

Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici.

For an education 'beyond the threshold' in early childhood: theoretical premises, perspectives and promises.

MAJA ANTONIETTI - ANDREA PINTUS¹

A current pedagogical debate on early childhood education must consider a reflection on the value represented by learning environments that can be defined as 'beyond the threshold' of educational services. Even if international studies show that urban public and outdoor spaces offer a richness of educational experiences, the educational value is often neglected or underestimated. This paper identifies some theoretical premises, perspectives and promises around this topic.

KEYWORDS: OUTDOOR EDUCATION, PUBLIC SPACE, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, REVIEW, EXPERIENCES

1. Le ragioni

Se la dimensione di cura educativa si costruisce con azioni tese a finalità definite², allora cruciali divengono gli sguardi su precisi elementi attorno a cui si esercita l'intenzionalità educativa degli educatori rivolti ad allestire tali azioni. Una delle variabili da tenere in considerazione riguarda gli ambienti entro cui l'azione educativa e le esperienze di vita quotidiana si esercitano, sia nei termini di avvicinamento ed accompagnamento a vivere tali spazi interni ed esterni al nido, sia nei termini di strutturazione degli spazi ed organizzazione delle esperienze³. Convergenti divengono in tal senso le riflessioni rivolte al prendersi cura dell'ambiente come pratica di lungo periodo, verso cui accompagnare la prima infanzia e l'infanzia⁴ sgomberando il campo da una idea di natura solamente selvaggia, ma riportando l'esigenza entro un piano di riflessione alla sostenibilità.

Un dibattito pedagogico attuale sull'educazione per la prima infanzia deve, pertanto, tenere in considerazione una riflessione sul valore educativo e didattico rappresentato da ambienti di apprendimento che possono

essere definiti 'oltre la soglia' dello spazio sezione e dei servizi educativi. In questo senso si intende contribuire al già ricco dibattito attuale, ponendo le basi per la costruzione di una riflessione che includa tali prospettive. Il presente lavoro si pone in continuità con gli studi che segnalano la necessità del sostenere percorsi e processi educativi in tali ambienti per ogni fascia di età, anche a partire dalla prima infanzia: in considerazione dei bisogni differenziati dei bambini a cui rispondere, delle esigenze degli adulti, delle potenzialità educative offerte dall'incontro con l'esterno e dalle esperienze e prassi attive in Europa da decenni.

2. Educazione ed ambiente

2.1 Abitare lo spazio pubblico

L'attenzione ai significati che attraversano il rapporto del soggetto con il mondo circostante, il suo 'ambiente', qualifica da sempre lo sguardo e la riflessione pedagogica. Se si pensa al percorso evolutivo dell'individuo, ed il suo dispiegarsi dalla dipendenza

assoluta all'indipendenza, fin dall'inizio è forte il bisogno di mettersi in relazione con *chi* e con *ciò* che sta attorno, il contesto circostante, situarsi nel mondo e definire il proprio spazio di vita⁵.

Lo spazio 'interiore', personale, intimo, di ciascuno, s'intreccia continuamente con il proprio spazio 'ulteriore', oltre da sé⁶. In questo senso, lo sviluppo dell'individuo risulta strettamente connesso al suo abitare un 'ambiente' che, solo se favorevole, rende possibile una sua adeguata maturazione.

Pur consapevoli della difficoltà del voler circoscrivere la sua estensione semantica, è possibile intendere come 'ambiente' ogni spazio o contesto fisico e sociale, in cui si sviluppano la personalità ed i comportamenti dell'individuo⁷. Questo ambiente, è caratterizzato nei primi anni di vita dall'immediatezza, per poi strutturarsi in un 'sistema' sempre più articolato ed aperto a spazi meno privati e più pubblici⁸. Spazi, proprio perché propri di una comunità, via via sempre più significativamente connotati in senso storico e culturale⁹, per cui:

studiare l'ambiente... può voler dire benissimo anche ascoltare una sinfonia... analizzare un poema... o un romanzo... interessarsi ad uno sciopero dei metallurgici... o al problema della decolonizzazione del Congo¹⁰.

Come è andata dilatandosi la categoria della temporalità, per cui oggi l'educazione è intesa come un'esperienza che abbraccia tutto l'arco della vita, così anche la categoria della spazialità educativa si è dilatata oltre le mura della scuola nella direzione della molteplicità degli spazi del territorio e del mondo¹¹. Famiglia, scuola, territorio, rappresentano, così, non più degli spazi esclusivi, ma degli snodi di un sistema relazionale complesso, a volte, connotato da finalità e culture contrastanti tra loro. Soggetti in relazione, seppur non sempre in continuità, la cui interazione dinamica definisce i campi di esperienza quotidiana in cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili, per il bambino, i modelli culturali di riferimento e, quindi, rendere possibile l'apprendimento ed il suo sviluppo.

In letteratura, l'importanza degli spazi pubblici per il benessere sociale e fisico dei bambini è stata ben documentata¹². Tuttavia, cosa renda 'pubblico' uno spazio ha assunto significati differenti nel tempo¹³.

Anche se permangono diverse opinioni in merito al fatto se gli spazi pubblici debbano o meno essere di proprietà pubblica, o se gli spazi pubblici che sono di proprietà pubblica offrano o meno più garanzie di accessibilità e fruibilità, il carattere 'pubblico' è dato sostanzialmente, e principalmente, dalla sua funzionalità. Un documento senza dubbio utile in questo senso è la 'Carta' redatta nel 2013 dalla 'Biennale dello spazio pubblico, in cui viene proposta la seguente definizione¹⁴:

Lo spazio pubblico è ogni luogo di proprietà pubblica o di uso pubblico accessibile e fruibile a tutti gratuitamente o senza scopi di lucro. [...] Gli spazi pubblici consistono in spazi aperti (come strade, marciapiedi, piazze, giardini, parchi) e in spazi coperti creati senza scopo di lucro a beneficio di tutti (come biblioteche, musei). Entrambi, quando possiedono una chiara identità possono essere definiti come "luoghi".

Non può passare inosservato in questo passaggio il richiamo al significato socio-antropologico dello spazio pubblico come 'luogo', ovvero entità a cui si riconosce un'identità, una storia¹⁵.

Il richiamo all'identità sposta l'attenzione sull'insieme di storie personali, relazioni, modi di essere idealizzati o praticati, rappresentazioni ed aspettative, che vanno a definire quell'interazione dinamica difficilmente scorporabile tra un luogo ed i suoi abitanti, grandi o piccoli che siano. Attraverso un processo di 'incorporazione dell'ambiente'¹⁶, infatti, le persone vivono con i luoghi un'esperienza complessa, che descrive il senso stesso della città, qualcosa che si avvicina ad un sentimento da coltivare.¹⁷

2.2 L'infanzia oltre la soglia

Riflettere sul significato degli spazi e dei luoghi vissuti nei contesti urbani dai bambini, soprattutto nei primi anni di vita in cui la letteratura ci dice siano particolarmente sensibili agli effetti degli ambienti di cui hanno esperienza¹⁸, non è un'operazione semplice, anche perché comporta per gli adulti, una riflessione su se stessi in relazione al mondo che hanno costruito per prendersi cura di loro. Del resto:

la focalizzazione sull'infanzia e sul suo rapporto con lo spazio pubblico sottende un ampliamento della platea degli attori

implicati, in primo luogo degli insegnanti, ma anche di famiglie, coordinatori dei servizi educativi e di tutta la comunità, e genera una diffusa sensibilizzazione politica e culturale circa le funzioni e le qualità dello spazio pubblico.¹⁹

A parte sporadici esempi virtuosi, nel complesso un'ampia e consolidata letteratura internazionale è concorde nel sottolineare il progressivo impoverimento dell'esperienza educativa offerta all'infanzia²⁰. La presenza dei bambini è, infatti, vissuta dagli adulti sempre più come costante fonte di preoccupazione, in quanto soggetti deboli da difendere, ma anche allo stesso tempo potenziale minaccia di un ambiente pensato prevalentemente, se non esclusivamente, *da e per* gli adulti stessi.

Al riguardo, è dagli anni ottanta del secolo scorso che si registra una crescente preoccupazione sulla vulnerabilità dei bambini rispetto ad una moltitudine di rischi (pedofilia e molestie sessuali su tutti) a cui sarebbero esposti fuori le 'accoglienti' mura di casa. A tal proposito, in ambito anglosassone è stata coniata l'espressione 'stranger-dangers' per indicare come persone sconosciute, solitamente maschi, vengano sempre più percepite come minacciose²¹, e come questo, conseguentemente vada a modificare le modalità attraverso cui gli adulti sentono di potersi mettere in relazione ai bambini nei luoghi pubblici nella direzione di un maggiore distacco e prudenza nei loro confronti. Questo eccesso di prudenza e controllo adulto ha come conseguenza più evidente una limitazione nelle opportunità di esplorazione autonoma da parte dei bambini dell'ambiente circostante, con una conseguente aumento della loro fragilità ed insicurezza²². Per i bambini sono dedicati ambienti 'sicuri' (ludoteche, parchi gioco strutturati), che ne moderano le libere interazioni con le altre persone (giovani, adulti, anziani) e ne limitano l'esperienza spaziale.

Non che le città siano meglio attrezzate per rispondere alle esigenze ed ai bisogni esistenziali degli adulti, piuttosto, il rapporto che intercorre tra la città e l'infanzia risulta rappresentativo della qualità della vita stessa che nei contesti urbani si realizza per tutti²³. Contesti appiattiti prevalentemente su circuiti consumistici²⁴, in cui prevalgono gli spazi di passaggio, tutti uguali gli uni agli altri, senza una propria identità, slegati, cioè, dalle specificità storico-culturali dei contesti in cui si situano. Si pensi, ad esempio, ai centri commerciali e alle grandi

catene di negozi che ospitano, in cui i giovani, ma anche le famiglie (e pertanto i bambini) passano sempre più del loro tempo libero. Spazi esistenziali dell'anonimato e della provvisorietà²⁵, dei 'nonluoghi', come li ha definiti l'antropologo francese Marc Augé²⁶, spazi di vita, cioè, in cui è limitata o fortemente condizionata la relazione con l'altro, l'espressione di sé e la possibilità di appropriarsi autenticamente del contesto, ovvero partecipare ai suoi spazi fisici e sociali, modificandone gli ambienti ed i significati.

Una città pensata anche per i bambini, dovrebbe superare la tensione esclusivamente 'protettiva' nei loro confronti, intesi come soggetti prevalentemente 'vulnerabili', e sostenere, anche attraverso precise progettualità e pratiche, una concezione di bambino 'ricco' di potenzialità, linguaggi e capacità espressive, portatore tanto di un proprio e specifico punto di vista, quanto delle qualità per intervenire attivamente nella determinazione di ciò che lo circonda²⁷. Un attore sociale, quindi, in possesso delle qualità necessarie per vivere costruttivamente i luoghi, gli spazi e gli ambienti (naturali, fisici e culturali) a cui partecipa²⁸ e di cui è a pieno diritto cittadino.

3. Educazione 'fuori le mura' nella prima infanzia

3.1 I bisogni

La proposta di una educazione 'oltre la soglia' nasce in Italia anche in risposta ad una lettura delle condizioni di vita dell'infanzia odierna²⁹. Come testimoniato da diversi studi internazionali, siamo di fronte a generazioni di bambini che fruiscono dello spazio aperto sempre meno ore alla settimana e al giorno³⁰: elemento che ha ripercussioni evidenti ad esempio sulle capacità psicomotorie. Accanto a ciò troviamo i richiami dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in merito all'obesità infantile e al sovrappeso (l'Italia si colloca ai primi posti delle statiche relative a tali condizioni di salute³¹) e le recentissime raccomandazioni per i genitori sull'uso dei dispositivi tecnologici nella primissima infanzia³². Questo quadro di riduzione di esperienze di prima mano a fronte di esperienze digitali, vicarie, si tinge di ulteriori particolari in ambito nazionale attraverso due riflessioni. La prima rimanda al rapporto con la componente del rischio in educazione come fattore

sostanziale rivolto a sostenere le capacità di autonomia e di consapevolezza delle proprie abilità da parte dei bambini³³; la seconda è relativa alla riduzione dell'esperienze in ambienti 'esterni' in modo continuativo e costante in tutte le esperienze educative e didattiche a partire dal nido d'infanzia per giungere alle scuole secondarie³⁴. Il tutto pertanto contribuisce a disegnare una situazione di allarme.

In questo senso si collocano le riflessioni che hanno animato il panorama italiano negli ultimi decenni tratteggiando linee di sviluppo diversificate e solo talora convergenti³⁵. All'interno di questo dibattito si collocano due riferimenti prioritari che qui si intendono approfondire e che paiono essere pertinenti all'oggetto del presente contributo: uno relativo all'outdoor education e l'altro che pone al centro l'incontro con la natura.

3.2 Outdoor education

L'outdoor education viene definito come un approccio che riconosce all'ambiente esterno un ruolo importante per lo sviluppo individuale attraverso proposte definite esperienziali³⁶ e si colloca entro un filone di studi che ormai da più di mezzo secolo alimenta la riflessione in educazione. Donaldson e Donaldson³⁷ definiscono l'outdoor education come «education in, about and for the outdoors» permettendo di evidenziare in primo luogo la pluralità di ambienti effettivamente a disposizione ove collocare le proposte educative e didattiche³⁸. Secondariamente distinguono tra una educazione svincolata da una relazione tangibile con l'ambiente ad una in situazione. Infine segnalano la necessità di includere esperienze di apprendimento in ambienti all'aperto anche per promuovere percorsi finalizzati a prendersi cura dell'ambiente stesso. Relativamente a quest'ultimo punto si può segnalare come il rapporto tra outdoor education ed educazione ambientale sia estremamente ampio e complesso. Secondo Mannion e Lynch³⁹ sono 3 i filoni che hanno contraddistinto l'evoluzione dell'outdoor education: lo sviluppo personale e sociale, le attività all'aperto, l'educazione ambientale. Gli autori registrano però un'eccessiva attenzione per i primi due a scapito del terzo. Priest suggerisce che l'outdoor education si debba definire come «un processo esperienziale di apprendimento attraverso il

fare, che ha luogo principalmente attraverso l'esposizione all'esterno»⁴⁰. Lo studioso colloca i riferimenti teorici in autori come Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey; enfatizzando il ruolo di tutti i sensi e di tutti i domini per l'apprendimento nell'esperienza outdoor⁴¹.

3.3 L'incontro con l'ambiente naturale

Il valore della relazione con un ambiente scarsamente antropizzato è testimoniato da numerose ricerche e studi dei quali in questa sede si riprende la revisione della letteratura di Raith e Lude⁴². Gli autori individuano 4 ampie categorie di benefici per la fascia di età sino ai 12 anni che vengono raggruppati in: sviluppo personale in termini di benessere, consapevolezza e competenze; dimensione sociale (aspetti relazionali e comunicativi ed il gioco), sfera motoria inclusa la dimensione corporea e la salute, sviluppo di una consapevolezza ambientale attraverso l'attivazione di un legame con l'ambiente, l'acquisizione di saperi e lo sviluppo di atteggiamenti rispettosi. Gli studiosi evidenziano inoltre come le premesse per una educazione sostenibile stiano nel promuovere attività all'aperto in natura il più precocemente possibile, coinvolgendo la famiglia, promuovendo una dimensione sociale in natura e attivando esperienze di esplorazione sensoriale.

Le ricerche - tra le quali si segnalano in ambito italiano quella di Farnè e colleghi per la fascia del nido di infanzia⁴³ - sostengono la scelta di pratiche educative non occasionali, ma continuative e ripetute⁴⁴, in immersione, non necessariamente strutturate, ma anche di esplorazione libera dell'ambiente naturale⁴⁵, in un contesto elettivo identificato, che sia stato studiato e analizzato dagli educatori ed insegnanti al fine di coglierne le specificità e caratteristiche⁴⁶.

In tal senso diventano un riferimento interessante i servizi educativi che da decenni promuovono in Europa un incontro quotidiano e routinario con l'ambiente naturale.

3.4 Esperienze educative in natura

In Europa a partire dai anni '50 del novecento, prima in Danimarca, poi Svezia, poi Norvegia, Germania, Scozia si sono realizzati servizi educativi per l'infanzia in natura che accolgono indicativamente bambini dai 2 anni circa, con alcune specificità tipiche di ogni Paese. Queste esperienze prima e servizi poi, si fondano su una filosofia

nordica di forte relazione con la vita all'aria aperta, combinate con una prospettiva teorica di promozione di esperienze in prospettiva attiva e di apprendimento globale, unita al valore della costruzione di un legame con l'ambiente naturale e con caratteristiche proprie di ciascun paese di riferimento⁴⁷. Questi servizi rappresentano una specificità che raggiunge il 5 -10 % dei servizi offerti nei paesi scandinavi, così come avviene in Germania, in Inghilterra, Scozia e Galles⁴⁸ e attorno ai quali c'è un recente fiorire di studi accademici in ambito internazionale⁴⁹. Tali ricerche approfondiscono le specificità di tali servizi educativi che sostengono immersioni continuative in riferimento a tematiche specifiche come l'attivazione di legami con l'ambiente naturale⁵⁰, il modello di formazione per gli educatori coinvolti⁵¹ (inclusa la componente emotiva⁵²), gli impatti sugli apprendimenti e su alcune dimensioni come quella motoria e della creatività⁵³.

Il tema del gioco è uno degli aspetti maggiormente studiato a riguardo.

3.5 Lo spazio in gioco

Nei paesi nordici la scelta di fruizione dello spazio esterno è fortemente presente, tanto che i bambini giocano all'aperto nei servizi educativi circa 2 ore al giorno in media nei mesi invernali e 5 nei mesi estivi, indipendentemente dalle condizioni atmosferiche e dal fatto di essere un servizio che svolga le attività esclusivamente in natura⁵⁴.

Uno degli aspetti che pare di particolare interesse e su cui molta ricerca internazionale si è concentrata è la dimensione del gioco in outdoor, anche in riferimento ad ambienti scarsamente antropizzati. Raith e Lude ci ricordano come il gioco in natura risulti più creativo, più intenso e più vario nelle ricerche da loro analizzate, nei termini di maggiore concentrazione e durata e di maggiore integrazione tra elementi del contesto (come elementi della natura reali, percepiti o evocati) e attività⁵⁵. Un recente studio italiano si è interrogato su questi aspetti, accompagnando l'esperienza di 6 sezioni di nido e 5 di scuole dell'infanzia nella scoperta degli spazi pubblici, più o meno antropizzati (piazze, cortili, parchi), oltre le mura dei propri servizi⁵⁶. Tra i diversi spunti portati da questo percorso, vi è la sottolineatura di come, al netto della prevalenza dell'esplorazione dello spazio in

quanto tale (attraverso comportamenti motori quali il correre, camminare in tondo, rotolarsi, ecc.), che caratterizza il modo in cui inizialmente i bambini si avvicinano all'ambiente esterno, sia l'elemento naturale quello che si accompagna con più insistenza al gioco simbolico. Con passaggi fluidi e spontanei dall'esplorazione degli spazi e degli oggetti alla loro trasfigurazione ludica, i bambini modificano ambienti e funzioni dello spazio che li circonda (alcuni ramoscelli tratteggiano idealmente una capanna in cui nascondersi, il ceppo di un albero costituisce una superficie che si trasforma in una motocicletta, eccetera). Tali indicazioni si rintracciano in numerosi contributi presenti in un recente manuale pubblicato che pone appunto al centro della riflessione l'apprendimento attraverso il gioco in outdoor⁵⁷, evidenziandone le potenzialità, le specificità, le questioni in relazione a tutti gli aspetti dello sviluppo infantile.

4. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso porre l'attenzione su alcuni postulati teorici che sorreggono un'educazione che tenga conto dell'ambiente esterno come ambiente di apprendimento, adottando una prospettiva di fruizione continuativa e non occasionale di tali esperienze, ponendolo in relazione costante con l'esperienza che avviene all'interno degli spazi sezione e dei servizi. Ponendosi in continuità con i diversi autori italiani che si sono occupati di questo tema⁵⁸, pare che le piste di riflessione da avviare vadano nella direzione di sostenere una ricerca sempre più rigorosa in merito alle esperienze che tengano conto degli ambienti 'oltre la soglia', sia nella ri-precisazione della professionalità degli educatori ed educatrici coinvolti/e, includendo anche la componente emotiva, sia nella documentazione precisa e puntuale dei guadagni a livello personale e di sistema, sia nel delineare specificità metodologiche che a tali scelte si accompagnano (dimensione organizzativa, relazionale, sociale ad esempio).

Pertanto, la scelta dell'esterno come contesto di apprendimento di pari valore rispetto agli spazi interni della sezione si configura come il richiamo ad un gesto di cura vitale al quale non ci possiamo individualmente e

collettivamente sottrarre e al quale neppure possiamo sottrarre l'infanzia e la prima infanzia. Le premesse teoriche per promuovere azioni educative e didattiche 'oltre la soglia', superando una distinzione netta tra dentro e fuori e ponendo in dialogo interno ed esterno, ci sono tutte quindi, anche per la fascia 0-3.

MAJA ANTONIETTI
ANDREA PINTUS
University of Parma

-
- ¹ Gli autori si sono confrontati nella costruzione del contributo: A. Pintus è autore del paragrafo 2; M. Antonietti del par. 3. Il par. 1 e 4 sono redatti da entrambi.
- ² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- ³ M. Contini & M. Manini, *La cura in educazione*, Carocci, Roma 2007.
- ⁴ E. Bardulla, *Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia*, in A. Bobbio, E. Musi (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 43-68.
- ⁵ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- ⁶ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1988, p. I.
- ⁷ M. R. Baroni, *Psicologia ambientale*, Il Mulino, Bologna 2008.
- ⁸ N. Papageorgiou, A. Galani, E. Mavrikaki, *Junior Primary Greek School Pupils' Perceptions of the City's Public Open Spaces and Especially of the Urban Square: A Case Study*, «RIGEO», 6, 1, 2016, pp. 49-66.
- ⁹ E. Bardulla, M. Valeri, *Ecologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- ¹⁰ A. Clause, *Teoria dello studio di ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p. 85.
- ¹¹ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI) 1996.
- ¹² R. Fincher, K. Iveson (2008), *Planning and Diversity in the City*, Palgrave MacMillan, New York 2008.
- ¹³ D. Leahy Laughlin, L.C. Johnson (2011), *Defining and exploring public space: perspectives of young people from Regent Park, Toronto*, «Chil-dren's Geographies», 9, 3-4, 2011, pp. 439-456.
- ¹⁴ <http://www.biennalespaziopubblico.it/la-carta-dello-spazio-pubblico/>
- ¹⁵ M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 1993.
- ¹⁶ J. Jacobs, *Vita e morte delle grandi città. Saggio sulle metropoli americane*, Einaudi, Torino 2000.
- ¹⁷ J. Bourke, *Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging*, «Children's Geographies», 15, 1, 2017, pp. 93-106.
- ¹⁸ J.J. Heckman (2006), *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, «Science», 312, 5782, pp. 1900-1902.
- ¹⁹ R. Cardarello, *Spazio pubblico e educazione infantile. Un'introduzione*, in R. Cardarello, A. Pintus (a cura di), *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2019, p. 12.
- ²⁰ G. Valentine, *Public Space and the Culture of Childhood*, Aldershot, Ashgate 2004.
- ²¹ S. Cahill, *Childhood and public life: Reaffirming biographical divisions*, «Social Problems», 37, 1990, pp. 390-402.
- ²² M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, cit.
- ²³ P. Baldeschi, *La città dei bambini è la città di tutti*, «Paesaggio Urbano», 3, 1995, pp. 5-10.
- ²⁴ F. Frabboni, *Una politica grande per i più piccoli*, in F. Frabboni, F. Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 11-31.
- ²⁵ V. Iori, *Fenomenologia dell'abitare urbano*, «Infanzia», 11-12, 1999, pp. 9-10.
- ²⁶ M. Augé, *Nonluoghi*, cit.
- ²⁷ P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*, Routledge, London 2016.
- ²⁸ L. Mortari L, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, «Rassegna Bibliografica», 10, 4, pp. 5-29.

²⁹ F. Bertolino, A. Perazzone, *Cittadini digitali iperprotetti alla ricerca di una nuova identità ecologica*, in F. Bertolino, A. Piccinelli & A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova 2012, pp. 117-196.

³⁰ Alcune ricerche riferiscono di:

- tempo medio di 4-7 minuti al giorno di gioco non strutturato fuori a fronte di sette ore e mezza di fronte a dispositivi elettronici: <https://www.nrpa.org/uploadedFiles/nrpa.org/Advocacy/Children-in-Nature.pdf>;

- tempo medio di gioco fuori di 4 ore alla settimana negli UK a fronte del doppio del tempo dei genitori quando erano bambini <https://www.childinthecity.org/2018/01/15/children-spend-half-the-time-playing-outside-in-comparison-to-their-parents/?gclid=...>;

- in UK da 1 a 3 milioni di bambini non sono andati mai da nessuna parte e neppure in natura. Report del King College in London 2011 in B. Humberstone, H. Prince & K.A. Henderson (eds), *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, London 2016, p. 4.

³¹ http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/401176/Childhood-obesity-web.pdf

³² http://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=3728

³³ R. Farnè, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2014, pp. 15-23.

³⁴ Tra i diversi autori: R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2014.

³⁵ M. Guerra, M. Schenetti, *Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento*, *Atti Siped Convegno Firenze, Gruppo 2*, 2017, p. 107. Testo disponibile al sito:

<http://siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti03-Gruppo2-071-170.pdf> (2/03/2019)

ricostruiscono le diverse prospettive teoriche che hanno animato il panorama italiano a riguardo “come quella dell’*educazione ambientale* (Bardulla, 1991; Semeraro, 1993, Bonfanti, Frabboni, Guerra, Sorlini, 1993), quella della *pedagogia dell’ambiente* (Mortari, 2001; Malavasi P., 2005; Birbes, 2016), ma anche della *pedagogia verde* (Malavasi P., 2008), di una *pedagogia della natura* (Chistolini, 2016), e di un filone di *educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile* (Guerra L., 2015; Schenetti, 2015), oltre che dell’*outdoor education* (Bortolotti, 2011; Farnè, Agostini, 2014; Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018), così come di un approccio di *educazione naturale* (Guerra M., 2015; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015) ed *educazione all’aria aperta in natura* (Antonietti, Bertolino, 2017)”.

³⁶ R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2014.

³⁷ G. W. Donaldson and L. E. Donaldson, *Outdoor Education: A Definition*, «Journal of Health, Physical Education, Recreation», XXIX, 5, 1958, pp. 17-63. (pagina di riferimento è 17)

³⁸ Traducendo tali ambienti nel contesto di una esperienza di servizio educativo possiamo parlare del giardino del servizio educativo, ma anche di un parco pubblico o ancora contesti meno antropizzato accessibile e prossimi.

³⁹ G. Mannion, J. Lynch, *The primacy of place in education in outdoor settings*, in B. Humberstone, H. Prince and K.A. Henderson (eds.), *International handbook of outdoor studies*, Routledge, London 2016, pp. 85-94.

⁴⁰ S. Priest, *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*, «The Journal of Environmental Education», XVII, 3, 1986, pp. 13-15. Riferimento preciso è 13/14

⁴¹ Ivi.

⁴² A. Raith, A. Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, Oekom, München 2014.

⁴³ R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, cit., pp. 103-111.

⁴⁴ S. C. Martin, *The influence of outdoor schoolyard experiences on students' environmental knowledge, attitudes, behaviors and comfort levels*, «Journal of Elementary Science Education», XV, 2, 2003, pp.51-63.

⁴⁵ Studi riportati da Raith e Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, cit., p. 55-56.

⁴⁶ G. Mannion, J. Lynch, *The primacy of place in education in outdoor settings*, in B. Humberstone, H. Prince and K.A. Henderson (eds.), *International handbook of outdoor studies*, cit. pp. 85-94.

⁴⁷ M. Antonietti (2018), *European preschools in nature. Principles and evidence in international references*, «Form@re», 18, 1, 2018, pp. 357-367, testo disponibile al sito: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22557> (2/03/2019).

⁴⁸ M. Antonietti, I Waldkindergarten. *Evoluzione e complessità educativa*, in M. Antonietti, F. Bertolino (eds) *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2017, pp. 34.

⁴⁹ S. Knight, *Forest school and outdoor learning in the early years*, Sage, London 2013. J. William-Siegfredsen, *Understanding the danish forest school approach*. Routledge, Taylor & Francis Group, Oxon 2012. R. Schwarz, *Waldkindergarten. Pädagogische ansätze für die Kita*, Cornelsen, Berlin 2017.

- ⁵⁰ E. Arlemalm-Hagsér, A. Sandberg, *Early childhood education for sustainability: the relationship between young children's participation and agency – children and nature* in T. Waller, E. Arlemalm-Hagsér, E.B. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies and S. Wyver (eds.), *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London 2017, pp. 213-228.
- ⁵¹ S. Knight, *Forest school for early years in England*, in T. Waller, E. Arlemalm-Hagsée, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond & K. Lekies. *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London 2017, pp. 97-110.
- ⁵² S. Waite, *Supporting early learning outdoors in the UK: culture clash and concord* in B. Humberstone, H. Prince & K.A. Henderson (eds), *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, London 2016, pp. 103-112.
- ⁵³ M. Antonietti, *I Waldkindergarten. Evoluzione e complessità educativa*, cit., pp.47-49.
- ⁵⁴ E. B. Hansen Sandseter, T. L. Hagen, *Scandinavian early childhood education: spending time in outdoor*, in B. Humberstone, H. Prince & K.A. Henderson (eds), *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, London 2016, pp. 95-102.
- ⁵⁵ A. Raith, A. Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, cit., pp. 32-35.
- ⁵⁶ Si tratta del progetto europeo BRIC, Childhood public spaces democracy, che si è svolto tra il 2014 e il 2017, sviluppato per l'Italia da Azienda Servizi Bassa Reggiana, Provincia di Reggio Emilia. Per un approfondimento si rimanda al sito dedicato www.bricproject.org. Il percorso di ricerca qui richiamato, che ha coinvolto 136 bambini, di cui 101 (52 di nido e 49 di scuola dell'infanzia) osservati in ambienti pubblici "artificiali" (5 piazze, 2 cortili di edifici pubblici e 1 stazione ferroviaria dismessa) e 35 (11 di Nido e 23 di scuola dell'infanzia) in ambienti "naturali" (parchi urbani), è contenuto nel volume R. Cardarello, A. Pintus (eds), *Oltre le mura: l'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2019.
- ⁵⁷ T. Waller, E. Arlemalm-Hagsée, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond & K. Lekies. *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London 2017.
- ⁵⁸ A. Oliverio, A. & A. Oliverio Ferraris, *A piedi nudi nel verde*, Prato, Giunti, 2011. F. Bertolino, A. Piccinelli & A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, cit. P. Malavasi, L., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2014. R. Farnè, F. Agostini (eds), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, cit. M. Schenetti, I. Salvaterra & B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015. M. Guerra, (ed), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015. S. Chistolini, *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus*, *Outdoor education*, Franco Angeli, Milano 2016. M. Antonietti, F. Bertolino (eds) *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, cit. R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.