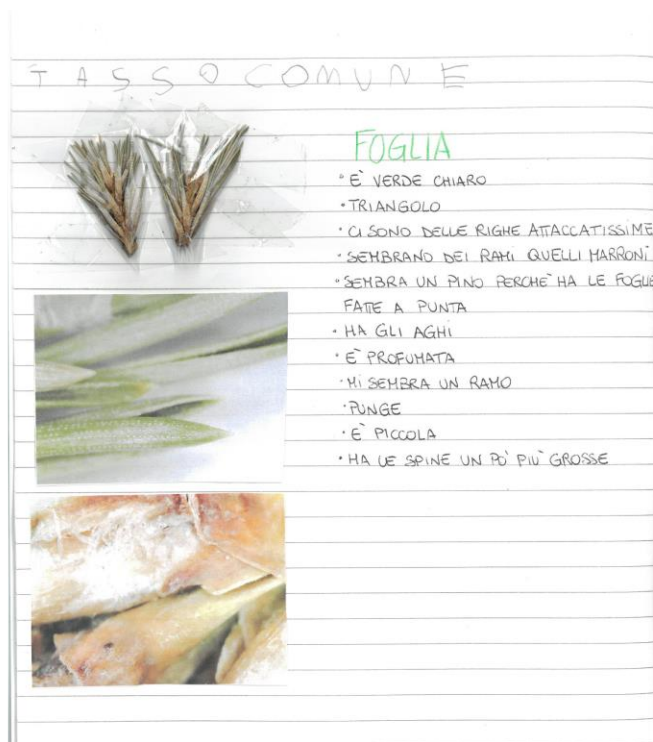
strumento può essere utilizzato in autonomia da coppie di bambine e bambini, una persona punta il microscopio regolandone fuoco e luce, e l'altra mantiene il cellulare collegato e aperto sulla relativa applicazione e scatta foto o video se necessario.

Nella attività di introduzione all'utilizzo del microscopio, è stato posizionato un cerchio rosso in una zona del prato per sezionare il suolo su cui posare l'attenzione e da osservare in tre momenti diversificati. Il primo momento da una distanza di cinque metri *"Vedo le foglie e l'erba"* (Federico); il secondo a occhio nudo da vicino *"Cosa vedete"* (Maestra G.), *"Delle piantine"* (Gabriele), *"Una margherita"* (Margherita), *"Dei rametti"* (Joen) *"Le foglie della quercia"* (Cecilia) e infine con il microscopio *"Guarda le palline del fiore"* (Federico) *"Sarà il polline"* (Lorenzo); *"La foglia ha tutti i peletti"* (Cecilia). In questo modo, si è favorito un passaggio graduale dalla visione globale alla visione particolare. Questa esperienza introduce al metodo scientifico di osservazione, educando a distinguere livelli diversi di osservazione della realtà e abitua a considerare il particolare come parte significativa del tutto, stimolando curiosità e precisione.



Ricerca sugli inventari

Con questa attività è stata introdotta l'abilità di ricerca e documentazione scientifica attraverso la consultazione di testi specifici. Bambine e bambini hanno ricevuto una foglia secca, ritrovata in un quaderno, con il compito di individuare l'albero di provenienza confrontandola con quattro diversi repertori: *Alberi. Manuale per conoscerli e amarli*, *Inventario illustrato degli alberi*, *Piccola guida alle foglie* e *Piccolo erbario. Storie e segreti di alberi e piante*. Si è scelto di partire da un solo elemento per proporre un approccio graduale alla ricerca e alla consultazione delle fonti. L'attività sviluppa competenze di ricerca, classificazione e confronto tra fonti diverse, introducendo a un primo uso consapevole della documentazione scientifica. Al tempo stesso, educa all'osservazione comparativa, alla formulazione di ipotesi e alla verifica delle informazioni e dell'affidabilità dei testi, sostenendo un atteggiamento investigativo e riflessivo. Le bambine e i bambini hanno scelto, di aggiungere inoltre la descrizione delle foglie e le foto al microscopio, per avvicinarsi il più possibile alle future catalogazioni.



4.5.2 Catalogazione degli alberi

In seguito alle attività propedeutiche, durante le uscite didattiche è stata avviata la catalogazione di alcuni alberi incontrati lungo il percorso, costruendo per ciascuno un vero e proprio identikit. Le bambine e i bambini si sono suddivise/i i compiti, occupandosi di raccogliere e organizzare diverse informazioni:

- Nome: individuazione dell'albero tramite consultazione di inventari e materiali di riferimento.
- Data e luogo della catalogazione: elementi fondamentali, considerando che l'albero, essendo un organismo in crescita e influenzato dall'ambiente, può modificarsi nel tempo e nello spazio.
- Ritratto dell'albero: realizzazione di un disegno per documentarne l'aspetto nel momento dell'osservazione.

- Rilievo della corteccia: eseguito attraverso la tecnica del frottage.
- Raccolta di una foglia a scopo scientifico: pur nel rispetto della regola di non danneggiare le piante, si raccoglieva una foglia per consentire confronti con esemplari provenienti anche da contesti diversi, privilegiando alberi con chiome ricche.
- Fotografie al microscopio: documentazione micro delle diverse parti dell'albero, come foglie, tronco, frutti e fiori.
- Eventuali misurazioni: effettuate quando possibile, in particolare su alberi di dimensioni contenute.
- Descrizione qualitativa: elaborata collettivamente attraverso una discussione guidata basata su un'osservazione attenta dell'albero.

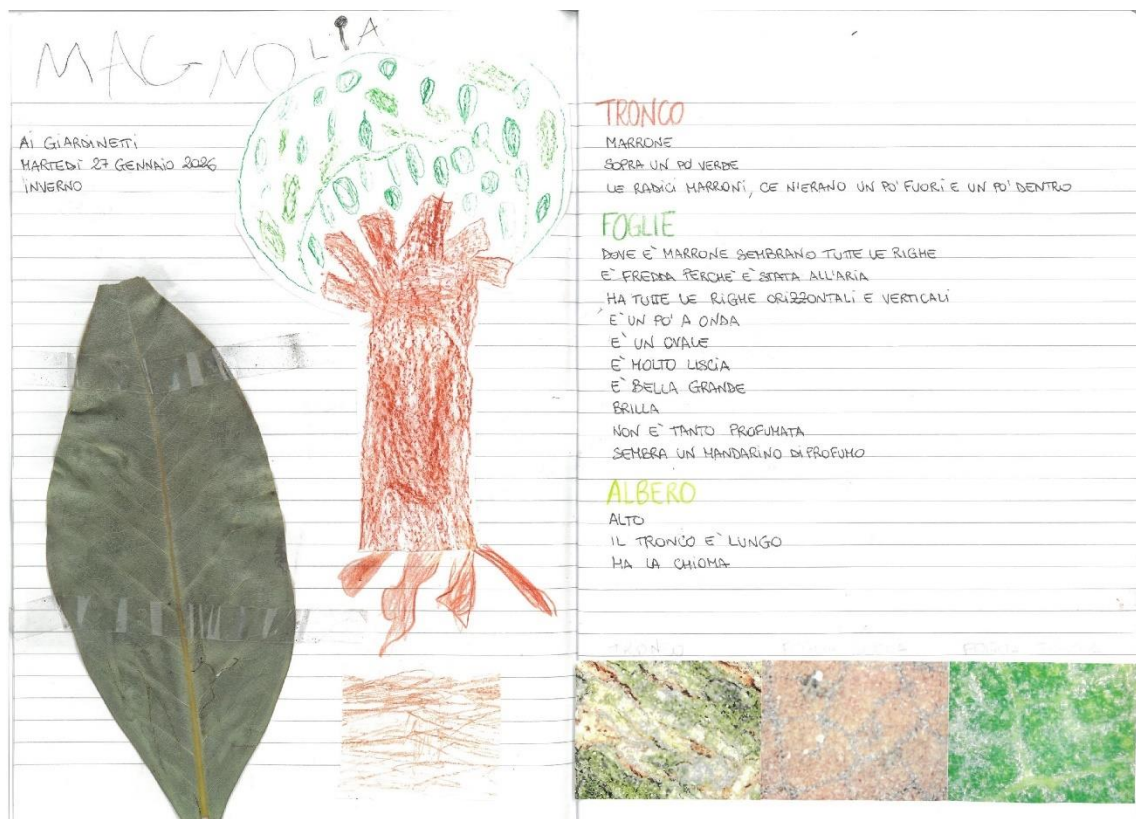


L'attività è stata spesso molto confusionaria, ma non più delle aspettative; questa confusione probabilmente è causata dalla molteplicità di sotto attività e dall'entusiasmo dimostrato. Quasi tutti hanno capito cosa fare, ma in pochi sono riusciti a farlo in autonomia, consultare gli inventari è risultata da subito un'attività perfettamente nella loro Zona di Sviluppo Prossimale, come il ritratto. Mentre

nell'utilizzo del microscopio, si sono rilevate alcune difficoltà iniziali: nell'abilità di mettere a fuoco il soggetto e nella scelta dei dettagli da ricercare, spesso ci si concentrava molto sulla corteccia dedicandosi meno a foglie e frutti; però, vista la complessità dello strumento, si riconosce il raggiungimento di un buon livello di autonomia nell'utilizzo. Anche il frottage ha visto alcune difficoltà iniziali nella comprensione dell'obiettivo, questo probabilmente non è dovuto alla difficoltà del lavoro ma al basso interesse verso questa specifica attività e, di conseguenza, alla poca dedizione.

I commenti osservativi sono risultati sempre validi, ma si è notato un progresso molto lieve nel tempo.

Di seguito il prodotto:



ASERODI MONTE

CASA DI MINA E CARLO
LUNEDÌ 9 GENNAIO 2026
INVERNO



FOGUE

CI SONO DELLE RAGHE
SONO VERDI SCURO
A PUNTA E POI ROTONDA
CI VANNO LE FARFALE

ALBERO

CI SONO LE BACCHE
SEMBRANO MIRILLI, SONO BIANCHE
NON LASCIA CADERE LE FOGUE

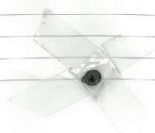
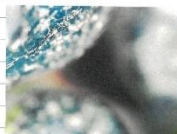
TRONCO

CI SONO I RAMI ATTACCATI
LA CORTECCIA HA DELLE RIGHE



28 FEBBRAIO
2026, INVERNO

PARCO DI
VILLA SERA



VIBURNO

ALBERO

HA LE BACCHE BLU, ANCHE UN PO' NERE, SEMBRANO MIRILLI
I FIORI SEMBRANO MIRILLI SONO BIANCHI
I FIORI E LE BACCHE HANNO UN ODORE STRANO DI ACIDO
SOTTO ALE BACCHE CI SONO LE COSE VERDI
CI SONO ALCUNE BACCHE VERDI
LE BACCHE SONO FATTE UN PO' A CANDELA

TRONCO

SOTTILE
ERANO POCHE LE RAMI DEL RAMO
I RAMI UN PO' PICCOLI

FOGLIE

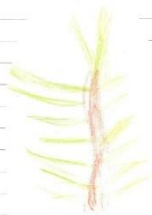
LE FOGUE SONO UN PO' VERDE CHIARO E UN PO' VERDE SCURO
HANNO LE RIGHE
SONO PROFUMATE E LISCIE
SONO ANCHE UN PO' VIOLA

FIORI E FRUTTI

ALCUNI FIORI SONO TUTTI A HAZZETTO, ALTRI DI UN COLORE UN PO'
GIALLINO FATTI A PUNTINI HO SCOPERTO CHE SONO QUELLI CHIUSI
ALCUNI DI QUELLI CHIUSI SEMBRANO STELLINE

CIPRESSO MEDITERRANEO

CASA DI MINA
16 MARZO 2026, INVERNO
ALBERO PIANTATO DA NOI
NOME:
E' ALTO 6 FOGLIE



ALBERO

HA I PICCOLI RAMI
HA I RAMI APPUNTITI
E' BASSA
HA TANTE FOGLIE
E' LUNGA
CI VIVONO I RAGNI E LE LUMACHE
LA FOGLIA E' APPUNTITA
IL RAMO E' MARRONE
IL TRONCO E' MARRONE
LE FOGLIE SONO VERDI CHIARO
LE RADICI SONO MARRONI
IL TRONCO E' PICCOLO
L'ALBERO PENDELA COSI'
LE FOGLIE SONO STRETTE
C'E' UNO STRANO INSETTO
C'E' UNA PALLINA NERA SOPRA



LUN. 25/05/2026,
PRIMAVERA
BRICCO CARLO



FAMIA

FOGLIE VERDE CHIARO
TRONCO DI VISO IN DUE
TRONCO MARRONE SFUMATO
GRANDE FA TANTA OMBRA
CORTECCIA RUVIDA
HA GLI OCCHI
HA LE GHIANDE
E CI VOLANO LE FARFALLE
LE FOGLIE SONO A ONDE



4.5.3 Educazione incidentale

Intrecciato all'educazione alla sostenibilità, anche l'argomento "alberi" si è rivelato particolarmente ricco di occasioni di apprendimento nate dagli stimoli spontanei delle bambine e dei bambini, configurandosi come un contesto privilegiato di educazione incidentale, soprattutto all'interno della didattica outdoor. In questo quadro, l'esperienza diretta ha favorito



l'emergere di domande autentiche e la costruzione condivisa di significati, rendendo l'apprendimento situato, concreto e progressivo.

Un primo macro-tema emerso riguarda le misurazioni. A partire da interrogativi quali "*quanto è alto quest'albero?*" (Alessandro) o "*quanto è lungo questo ramo?*" (Federico), il gruppo è stato accompagnato, attraverso domande stimolo, verso la scoperta del concetto di unità di misura. Progressivamente, le bambine e i bambini hanno iniziato a distinguere tra unità di misura adeguate e non adeguate alle lunghezze, giungendo così all'esclusione di kilogrammi e litri. Successivamente, con l'introduzione del metro come unità di riferimento, si è avviata una riflessione sulle dimensioni dei multipli e dei sottomultipli, al fine di individuare quelli più appropriati alle diverse situazioni. Parallelamente, sono state riconosciute e utilizzate anche unità di misura non convenzionali, in particolare la foglia, scelta per la sua accessibilità e immediatezza. Questa scelta apre a ulteriori riflessioni di natura matematica e scientifica: la variabilità delle foglie introduce

infatti il tema della non standardizzazione dell'unità di misura e della conseguente variabilità dei risultati, offrendo un primo avvicinamento al concetto di misura convenzionale. Significative sono state anche le misurazioni delle circonferenze degli alberi, effettuate utilizzando i corpi delle bambine e dei bambini (a braccia chiuse), evidenziando un apprendimento corporeo e situato.

Le osservazioni naturalistiche hanno inoltre sollecitato riflessioni spontanee sul ciclo vitale delle piante, come emerge dalla seguente affermazione: *“quando i fiori cadono crescono altri alberi, perché i fiori stanno sottoterra e poi ricrescono con altri semi”*. In questa produzione verbale si coglie un tentativo di spiegazione dei processi di trasformazione e riproduzione vegetale, che, pur non scientificamente accurato, rappresenta un passaggio fondamentale nella costruzione di ipotesi e modelli interpretativi della realtà.

In occasione del periodo natalizio, il progetto ha assunto anche una dimensione etica e relazionale: è stato infatti deciso di regalare un albero a chi ha messo a disposizione il proprio giardino come aula all'aperto. La scelta è ricaduta sulla tuia, coerentemente con il periodo dell'anno, e l'attività è stata preceduta da una progettazione condivisa relativa alle modalità di piantumazione e all'individuazione del luogo più adatto all'interno del giardino. Questo momento ha promosso competenze di cittadinanza attiva, collaborazione e cura, rafforzando il legame tra esperienza educativa e responsabilità verso l'ambiente.

Un tema particolarmente significativo affrontato durante le passeggiate verso l'aula all'aperto è stato quello della stagionalità, esplorato attraverso l'osservazione sistematica di un albero di caco presente a bordo strada. La costruzione di un diario osservativo ha permesso di rendere visibili i cambiamenti

nel tempo, sostenendo lo sviluppo di capacità di osservazione, memoria e previsione.

10 novembre – iniziano ad esserci i primi frutti e c'è ancora un fogliame ricco. I frutti sono arancioni.

24 novembre – ci sono alcuni frutti, ma le foglie sono diminuite.

2 dicembre – le foglie sono cadute tutte e sono rimasti appesi solo i cachi che sono diventati più scuri, sembra un albero di Natale con le palline. alcune ipotesi su cosa succede ai frutti: cadono, vengono raccolti, li mangiano gli uccelli. Federico fa notare che se i cachi cadono da maturi, si spapolano e non possono essere raccolti.

16 dicembre – i cachi sono ancora presenti sull'albero, molto scuri e molli, mentre il terreno sotto appare sporco di frutti caduti.

20 gennaio – sull'albero non si vedono più cachi; i rami sono spogli e si notano solo le strutture sottili dei rami.

9 febbraio – inizia ad esserci qualche germoglio sui rami.

9 marzo – le gemme sono più numerose e si iniziano a intravedere piccole foglie verdi.

4 maggio – il fogliame è ricco e folto

Attraverso questa osservazione continuativa, le bambine e i bambini hanno potuto cogliere concretamente i ritmi della natura, comprendendo la ciclicità dei fenomeni e sviluppando un primo senso del tempo naturale, diverso da quello lineare e astratto. In questo senso, l'educazione incidentale si conferma come

dispositivo pedagogico fondamentale: essa consente di trasformare esperienze quotidiane in occasioni di apprendimento significativo, in cui dimensione cognitiva, corporea ed emotiva risultano profondamente intrecciate.

4.6 Valutazione

La valutazione delle bambine e dei bambini nel corso delle attività progettuali è stata effettuata attraverso l'osservazione diretta della classe durante le diverse proposte operative e attraverso il confronto tra due discussioni guidate inerenti al libro "Come un albero" di Gianferrari, svolte una all'inizio del progetto e una alla sua conclusione.

Questa scelta è stata fatta per rendere la valutazione più completa, il confronto tra discussioni guidate da solo ha il limite di aver fotografato due momenti significativi ma, comunque, soggetti a molte variabili che ne possono modificare l'esito. Ad esempio, l'umore, il livello di benessere, l'interesse, sono tutte variabili che posso agevolare o ostacolare la partecipazione alla discussione guidate e, di conseguenza, portare a valutare in maniera erranea l'apprendimento della bambina o del bambino. Perciò, per dare valore, a tutte le traiettorie di apprendimento scelte dalla classe, è stata svolta anche un'osservazione sistematica dei bambini e delle bambine, supportata da una consistente documentazione. In questo modo, è stato possibile dare la priorità a tutto il percorso svolto da ognuna/o e non solo alla performance finale.

All'avvio del progetto sono stati rilevati e analizzati i bisogni delle bambine e dei bambini, con l'intento di progettare attività che valorizzassero le loro curiosità e

i loro interessi. Per documentare il percorso e monitorarne l'evoluzione, ho utilizzato video spontanei registrati attraverso un GoPro, foto dei momenti significativi, registrazione delle conversazioni inerenti agli obiettivi e appunti presi su un Block notes nei momenti destrutturati. Tali strumenti hanno rappresentato un valido supporto per registrare i progressi: in contesti naturali, infatti, abilità e competenze emergono spontaneamente e talvolta in modo imprevedibile, ed è compito dell'insegnante saperle riconoscere e valorizzare.

Osservare i bambini e le bambine e comprenderne i bisogni è essenziale per progettare percorsi realmente rispondenti alle loro esigenze, favorendo così un apprendimento autentico e significativo. L'osservazione deve accompagnare tutte le fasi del lavoro didattico, fino alla sua conclusione, perché individuare i cambiamenti, le conquiste o le eventuali criticità permette di ricalibrare e adattare il proprio intervento didattico con la giusta flessibilità.

L'osservazione sistematica ha permesso di analizzare la prevalutazione e la post valutazione conoscendo, e riconoscendo, il percorso di ognuna e ognuno.

4.6.1 Osservazioni

Si rimanda all'Appendice per la trascrizione della prevalutazione e post valutazione.

Questa valutazione mette a confronto i due momenti per evidenziare i seguenti ambiti:

Tabella 4.2- Livello di partecipazione e iniziativa

Dimensione	Pre-valutazione	Post-valutazione
Iniziative	Poche, per lo più risposte a domande dirette	Molte domande spontanee, ipotesi personali, racconti personali, curiosità espresse
Interventi lunghi	Brevi, quasi sempre mono-frase	Interventi estesi, narrazioni personali (es. Federico e l'albero caduto)
Domande	Sollevate esclusivamente dagli insegnanti	Bambin* chiedono a loro volta ("perché l'hanno potato?", "perché troppa acqua fa male?")

Tabella 4.3- Livello di conoscenza e comprensione

Concetto	Pre-valutazione	Post-valutazione
Radici	Vista come "qualcosa sotto"	Compresa la funzione di sostegno, nutrizione, comunicazione
Chioma	Confusa con "foglie" o "alberi"	Capita come parte superiore, forma variabile, funzione fotosintetica e ombreggiante
Corteccia	Menzionata ma senza chiaro significato	Confrontata con la pelle, compresa la funzione protettiva
Foglie	Vista come "cosa verde"	Compreso ruolo nella fotosintesi, colore verde, scambio gassoso

Tabella 4.4 - Concetti ecologici e educativi

Concetto	Pre-valutazione	Post-valutazione
Albero come essere vivente	Percezione iniziale, confusa	Compresa chiaramente: crescere, bisogno di acqua/luce, fragilità
Comunicazione tra alberi	Non presente	Presente: radici che si intrecciano, "si danno la mano", reti sotterranee

Albero come comunità	Non espresso	Presente: “come una famiglia”, “come noi”, “tutti insieme siamo una foresta”
Impatto umano	Assente	Presente: potatura, taglio, urina che rovina le cortecce, vigili del fuoco
Connessione ambiente-umanità	Debole	Forte: “noi siamo come gli alberi”, “diversi ma insieme”

Le bambine e i bambini, nel secondo momento, mostrano maggiore sicurezza, curiosità autonoma e capacità di portare esempi personali, comprensione funzionale e non solo nominale. Inoltre, hanno acquisito una visione sistemica dell'albero come parte di un ecosistema, mostrando pensiero causale, capacità di formulare ipotesi e di argomentare. L'insegnante passa da guida forte a regista moderato, con abbassamento significativo della “*guidance*”.

Nella prevalutazione, alla domanda iniziale “*Cosa vedete qui all’inizio?*”, i bambini rispondono in modo prevalentemente descrittivo e percettivo, nominando elementi visibili come “*delle foglie*”, “*una bambina che si arrampica*” e, poco più avanti, identificando correttamente alcune parti dell'albero ma senza sempre esplicitarne la funzione. La nomina, inoltre, avviene solo con un significativo indirizzamento dell'insegnante. Nella post-valutazione, invece, alla domanda “*Di cosa parla questo?*”, le bambine e i bambini rispondono con maggiore sicurezza e immediatezza: “*Di un albero!*”, “*Delle radici*”, “*Dei bambini*”, argomentando anche senza un'immagine a vista e mostrando una maggiore consapevolezza dell'argomento.

Un primo elemento di miglioramento riguarda la comprensione delle parti dell'albero e delle loro funzioni. Nella prevalutazione, quando la docente chiede

“Cos’è la chioma?”, i bambini faticano a definire con precisione il termine, arrivando a risposte parziali come “le foglie” o “tutte le foglie che fanno la forma dell’albero”. Nella post-valutazione, invece, alla presentazione del testo “La corteccia è la tua pelle, è morta fuori per proteggere quello che hai dentro”, emergono osservazioni più articolate: alla domanda “A cosa serve?”, i bambini rispondono che serve “per coprire il corpo”, “per proteggere”, e arrivano persino a collegare il ragionamento alla protezione degli occhi attraverso le palpebre. In questo passaggio si nota un avanzamento dalla semplice associazione lessicale a una comprensione funzionale più matura.

Anche la dimensione relazionale tra gli alberi risulta più sviluppata nella fase finale. Nella prevalutazione, di fronte al passaggio sulle radici che “si intrecciano tra loro e con i funghi”, i bambini intuiscono che esse “si abbracciano” o “sono incrociate”, ma la spiegazione resta ancora intuitiva. Nella post-valutazione, invece, alla domanda della docente su come facciano gli alberi a comunicare, i bambini rispondono che “si danno la mano” e “si mandano dei segnali”, mostrando una comprensione più chiara della rete sotterranea e dello scambio di informazioni.

Un altro aspetto rilevante è la progressione nella comprensione del rapporto tra alberi, luce e acqua. Nella post-valutazione, invece, quando la docente chiede perché le foglie siano verdi e cosa manchi quando una pianta viene tenuta in un armadio, le bambine e i bambini arrivano a riconoscere che “manca l’acqua e il sole” e che le foglie assorbono la luce solare. Nella prevalutazione, invece, questo argomento è completamente assente. Questo dimostra che l’esperienza didattica ha favorito non solo l’acquisizione di contenuti, ma anche l’elaborazione di nessi causali più consapevoli tra ambiente, crescita e benessere dell’albero.

Nella post-valutazione risulta più forte anche la dimensione della comunità e della sostenibilità. All'idea che gli alberi si aiutino tra loro, le bambine e i bambini rispondono positivamente e si riconoscono nell'immagine di una comunità vivente: *“Sì, noi siamo un po' come gli alberi”*. Nella parte conclusiva emerge una comprensione simbolica e collettiva del messaggio educativo del libro, che va oltre l'albero come oggetto naturale per trasformarlo in modello di cooperazione, cura e interdipendenza.

Tra i miglioramenti più significativi, vediamo il collegamento tra i temi affrontati dal libro e le proprie esperienze personali, come ad esempio, il racconto dell'albero caduto sulla strada. Inoltre, si è sviluppata notevolmente la capacità di formulare ipotesi, alla domanda *“Come mai l'albero è stato tagliato?”*, le bambine e i bambini riescono a ipotizzare le cause *“Magari cade”*, *“Oppure per fare la legna.”*

Il passaggio dalla prevalutazione alla post-valutazione mostra un miglioramento significativo sia nella padronanza dei contenuti sia nella capacità di elaborare risposte più ricche, pertinenti e argomentate. Le domande poste dalla docente e le risposte delle bambine e dei bambini documentano, in collaborazione con l'osservazione sistematica, un percorso di apprendimento progressivo.

In conclusione, il percorso di educazione ambientale basato sugli alberi ha prodotto:

1. **Significativo miglioramento delle conoscenze** riguardo la struttura, la funzione e il ruolo ecologico degli alberi.
2. **Sviluppo di pensiero sistemico:** capacità di collegare albero, corpo umano, società e ambiente.

3. **Acquisizione di competenze linguistiche, cognitive e socio-emotive**

necessarie per l'educazione ambientale.

4. **Riduzione della guida dell'insegnante**, con le bambine e i bambini che mostrano maggiore autonomia, curiosità e capacità di confronto tra pari.

I due dialoghi documentano un percorso di apprendimento efficace, in cui le bambine e i bambini passano da una visione superficiale e frammentaria dell'albero a una visione complessa, integrata e rispettosa, coerente con gli obiettivi di educazione ambientale per la scuola dell'infanzia.

5 CONCLUSIONI

Il percorso di approfondimento teorico e di progettazione educativa sviluppato in questa tesi ha inteso mettere in luce il valore formativo di un'educazione alla sostenibilità fondata sulla didattica outdoor e sull'incontro significativo con l'albero quale mediatore pedagogico privilegiato.

Attraverso la progettazione e l'attuazione del percorso "Kalipè", è emerso chiaramente come l'educazione ambientale non debba risolversi in una precoce e astratta trasmissione di nozioni, bensì debba tradursi in una pratica quotidiana vissuta, incarnata e relazionale; costruita su esperienze che generino gradualmente cura, stupore, rispetto e senso di appartenenza al mondo vivente.

Di fronte al crescente fenomeno della "denaturalizzazione dell'infanzia" e alla conseguente perdita di familiarità con il mondo vivente, l'ambiente naturale e destrutturato, inteso come vero e proprio "terzo educatore", lungi dall'essere considerato un mero sfondo delle attività, è stato riconosciuto come spazio generativo di apprendimenti autentici, complessi e integrati, nei quali i diversi domini dello sviluppo infantile risultano intrecciati in modo organico. La possibilità di agire, osservare, esplorare, nominare e rielaborare ciò che si incontra all'esterno consente infatti di valorizzare una modalità di apprendimento pienamente coerente con le caratteristiche evolutive della prima infanzia.

È così che l'albero si è rivelato un mediatore didattico di straordinaria potenza grazie alla sua stabilità spaziale e alla sua mutevolezza stagionale, ha permesso di intrecciare tutti i campi di esperienza, favorendo uno sviluppo infantile globale; è stato uno strumento pedagogico osservabile, interrogabile, simbolico e

concreto allo stesso tempo, capace di attivare curiosità scientifica, linguaggi espressivi, riflessione etica e consapevolezza ecologica. Inoltre, le profonde analogie biologiche ed esistenziali tra l'albero e l'essere umano hanno facilitato nelle bambine e nei bambini un immediato processo di immedesimazione, gettando le basi per un'autentica empatia verso il mondo vegetale.

I fondamenti teorici analizzati nei primi capitoli hanno trovato buona conferma nella pratica sul campo, in quanto, i risultati del percorso realizzato presso la scuola dell'infanzia CAI di Campora testimoniano la profonda efficacia di questo approccio: il confronto tra la prevalutazione e la post-valutazione ha evidenziato una significativa evoluzione cognitiva ed emotiva nel gruppo classe. Le bambine e i bambini sono passati da una percezione frammentaria della natura a un vero e proprio pensiero sistemico, inoltre, hanno interiorizzato concetti complessi come l'interdipendenza tra esseri viventi.

Irrinunciabile, per il raggiungimento di questi traguardi, si è dimostrata l'adozione dell'educazione incidentale: accogliere lo stupore per il salvataggio di una coccinella, assecondare le domande sulla forma di un ramo o sulle variazioni di una foglia ha permesso di trasformare le curiosità spontanee in apprendimenti scientifici e valoriali profondi e duraturi.

Il progetto ha inoltre messo in luce la necessità di un profondo mutamento nel ruolo dell'insegnante che, nel contesto outdoor, abbandona la centralità direttiva per farsi regista, facilitatore e osservatore discreto. La/il docente, riducendo progressivamente il proprio livello di intervento, lascia spazio all'autonomia, alla libera esplorazione e alla negoziazione tra pari.

In ultima analisi, Kalipè ha mostrato che una pedagogia lenta, attenta e situata può contribuire a formare bambini e bambine più consapevoli, più competenti e più disponibili a riconoscersi come parte di una comunità di vita ampia e interconnessa. Il termine himalayano racchiude il senso ultimo e l'auspicio di questa proposta pedagogica; ossia, in un sistema scolastico e sociale spesso dominato dalla standardizzazione, dalla fretta e dall'ossessione per la performance, educare procedendo "a passo corto e lento" significa restituire all'infanzia il diritto alla meraviglia, al tempo dell'attesa e al contatto autentico con la vita.

Appendice A

A.1 UDA DEL PROGETTO DI TESI

Contesto	Scuola ospitante per tirocinio universitario: IC Campomorone Ceranesi – Scuola dell’infanzia CAI di Campora, sezione eterogenea (3-6 anni).
Motivazioni della scelta	• La presenza di un’unica sezione garantisce maggiore flessibilità nella progettazione annuale. • Le insegnanti hanno consolidata esperienza nella didattica esperienziale e partecipano al progetto d’istituto “La scuola delle meraviglie”. • Il numero contenuto di alunni consente una relazione educativa più significativa. • La collocazione geografica, in prossimità di boschi e ambienti naturali, favorisce le uscite didattiche
Insegnanti coinvolti	Tre insegnanti di sezione e una tirocinante.
Tempi	Il progetto si svolgerà da novembre a maggio (l’avvio è subordinato all’attivazione dell’assicurazione per il tirocinio). Le uscite dureranno l’intera giornata e si svolgeranno una volta a settimana. È stato scelto il modello outdoor integrato, non integrale, per meglio adattarsi al contesto scolastico tradizionale.
Spazi	Prevalentemente un bosco designato come aula all’aperto, la familiarità con il luogo è importante per far vivere un’esperienza serena a ognuna/o. Inoltre, ci sarà circa un’uscita al mese in altri ambienti naturali o culturali (spiaggia, città, musei, biblioteche), per usufruire dei benefici della varietà ambientale.
Traguardi per lo sviluppo	Competenze attese dalle Indicazioni Nazionali del 2012 <i>“La conoscenza del mondo</i>

	• <i>Osserva con attenzione gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti</i> “
Obiettivi generali	Favorire l'interazione con l'ambiente naturale per stimolare il benessere psicofisico Sviluppare la curiosità verso la natura Favorire atteggiamenti di rispetto Promuovere la consapevolezza dei propri comportamenti Coltivare il senso di meraviglia e appartenenza alla natura Sviluppare atteggiamenti collaborativi e solidali
Obiettivi specifici	Osservare con interesse gli elementi naturali, in particolare gli alberi. Prendersi cura degli spazi comuni, delle piante e degli animali. Riconoscere l'importanza di piccoli gesti quotidiani (non sprecare acqua, non gettare rifiuti per terra, spegnere le luci). Sentirsi parte di un ambiente più grande, riconoscendo di vivere in relazione con esso. Toccare, annusare, raccogliere, piantare, giocare all'aperto, imparando con tutti i sensi. Partecipare a semplici azioni di gruppo per la cura dell'ambiente (piantare un albero).
Metodologia	Il progetto si fonda sulla metodologia della didattica outdoor, intesa come approccio educativo che riconosce nell'ambiente naturale un contesto privilegiato per l'apprendimento. L'idea di fondo è che le bambine e i bambini apprendano meglio quando hanno la possibilità di esplorare, sperimentare e muoversi liberamente, in spazi che offrono stimoli molteplici e autentici. Le attività proposte non vengono pensate come semplici “uscite” dal contesto scolastico, ma come esperienze educative intenzionali, costruite con un preciso disegno pedagogico.

	Un elemento centrale della metodologia è l'apprendimento esperienziale: le bambine e i bambini non ricevono nozioni in maniera frontale, ma sono guidate/i a scoprire da sé i fenomeni attraverso la manipolazione, l'osservazione diretta e l'esplorazione. In questo senso, l'errore non è vissuto come fallimento, ma come parte integrante del processo di ricerca. La natura, con i suoi cicli e la sua imprevedibilità, offre la possibilità di un apprendimento multisensoriale: toccare la corteccia di un albero, camminare scalzi sull'erba, ascoltare i suoni del bosco o annusare l'odore della terra dopo la pioggia stimolano contemporaneamente percezioni corporee, emozioni e rappresentazioni simboliche.
Inclusione	Il progetto è pensato in ottica inclusiva, in collaborazione con le insegnanti di sezione. Il bosco, grazie alla sua varietà di stimoli e materiali, rappresenta un ambiente naturalmente strutturato secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), in grado di accogliere la diversità delle bambine e dei bambini e di valorizzarne le potenzialità.
Meteo	In caso di allerta meteo, di qualsiasi grado, l'uscita verrà annullata con una riprogettazione delle attività delle uscite seguenti, per mantenere un flusso del percorso funzionale. In caso di mal tempo grave, l'uscita verrà riprogettata in ambienti al chiuso (biblioteche, musei, plessi ospitanti...) per continuare a sfruttare i benefici della varietà ambientale.
Spostamenti	Gli spostamenti saranno svolti il più possibile a piedi o con mezzi AMT, essendo gratuiti alle persone sotto il 1,15 m. Se necessario si farà uso di treni o, in caso di luoghi non raggiungibili con i mezzi pubblici, si richiederà, per tempo, lo scuolabus. È importante che questo progetto sia accessibile a tutte/i anche a livello economico.
Documentazione	• Documentazione fotografica e videografica. • Relazioni di ogni singola uscita didattica. • Registrazioni e trascrizioni di discussioni guidate

Attività	Il progetto si suddivide due percorsi (Educazione ambientale e Alberi) che lavorano, da diverse traiettorie, agli stessi obiettivi. Gli alberi diventano una porta di accesso privilegiata all'educazione ambientale. Attraverso loro le bambine e i bambini imparano a osservare, a prendersi cura, a formulare ipotesi, a usare il linguaggio in modo più ricco. L'ambiente, a sua volta, diventa il contesto in cui gli alberi possono essere raccontati, misurati, ascoltati e amati. Le attività specifiche verranno rivoluzionate continuamente in relazione ai feedback delle bambine e dei bambini. Il filo conduttore sarà il Signor Gufo (un gufo in legno situato nell'aula all'aperto) che guiderà le bambine e i bambini inviandogli alcune lettere quando necessario per orientarli.
Educazione alla Sostenibilità	Obiettivi: • Comprendere che la natura è un sistema vivo e interconnesso. • Sperimentare ruoli attivi di cura e responsabilità. • Sviluppare linguaggio, pensiero scientifico, capacità sociali ed emotive. • Favorire autonomia, motricità e creatività. Nel percorso di educazione ambientale le bambine e i bambini vengono accompagnati a vivere la natura come un luogo familiare, ricco di stimoli, domande e possibilità. L'obiettivo non è solo "insegnare" a rispettare l'ambiente, ma far nascere un legame affettivo profondo attraverso l'esperienza diretta: toccare, osservare, annusare, ascoltare, muoversi e raccontare ciò che si vive. Le uscite all'aperto diventano momenti di immersione: esplorare un prato, un boschetto, il giardino della scuola, imparando che ogni piccolo pezzo di natura è vivo e in equilibrio. Attraverso l'osservazione, prima spontanea e poi via via più intenzionale, ci si accorge dei cambiamenti: le tracce lasciate dalla pioggia, le foglie cadute, il suono degli uccelli, una pianta che cresce dove prima c'era solo terra. L'adulto sostiene questa attenzione con domande

	aperte, incoraggiando a ragionare, a cercare connessioni, a formulare ipotesi. Le bambine e i bambini entreranno in ascolto dell'ambiente che li circonda anche attraverso la meditazione che concede di riconnettersi con la natura, con sé stesse/i e con la consapevolezza di essere natura. Le esperienze dirette diventano veri e propri “compiti di realtà”: raccogliere materiali naturali, creare piccoli rifugi per insetti, prendersi cura di un albero. In ogni gesto emerge un senso di responsabilità che cresce senza imposizioni, ma attraverso la relazione: “Se io curo la natura, la natura mi restituisce vita”. Le letture, scelte con cura, permettono di fermarsi, ascoltare e riflettere. Dopo ogni storia si apre un cerchio di conversazione, in cui le bambine e i bambini imparano a dare un nome alle emozioni suscitate dalla natura e dalle sue trasformazioni. Il linguaggio cresce in modo naturale. In questo percorso i campi d'esperienza non sono sezioni separate, ma dimensioni che si intrecciano in ogni uscita: il corpo si muove, gli occhi osservano, la mano raccoglie, la mente formula ipotesi e la parola restituisce ciò che si è vissuto. L'educazione ambientale diventa così un modo di stare nel mondo, non una materia da insegnare.
Alberi	Obiettivi: • Conoscere gli alberi come esseri viventi con cicli, bisogni, trasformazioni. • Favorire relazioni affettive con un luogo naturale. • Stimolare sensorialità, corpo, linguaggio e pensiero logico. Il percorso sugli alberi nasce dall'idea che un albero possa diventare per un piccolo essere umano un “compagno di crescita”. Il territorio attorno alla scuola offre moltissime possibilità: un grande albero isolato, un filare lungo il vialetto, un piccolo gruppo di arbusti. Gli alberi diventano punti di riferimento: ci si ritorna durante l'anno per osservare i cambiamenti, toccare la corteccia, ascoltare il vento nelle foglie. L'albero non è più solo un elemento del paesaggio, ma un essere vivente con il suo ciclo, i suoi bisogni, i suoi tempi.

	Le esperienze sono molteplici e sempre calibrate sui bisogni della bambina e del bambino. C'è chi ha bisogno di muoversi: e allora correre tra le radici, osservare dove inciampa il piede, trovare un punto di equilibrio diventa un'occasione per scoprire la natura con il corpo. C'è chi è più attratto dal dettaglio: osservare da vicino una venatura, confrontare foglie grandi e piccole, annusare la corteccia dopo la pioggia. La sensorialità è al centro di tutto. Si esplora con le mani, con gli occhi, con il naso e con le orecchie: la corteccia ruvida, le foglie che frusciano, l'ombra che cambia forma durante il giorno, l'odore del muschio. Anche a occhi chiusi, gli alberi raccontano qualcosa: riconoscerli toccandoli è un gioco che rafforza l'intuizione e l'attenzione. Le discipline arrivano in modo naturale, senza schede o richieste astratte. Ogni concetto nasce da un'esperienza viva e significativa. Uno degli aspetti più belli di questo percorso è la didattica incidentale: tutte quelle cose che avvengono "per caso", dagli stimoli delle bambine e dei bambini; e che diventano opportunità di apprendimento. Un ramo caduto porta a parlare di vento e forza; una foglia piena di piccoli fori fa nascere domande sugli insetti; un nido trovato per terra apre la conversazione sulla vita animale. L'adulto non forza l'apprendimento, ma coglie ciò che la natura offre. Lavorare sugli alberi significa accompagnare le bambine e i bambini a comprendere che ogni albero vive in relazione con il suo ambiente e che noi stessi, come esseri umani, siamo parte di questa grande rete.
--	--

A.2 TRASCRIZIONE PREVALUTAZIONE

Di seguito il trascritto della prevalutazione eseguita in data 10 novembre.

Maestra G.: Allora, qualcuno ha già visto questo libro?

Tutti: No.

Maestra G.: Bene, perché noi lo vedremo tantissime volte. Ok, vediamo cosa ci racconta questo libro. Cosa vedete qui all’inizio?

Cecilia: Delle foglie, delle specie di foglie.

Maestra G.: E qui?

Federico: Una bambina che si arrampica.

Maestra G.: Molto bene, *“Come un albero”. “Sì, un albero. Punta in alto, tendi i tuoi rami verso il sole. Senti le tue radici affondare ed espandersi nel terreno per sostenerti.”*

Federico: Ma fanno yoga?

Maestra G.: Può essere, sembra un po’ yoga. *“Il tronco è la tua spina dorsale. Cos’è la spina dorsale?”*

Maestra C.: È quella che ci tiene dri?

Cecilia: tti.

Maestra G.: *“Il tronco è la tua spina dorsale è colui che ti da forma, sostiene la chioma e porta il nutrimento. La corteccia è come la pelle: fuori è “morta”, ma protegge quello che c’è dentro. Sotto ci sono molti strati che ti aiutano a diventare alto e robusto, come l’alburno dove scorre la linfa, e il durame, forte e resistente.”*

Sofia: Maestra! Lorenzo non mi fa vedere!

Maestra G.: Aspetta, mi sposto così. *“Al centro c’è il midollo, che custodiva il nutrimento quando eri un giovane alberello.”*

Maestra C.: Come negli uomini, anche noi abbiamo il midollo.

Maestra G.: *“Più in alto c’è la chioma, che può avere forme diverse: a cono, a ombrello, a colonna. Lasciala crescere e risplendere su nel cielo per ricevere la*

luce, filtrare la polvere e offrire ombra alle sue radici nei giorni più caldi". Vedete le chiome? Che hanno mille forme

Maestra L.: Diverse.

Maestra G.: Anche noi abbiamo tante forme diverse. Cos'è la chioma?

Maestra C.: Cos'è la chioma? L'abbiamo già detto.

Cecilia: È degli alberi.

Maestra G.: Quale parte?

Lorenzo: Le foglie.

Maestra C.: Tutte le foglie che fanno la forma dell'albero.

Maestra G.: *"Muovi le foglie al vento per respirare l'aria, ricevere il sole e dare energia a te e al mondo intero. Guardati: rami e foglie in alto, radici in basso, tronco in mezzo. Sei un albero."*

Lorenzo: Maestra, Perché una foglia vola e poi non vola più se non soffi più?

Maestra C.: Serve il vento.

Maestra G.: Esatto. Se non c'è più aria che la spinge, cade.

Maestra C.: Cosa avete scoperto? L'albero è fatto come cosa?

Cecilia: Come noi.

Maestra C.: I piedi sono come le?

Lorenzo: Scarpe.

Maestra C.: L'albero ha le scarpe? No. Cosa ha per stare nel terreno?

Sofia: Le radici.

Maestra C.: ecco allora Lo vediamo di ricollegarci perché se no rimaniamo staccati come i telefonini staccati. Invece, il tronco è come il nostro?

Cecilia: Corpo.

Maestra C.: E poi cos'ha detto c'è la chi?

Cecilia: oma

Maestra C.: che sono i nostri?

Cecilia: I capelli.

Maestra G.: Ok, poi cos'altro c'era? Che ha detto che fuori è morta, ma protegge dentro. Cos'era?

Cecilia: La corteccia.

Maestra C.: Ma solo Cecilia sente? Io vorrei capire quanti hanno sentito la parola corteccia.

Maestra G.: *“E ora guarda intorno a te, non sei solo, sei un albero in mezzo a molti altri tutti noi siamo alberi. Le nostre radici sottoterra si intrecciano tra loro e con i funghi e uniscono tutti gli alberi della foresta. Così possiamo comunicare, condividere il cibo e le risorse, fare le scorte d'acqua e avvisarci in caso di pericolo.”*

Lo vedete le radici degli alberi? Come sono tra di loro?

Margherita: Si abbracciano.

Sofia: Sono incrociate.

Maestra G.: Esatto. lo sapete che anche quest'albero che sotto ha tutte le radici che parla con quest'albero qua. E cosa ci dice il libro? Come mai sono tutte si abbracciano queste radici? Perché almeno possono scambiarsi?

Lorenzo: Di posto.

Maestra G.: Non di posto? Si parlano, si possono scambiare il cibo e le informazioni

Maestra D.: Ma vero, ma è che vanno anche molto d'accordo?

Maestra G.: Sì, come noi bambini.

Lorenzo: Però gli alberi non parlano.

Maestra G.: Eh no, loro parlano in questo modo. Noi bambini ci parliamo per dirci “guarda che ora facciamo questa cosa” oppure “guarda che ti voglio bene”, e ce lo diciamo. Invece loro se lo dicono abbracciando le radici: la mia radice abbraccia la tua e ti do un po' di cibo e ti avviso che il terreno è buono perché sono riuscita ad arrivare fino a te. Ok? Vediamo cosa ci dice ancora. È una grande rete sottoterra.

Maestra C.: Guardate che roba sottoterra che c'è.

Maestra G.: Lo sapete che anche sotto di noi è così. *“Noi alberi purifichiamo l'aria con le radici e ci teniamo saldi al suolo e così evitiamo l'erosione del terreno, le nostre chiome ondeggiando compatte rallentando i venti impetuosi.”* Cosa fanno le chiome degli alberi?

Cecilia: Che cadono.

Maestra G.: Cadono... però cosa dice? Si muovono quando c'è il vento e cosa succede al vento quando incontra gli alberi?

(Silenzio)

Maestra G.: Il vento rallenta perché sta andando contro un albero. Quando passa dagli alberi rallenta. *“Fusti, rami e radici sono la casa di uccelli, mammiferi e insetti. Siamo indispensabili per l'ecosistema.”*

Lorenzo: Una tigre?

Maestra G.: C'è anche una tigre, perché in alcuni posti del mondo, qua no, ci sono le tigri che vanno sugli alberi. *“Gli alberi che crescono lontani dal luogo di origine possono essere fragili, ma se restiamo tutti uniti la foresta è forte. Le mamme albero si prendono cura dei piccoli, i vecchi alberi fanno ombra a quelli giovani, gli alberi più forti proteggono i più deboli, gli alberi sani aiutano quelli malati.”*

Maestra C.: Come tutta una famiglia.

Mattia: Una cosa, però: un albero si sposta sulla luce, va verso la luce.

Maestra G.: Esatto, gli alberi cercano la luce quindi si spostano.

Maestra C.: Infatti, alle volte gli alberi sono storti, anche le piante che abbiamo in casa a volte sono un po' storte, perché vanno a cercare la luce del sole. Perché cosa gli fa la luce del sole?

Cecilia: Li fa crescere.

Maestra C.: Li fa crescere, perché se stanno troppo al buio, troppo all'ombra, rischiano di rimanere un po' sofferenti, un po' piccoli.

Maestra G.: Cosa ci dice questa pagina? Anche che gli alberi grandi fanno?

Joen: Gli occhi.

Maestra G.: In che senso? Cosa intendi? Perché magari hai ragione, che io non ho capito.

Maestra D.: Hai visto degli occhi? No, hai fatto uno scherzo?

Joen: Sì.

Maestra G.: Ok, ma non è il momento. Gli alberi alti fanno ombra a quelli piccoli. Perché gli alberi cercano la luce, ma se prendono troppa, troppa, troppa luce, tipo come fossero nel deserto, che fa caldissimo, non riescono a crescere. Allora ci sono gli alberi un po' più alti che gli fanno ombra e possono crescere anche loro. Si aiutano tra di loro gli alberi anche con le radici. Dice che gli alberi sani aiutano quelli malati, perché anche gli alberi a volte possono essere malati.

Maestra C.: Joen, molla la foglia. Grazie. Ascolta.

Maestra G.: *“Una famiglia, una comunità, un paese, un universo. Ce n'è abbastanza per tutti.”* Cosa vediamo qua?

Cecilia: Degli alberi.

Maestra G.: Come sono questi alberi?

Sofia: Fucsia!

Maestra G.: C'è anche quello fucsia

Cecilia: C'è anche quello verde.

Ascania: Quello rosso!

Maestra G.: Quindi sono tutti uguali?

Cecilia: Nooo.

Joen: Arancione.

Maestra G.: E noi siamo tutti uguali?

Tutti: Nooo.

Maestra G.: Esatto. C'è quello biondo, c'è quello castano, c'è quello alto, c'è quello basso, c'è quello vecchio, c'è quello giovane. Anche noi, come gli alberi, siamo un po' tutti diversi. *“Perciò sii, un albero... e tutti insieme saremo una foresta.”*

Maestra C.: Tutti insieme possiamo essere una fo...?

Cecilia: ...resta.

Maestra C.: Io sono una tuia?

Maestra G.: Ahah, io sono il tulip.

Cecilia: Io sono il castagno.

Maestra C.: Devo cercare una cosa un po' più arricciolata, cos'è? Ah, io sono l'acero, adoro.

Joen: Io sono il pino.

(Tutti dicono un albero)

A.3 TRASCRIZIONE POST-VALUTAZIONE

Di seguito il trascritto della post-valutazione eseguita il 18 maggio.

Maestra G.: Allora, oggi leggeremo un libro che abbiamo già letto. Qualcuno se lo ricorda?

Tutti: Sì

Maestra G.: Di cosa parla questo?

Cecilia: Di un albero!

Lorenzo: Delle radici.

Gabriele: Dei bambini.

Maestra G.: Molto bene, allora iniziamo a leggere, lo leggiamo e poi mi dite tutto quello che volete dirmi su questo libro. Cosa c'è qua?

Alessandro: Un bambino.

Filippo: Una scala.

Cecilia: Un tronco.

Federico: Le foglie.

Maestra G.: Bene. *“Come un albero. Sii un albero punta in alto. I tuoi rami verso il sole. Senti le tue radici affondare e espandersi nel terreno per sostenerti, il tronco è la tua spina dorsale. È lui che ti dà forma, che sostiene la tua chioma e che ti porta al nutrimento.”* Cos'è il nutrimento?

Cecilia: Quando mangiamo.

Maestra G.: *“La corteccia è la tua pelle, è morta fuori per proteggere quello che hai dentro.”*

Lorenzo: Perché noi abbiamo la pelle?

Cecilia: Perché sì.

Maestra G.: Ti rileggo questo me dici cosa ti sembra di intuire: *“la corteccia è la tua pelle, è morta dentro è morta fuori per proteggere quello che hai dentro”*.

Lorenzo: Perché è morta fuori?

Maestra G.: È morta fuori perché così è meno sensibile. E a cosa serve?

Federico: Serve per coprire il nostro corpo.

Maestra G.: Esatto e oltre che coprirlo, come la corteccia degli alberi lo?

Lorenzo: Ma chi l'ha uccisa la corteccia?

Maestra G.: Muore da sola dopo un po' di tempo.

Alessandro: Ma perché l'albero è bianco?

Federico: Perché c'è la sua pelle.

Maestra G.: No, no, sarà uno degli alberi con la corteccia chiara però, che funzione ha la nostra pelle? Sia la nostra pelle che la corteccia degli alberi. Che funzione hanno?

(silenzio)

Maestra G.: Niente, rileggo. *“La corteccia è la tua pelle. È morta fuori per proteggere quello che hai dentro.”*

Margherita: Per proteggere per proteggere l'osso.

Maestra G.: Per proteggere l'osso e anche i muscoli.

Federico: Anche il cuore

Gabriele: Anche le vene.

Margherita: Il cervello.

Lorenzo: E gli occhi.

Maestra G.: Gli occhi non hanno la pelle sopra, però com'è che vengono protetti gli occhi? Non è del tutto vero che non hanno la pelle sopra.

Federico: Con le pupille.

Maestra G.: Non le pupille.

Federico: Ce l'ha qui la pelle (indica le sue palpebre).

Maestra G.: Come si chiamano?

Gabriele: Ciglia.

Maestra G.: No.

Federico: Sopracciglia.

Maestra G.: No? Cos'è che protegge? Quando ho paura che mette qualcosa nell'occhio chiudo le?

Cecilia: Palpebre.

Maestra G.: Quindi è vero, la pelle protegge anche gli occhi.

Margherita: La pelle copre il mangiare nella pancia.

Maestra G.: Esatto, che è dentro ha degli organi importanti che si chiamano stomaco, intestino, esofago...

Maestra G.: *“Sotto la corteccia ci sono molti strati che ti aiutano a diventare alto e robusto, come l'alburno in cui scorre la linfa.”*

Cecilia: Quelle righe sono quanti anni ha l'albero.

Maestra G.: Esatto, lo spazio che c'è tra le righe è quanto un albero è cresciuto quell'anno perché ci sono anni in cui l'albero cresce di più e anni in cui cresce di meno.

Lorenzo: Maestra, perché l'hanno potato?

Maestra G.: Perché l'hanno potato? Proviamo a pensarci: quali potrebbero essere i motivi per cui si pota un albero. A parte che qua non l'hanno proprio potato, l'hanno proprio?

Margherita: Tagliato.

Cecilia: Perché può essere come a casa mia che sono un po' storti.

Maestra G.: Un po' storto e quindi può diventare?

Federico: E magari cade.

Gabriele: Oppure per fare la legna.

Cecilia: Che io faccio la legna.

Maestra G.: Tu fai la legna?

Cecilia: Sì, con il nonno.

Maestra G.: Dicevi Fede, magari un albero storto può cadere.

Federico: Una volta io e papà quando stavamo scendendo perché dovevo andare a fare una partita, c'è un albero che era caduto, non l'avevano ancora spostato e poi quando eravamo tornati su di sera si era un po' andato dove riuscivamo a passare e non è più passato e ha dovuto chiamare un sacco di persone, ma non ci sono riuscite. Allora, poi ha chiamato i vigili del fuoco.

Maestra G.: Esatto. L'ultima spiaggia sono i vigili del fuoco che magari nei nostri paesi, se solo è questione di un albero, non li chiamiamo perché riusciamo ad arrangiarcela. E così i vigili li lasciamo liberi per altre emergenze.

Federico: Chiamiamo pure i cugini.

Maestra G.: Esatto, però se proprio non ce la facciamo a spostare l'albero. I vigili hanno degli strumenti che lo tagliano. E lo spostano a pezzetti più piccoli.

Federico: Ma perché i vigili del fuoco se li chiamano i vigili del fuoco finiscono con il fuoco?

Maestra G.: Sono nati come una squadra che spegne gli incendi quindi vigili del fuoco perché controllano il fuoco e man mano lo spengono. Poi col tempo hanno imparato a fare anche altre cose tipo spostare le cose grosse e pesanti come gli alberi, recuperare i gatti sugli alberi e un sacco di cose.

Lorenzo: Una volta ho visto un cartone che salvavano un gatto in un albero, quelli che si fanno gli alberi di Natale.

Maestra G.: Che albero è quello con cui si fa l'albero di Natale?

Federico: Un pino!

Maestra G.: No, no, non proprio il Pino, ma...

Maestra L.: A...

Gabriele: Abete!

Lorenzo: Che poi quell'abete era grandissimo.

Maestra G.: Sapete perché gli abeti diventano così grandi?

Cecilia: Perché crescono le radici e le radici li portano in su.

Maestra G.: Vero, tutti gli alberi nascono dalle radici, cioè arriva il nutrimento dalle radici e crescono in su, però gli abeti, i pini e tutte le conifere, quindi quelli che hanno gli aghi invece delle foglie. O meglio, hanno le foglie a forma di ago, hanno una particolarità. Fede, cosa dicevi?

Federico: Che forse ti danno tanta acqua perché cresce.

Maestra G.: Proprio lì, questi alberi hanno la particolarità che riescono a conservare l'acqua così anche nei periodi in cui magari nel terreno ce n'è meno, loro l'hanno

conservata nelle radici e nel tronco e continuano ad avere l'acqua per sopravvivere per crescere. È proprio l'acqua!

Margherita: Poi che gli alberi con l'acqua e sole crescono.

Maestra G.: Gli alberi con acqua e sole crescono. Anche gli abeti.

Lorenzo: Però troppa acqua gli alberi fa male.

Maestra G.: È vero, ci sono alcuni alberi che nascono apposta sulla riva del fiume perché hanno bisogno di tantissima acqua e vivono solo con tantissima acqua. Alberi che ne hanno bisogno di poca e allora troppa gli fa male.

Federico: Cadono se gliene dai troppo.

Maestra G.: Perché cadono?

Lorenzo: Perché si bagnano, tutta la corteccia diventa molliccia e cade.

Maestra G.: Oltre che la corteccia cosa diventa molliccia?

Federico: Poi perché tutta l'acqua gocciola nelle radici sottoterra e poi le radici diventano mollicce, poi non c'hanno più forza e cadono.

Alessandro: E allora scusa, non puoi fare la pipì contro gli alberi.

Maestra G.: È vero, non si può fare la pipì contro gli alberi perché ci sono delle sostanze che rovinano un pochino la corteccia. Torniamo al libro. Eravamo le ipotesi su come mai hanno tagliato quest'albero. Abbiamo detto perché era storto e c'era rischio che cadesse, perché avevano bisogno di legno. Altre idee?

Lorenzo: Oppure perché se stacchi molte radici dell'albero, poi ti fa malissimo.

Maestra G.: Ah; quindi, dici l'hanno tagliato in alto per non tagliare le radici che gli facevano male?

Lorenzo: Eh sì, però le fa male comunque.

Maestra G.: Esatto, dove lo tagli, lo tagli l'albero lo stai uccidendo.

Lorenzo: Vabbè, se tagli le foglie non li fai male.

Maestra G.: Esatto, se tagli le foglie. Non lo uccidi. Però le foglie sono importanti.

Cecilia: Come i capelli che se li tiri ti fanno male.

Maestra G.: Esatto, ma perché sono importanti le foglie per gli alberi?

Cecilia: Fanno crescere bellissimo.

Maestra G.: Che ruolo hanno? Sono solo belle?

Federico: No, sono pure verdi.

Maestra G.: E come mai sono verdi?

Cecilia: Perché è il colore della natura.

Maestra G.: Sì, esatto, è colore della natura, però se io metto una pianta con le foglie in quell'armadio lì, le foglie non sono più verdi. Perché? Cos'è che manca in quell'armadio?

Federico: Manca l'acqua e il sole.

Maestra G.: Lui, lui! Il sole! Le foglie sono verdi perché assorbono la luce del sole. Ok. Allora direi che abbiamo finito le ipotesi sul taglio. Andiamo avanti.

Maestra G.: *“Al centro nel tuo cuore c'è il midollo. Custodiva, arrivo, custodiva il nutrimento. Quando eri, un giovane alberello.”* Il midollo è un tubicino in cui scorre tutto il nostro nutrimento, il nostro cibo, e c'è anche negli alberi. Gli alberi hanno dei tubicini, dei tunnel in cui scorre tutto il loro nutrimento. Che da dove arriva?

Federico: Dalle radici.

Maestra G.: *“Più in alto c'è la tua chioma. Può avere forma molto diversa. A cono, ombrello, a colonna. Lasciala crescere, e risplendere su nel cielo per ricevere la*

luce, filtrare la polvere e offrire ombra alle tue radici nei giorni più caldi.” Ecco che abbiamo trovato a cosa servono le foglie. Cosa abbiamo letto?

Gabriele: Servono per coprirsi.

Federico: E poi per non fare bagnare i tronchi.

Maestra G.: Quindi raccolgono la luce che gli arriva, le foglie, filtrano la polvere, puliscono l'aria e offrire ombra le radici, come diceva. Andiamo avanti.

Maestra G.: *“Muovi le tue foglie al vento. Per respirare l'aria bere il sole e dare energia a te e al mondo. Guardati, hai rami e foglie in alto, radici in basso, il tronco in mezzo, sei un albero. E ora guarda intorno a te, non sei solo, sei un albero in mezzo a molti altri, tutti noi siamo alberi. Le nostre radici sottoterra si intrecciano tra loro e con i funghi”.*

Federico: Per davvero ci sono delle cose rosse?

Maestra G.: Cosa potrebbero essere queste cose rosse?

Lorenzo: Le radici.

Federico: Ma no le radici sono quelle lì blu.

Maestra G.: Ottimo Fede.

Cecilia: Delle formiche rosse.

Maestra G.: Può essere, perché cosa c'è sottoterra?

Federico: Le formiche!

Lorenzo: Mi ero dimenticato che le radici parlano.

Maestra G.: Vero, e come parlano?

Cecilia: Si danno la mano.

Maestra G.: Esatto e si mandano dei segnali.

Federico: E sottoterra tipo ci possono essere i vermi.

Maestra G.: Sotto terra ci sono tantissimi vermi importantissimi.

Maestra G.: *“Così possiamo comunicare, condividere il cibo e le risorse, fare scorte d'acqua e avvisarci in caso di pericolo.”* Lo sapete che degli scienziati hanno visto nella savana che delle giraffe andavano a mangiare le foglie da un albero e quell'albero per non farsi mangiare le foglie le faceva diventare amare, non buone da mangiare. Allora, le giraffe visto che quelle foglie erano amare sono andate da un altro albero a mangiarne, ma l'altro albero ce l'aveva già amare quando sono arrivate le giraffe. Come avrà fatto l'altro albero a sapere che c'erano le giraffe che giravano e mangiavano?

Cecilia: Si sono andati la mano con le radici.

Maestra G.: Esatto, andiamo avanti. *“È una grande rete sotterranea di informazioni”* come dicevo.

Lorenzo: Lo sai che quando andavo in bici ho visto due bambini che tiravano delle pietre all'albero.

Maestra G.: Eh, fa male all'albero tirargli le pietre.

Gabriele: Perché gli fa male alla corteccia.

Maestra G.: Esatto. *“Noi alberi purifichiamo l'aria. Con le radici ci teniamo saldi al suolo e così evitiamo l'erosione del terreno. Gli alberi tengono l'aria pulita e il terreno solido con le loro radici, le nostre chiome ondeggiano compatte rallentando i venti impetuosi.”* Sapete come mai ci sono queste righe tra gli alberi?

Cecilia: Perché si stanno un pochino avvicinando e poi lasciano un po' di spazio.

Maestra G.: Esatto, perché lasciano lo spazio?

Cecilia: Così prendono un po' di sole.

Maestra G.: Prendono un po' di sole ma non rubano il sole ai vicini, perché se gli alberi sono alberi di due specie diverse fanno la gara a crescere più veloce per prendere più sole, se invece sono tutti della stessa specie si aiutano. E allora rimane questo spazietto.

Federico: Tipo come io che ho la maglietta blu e Lorenzino ce l'ha bianca.

Maestra G.: In che senso? Può essere che sia collegato, ma non ho capito.

Maestra D.: Siete di specie diverse e crescete in maniera diversa?

Federico: Facciamo la gara.

Maestra G.: Molto bene.

Maestra G.: *“Fusti, rami e radici sono le case di uccelli, mammiferi, insetti. Siamo indispensabili per l'ecosistema.”*

Cecilia: Dentro gli alberi ci vivono gli scoiattoli.

Maestra G.: Già poi?

Cecilia: Il picchio.

Margherita: Il gufo.

Mattia: Gli uccellini.

Maestra G.: Gli uccellini! Che mi mangiano tutte le ciliegie in alto.

Cecilia: Lo sai che io ho 4 ciliegi.

Federico: Io non ne ho ciliegi, ho solo albicocchi.

Margherita: Io 3 alberi di ciliegie e un albero di fico che devono tagliarlo perché è vecchio, ma quello grande no.

Maestra G.: Wow! Andiamo avanti.

Maestra G.: *“Gli alberi che crescono lontano dal luogo di origine possono essere fragili. Ma se restiamo uniti. La foresta è forte. Le mamme albero si prendono cura*

dei piccoli, i vecchi alberi fanno ombra a quelli giovani. Gli alberi più forti proteggono i più deboli. Gli alberi sani aiutano quelli malati.” Siete d'accordo?

Cecilia: Sì, noi siamo un po' come gli alberi.

Maestra G.: *“Una famiglia o una comunità, un paese, un universo. Ce n'è abbastanza per tutti.”* Guardate quest'immagine, le piante e le persone si assomigliano un po', sono tutte e due una comunità.

Lorenzo: Tipo però le persone camminano, gli alberi non possono.

Maestra G.: Vero, Questa è la principale differenza. Crescono e non camminano.

Federico: Invece anche i bambini camminano. Tutti gli umani camminando.

Maestra G.: Esatto, *“Perciò, sii un albero, e tutti insieme saremo una foresta.”*

RIFERIMENTI

Bibliografia

Alpa M.P., (2014). *Il collegio di Campora. Frammenti di storia centenaria*. Comune di Campomorone, Genova.

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022) *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli, Milano.

Baierl T.-M., Johnson B., Bogner F. X., *Informal Earth Education: Significant Shifts for Environmental Attitude and Knowledge*, Frontiers in Psychology.

Braga, P., & Morgandi, T. (2021). *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia*. Carocci...

Bonnett, M. (2002). *Education for Sustainability as a Frame of Mind*, Cambridge, Homerton College

Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York, Anchor Books.

Carson R. (1962). *Silent spring*. Houghton Mifflin Company, Boston.

Cataldo R. (2025) *Outdoor education, pedagogia della Selva e del Selvatico. Riconoscersi natura*. Terra Nuova, Firenze.

CEI. (2008). *La Sacra Bibbia. Nuova Versione Ufficiale*. UELCI, Roma.

Ciancio O. (2016) *Biodiversità e silvosistemica*. Accademia Italiana di Scienze Forestali

Club Alpino Italiano. (2025). *La rivista del club alpino italiano* 17, Montagne d'arte. Club Alpino Italiano, Milano.

Cognetti, P. (2016). *Le otto montagne*. Einaudi.

Cornell B. J., (2014), *Vivere la natura. Attività di scoperta e giochi per tutte le età*, Amanda Editrice, Roma.

Coutard V. (2021) *Alberi. Manuale per conoscerli e amarli*. Firenze, Giunti Editore.

De Giorgi F. (2021) *Storia della pedagogia*. Editrice Morcelliana, Brescia.

D.lgs. n. 34 del 3 aprile 2018, (2018). *Testo unico in materia di foreste e filiere forestali* (GU n. 92 del 20 aprile 2018). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

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

Fattori D. (2025) *Il Bosco è la mia Scuola. ovvero 1000 giorni nella natura selvaggia*. QuiEdit, Verona.

Gamelli (2016) *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare*. Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 11, 1 (2016).

Gardner, H. (1999). *Intelligenze multiple: La teoria nella pratica* (ed. it. di *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*). Feltrinelli.

Giono J. (1996) *L'uomo che piantava gli alberi*. Salani editore, Milano.

Goleman D. (2011) *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.

Gooley T. (2025) *Leggere gli alberi. Una guida per capirli dalle radici alle foglie*. Altreco, Milano

Gremer J. R. (2022) *Looking to the past to understand the future: linking evolutionary modes of response with functional and life history traits in variable environments*. Department of Evolution and Ecology, University of California, Davis

Jelloun T. B. (2024) *Gli alberi raccontati ai bambini*. La nave di Teseo editore, Milano.

Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Lloyd A., Gray T., *Place-based outdoor learning and environmental sustainability within Australian Primary School*, Journal of Sustainability Education

Louv, R. (2025). *L'ultimo bambino dei boschi. Salvare i nostri figli dal disturbo da deficit di natura*. Vignate, Edizioni Junior.

Mancini C., (2020), *Educatori esperienziali in natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*, 78edizioni, Pordenone.

Manes E., (2016) *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo.*, Tlön, Roma.

Milani L. (1967) Lettera ad una professoressa. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

MIM, (2025). *Nuove Indicazioni 2025 per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Materiale per il dibattito pubblico*, Roma, Ministero dell'Istruzione e del Merito

MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR, (2018) *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Mottana P., Campagnoli G. (2020) *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Terra Nuova Edizioni, Firenze.

Negro S., (2019) *Pedagogia del Bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova edizioni, Firenze.

ONU (1993) *Agenda 21: programme of action for sustainable development, Rio Declaration on Environment and Development, statement of forest principles: the final text of agreements negotiated by Governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3-14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil*. United Nation, New York

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (Risoluzione A/RES/70/1). United Nation, New York

Pierce S., Cerabolini B. E. L. (2018) *Plant economics and size trait spectra are both explained by one theory*. The Plant Press, Milano

Robertson J., a cura di Schenetti M. (2018) *Sporchiamoci le mani. attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*. Erickson, Trento.

Rousseau J. J. (1762) *L'Emilio, o dell'educazione*. Prima edizione formato epub 2016, Liceo Agnesi Editore, Milano.

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

Sciortino L. (2022) *Vita di un albero raccontata da sé medesimo. L'ecologia spiegata ai bambini e alle bambine*. Erickson, Trento.

Sterling, S (2001) *Sustainable Education – Re-visioning learning and change*, Schumacher Briefing no6. Schumacher Society/Green Books, Dartington.

Thoreau H. D. (2018) *Ascoltare gli alberi*. Garzanti, Milano.

Tognolini B., (2023) *Rime Scolare*, Salani Editore, Milano.

Wohlleben P. (2024) *La vita segreta degli alberi*. ElectaComics, Verona.

WWF Svizzera. (2013). *Kit esplorazione albero: Dossier didattico*. WWF Svizzera, Bellinzona.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca: Per una scuola lenta e nonviolenta...*

Opere di letteratura per l'infanzia

Aladjidi, V., Tchoukriel, E. (2012). *Inventario illustrato degli alberi*. L'Ippocampo, Milano.

Berberian, C. (2024). *Come nascono gli alberi*. Franco Cosimo Panini, Modena.

Davies, A., Frost, T. (2019). *Piccola guida alle foglie*. Nomos Edizioni, Varese.

Evangelista, M. L. (2010). *Saremo alberi*. Artebambini, Bologna

Gianferrari, M. (2021). *Come un albero*. Rizzoli, Milano.

Guarracino, E., Mainoli, A., & Spoto, D. (2021). *Piccolo erbario: Storie e segreti di alberi e piante*. 24 Ore Cultura, Milano.

Jaoui, S. (2021). *Io albero, io bambino*. Lapis, Roma.

Johnston, T. (2022). *Alberi*. Nord-Sud, Milano.

Mozzillo, A. (2025). *Io sono foglia*. Mondadori Libri, Milano.

Papini, A. (2023). *Prima di tagliare un albero*. Camelozampa, Padova.

Silverstein, S. (2014). *L'albero*. Salani, Firenze.

Zanier C. (2024). *Come me, come te*. Camelozampa, Padova.

Comazzetto A., Turchi M., Morelli M. (2011). *Ada e i rifiuti*. Ediz. Illustrata. Carthusia.

Comazzetto A., Turchi M., Gibellato, C. (2012). *Ado e la luce*. Ediz. Illustrata. Carthusia.

Comazzetto A. Turchi, M., Depero P. (2011). *Leo e il movimento*. Ediz. Illustrata. Carthusia.

Comazzetti A., Turchi M., Mozzi I. (2012). *Lea e l'acqua*. Ediz. Illustrata. Carthusia.

Sitografia

Avanguardie educative: Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education (Giungi, Lotti, Mosa, Naldini, Orlandini, Panzavolta, Tortoli, 2023).
<https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> [15 ottobre 2025]

Feltrinelli Editore. <https://www.feltrinellieditore.it> [13 aprile 2026]

Istituto Oikos - Biodiversità per insegnanti: dalla teoria alla pratica.
<https://leaf.istituto-oikos.org/corso/biodiversita/> [15 ottobre 2026]

Senato della repubblica: La Costituzione (Edizione 26 settembre 2023).
https://www.senato.it/sites/default/files/repository/Costituzione_ITALIANO.pdf
[13 aprile 2026]

Treccani. <https://www.treccani.it/> [16 aprile 2026]

Eduiren. <https://www.eduiren.it/it/visita.html> [15 giugno 2026]

MUCE - Museo Certosa di Genova. <https://www.museidigenova.it/it/muce-museo-certosa-di-genova> [15 giugno 2026]

Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi – Piano di Studio Scuola dell'infanzia.
<https://www.iccampomoroneceranesi.edu.it/percorsi-studio?id=1117> [15 giugno 2026]

Istituto Comprensivo Campomorone Ceranesi – La Scuola della Meraviglia.

<https://www.iccampomoroneceranesi.edu.it/pagine/la-scuola-della-meraviglia> [4 giugno 2026]

La Scuola della Meraviglia.

<https://cspace.spaggiari.eu//pub/GEME0016/SCUOLA%20DELLA%20MERAVIGLIA/1%29%20La%20Scuola%20della%20Meraviglia%20Progetto%20di%20educazione%20alla%20meraviglia%20camminando%20all%27aperto%20dell%27IC%20Campomorone%20Ceranesi.pdf> [4 giugno 2026]

Teatrografia

Storti, G., & Mancuso, S. (2025). *Lunga vita agli alberi* [Spettacolo teatrale]. AGIDI; Elastica. Regia di A. Brachetti.