

Outdoor education, educating community, and eco-determination: Perspectives from a study in early childhood education

Educazione all'aperto, comunità educante ed eco-determinazione: prospettive da una ricerca nella scuola dell'infanzia

Maja Antonietti^a, Alessandra Renda^{b,1}

^a Università degli Studi di Parma, maja.antonietti@unipr.it

^b Università degli Studi di Parma, alessandra.renda@studenti.unipr.it

Abstract

The growing prominence of sustainability issues has renewed attention to the relationship between early childhood and the natural environment. In this context, the concepts of the *educating community* and *eco-determination* provide a useful framework for interpreting the role of education. This paper presents a study conducted in early childhood education, comparing two groups of children who engaged with the same natural environment through different modes of experience. The analysis of the interviews reveals differences in the quality of the relationship with the environment, in descriptive richness, and in forms of interaction. More continuous experiences are associated with more articulated language and with behaviours of attention and care. The findings highlight the value of outdoor education, when fully integrated into the educational project, in fostering educating communities and supporting the development of ecological awareness.

Keywords: childhood; outdoor education; environmental awareness; research.

Sintesi

La costante e crescente centralità dei temi legati alla sostenibilità richiama l'attenzione sul rapporto tra infanzia e ambiente naturale. In questo quadro, i concetti di comunità educante ed eco-determinazione offrono una chiave di lettura per interpretare il ruolo dell'educazione. Il contributo presenta una ricerca nella scuola dell'infanzia che mette a confronto due gruppi di bambini/e con diverse modalità di fruizione dello stesso ambiente naturale. L'analisi delle interviste evidenzia differenze nella qualità della relazione con il contesto, nella ricchezza descrittiva e nelle forme di interazione. Le esperienze continuative risultano associate a una maggiore articolazione del linguaggio e a comportamenti di attenzione e cura. I risultati suggeriscono il valore dell'outdoor education integrata nel progetto pedagogico a pieno titolo per la costruzione di comunità educanti e lo sviluppo di consapevolezza ecologica.

Parole chiave: infanzia; educazione all'aperto; consapevolezza ambientale; ricerca.

¹ Il contributo è frutto di lavoro congiunto. Ai fini dell'attribuzione, i paragrafi 1.1 e 2.3 sono di Alessandra Renda, i restanti paragrafi e sotto-paragrafi di Maja Antonietti.

1. Lo sfondo teorico di riferimento

La tesi 17 del Manifesto di Pedagogia Laica (Movimento della Pedagogia Laica, 2026) pone le “premesse della comunità educante” definendola “come una rete relazionale plurale e dinamica in cui famiglia, scuola e territorio cessano di essere spazi educativi separati, per divenire nodi interconnessi di un medesimo ecosistema formativo fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità educativa”. Nella tesi 18 inoltre si legge come “L’autodeterminazione, reinterpretata come eco-determinazione, diviene principio pedagogico e politico di riconciliazione tra società e natura, poiché fonda la libertà dei soggetti e delle comunità sulla capacità di governare i propri metabolismi territoriali entro i limiti ecosistemici, generando istituzioni apprendenti orientate alla sufficienza, alla cura e alla giustizia ecologica”. Nella tesi 10 viene effettuato un riferimento ai diritti dell’infanzia e alla tensione verso una democrazia inclusiva.

Entro questa cornice, il superamento di spazi educativi tra dentro e fuori, una relazione ecologica con l’ambiente, il diritto per i bambini e le bambine a fare esperienza del mondo divengono questioni cruciali da approfondire anche dal punto di vista empirico, attraverso una postura interrogante di ricerca, che si pone stimolo di confronto delle comunità e i soggetti coinvolti.

Il tema della sostenibilità è posto costantemente all’attenzione delle agende politiche sociali ed educative degli ultimi anni, complici gli eventi drammatici che dal 2020 hanno impattato sulla vita di molte persone (Tsiligkiris & Ilieva, 2022). Si tratta di un processo che ha teso portare lo sguardo su problematiche che da decenni si presentano come cruciali nel rapporto uomo/ambiente, a partire da scenari apocalittici, i quali - come dimostrato nel passato - non contribuiscono a formare una reale attenzione e consapevolezza nei confronti dell’ambiente, se non nei termini di un rafforzamento di un pensiero antropocentrico dominante (Bardulla, 2006). Tale riflessione e urgenza – oggi riscoperta con parole d’ordine e slogan – affonda le radici più recenti in un percorso di riflessione che dagli anni ‘70 del secolo scorso ha inteso centrare l’attenzione sulla necessità di un cambiamento profondo, nella direzione della costruzione di un’etica ambientale. Il dibattito intorno all’educazione ambientale o alla sostenibilità è tema ampio, che non si intende in questa sede affrontare se non mettendo al centro della attenzione due frammenti della questione che possono contribuire alla riflessione educativa e didattica.

Il primo sguardo è rivolto all’infanzia ed ai modi attraverso cui – sia nei documenti programmatici che nelle ricerche – si indaga la relazione tra bambini/e ed ambiente nella prospettiva dell’educazione ambientale; il secondo punto di vista mette al centro della riflessione la prospettiva di esperienze educative immersive e continuative all’aperto, nel fuori, caratterizzato da elementi viventi non necessariamente umani e non necessariamente artefatti o artificiali.

1.1. I documenti di indirizzo nazionali

Partendo dai documenti di indirizzo pedagogico, negli “Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali” (M PI, 1991) del 1991 vi è un chiaro riferimento alla necessità di sostenere lo sviluppo di atteggiamenti di rispetto nei confronti dell’ambiente, si legge infatti come una delle finalità del campo di esperienza “Le cose, Il tempo e la natura” sia il “rispetto per tutti gli esseri viventi e interesse per le loro condizioni di vita; apprezzamento degli ambienti naturali ed impegno attivo per la loro salvaguardia”.

Se la tensione degli Orientamenti relativamente ad una attenzione verso l'ambiente naturale è esplicitata e circoscritta in un campo di esperienza preciso, nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) del 2012 è il quadro di riflessione d'avvio del documento che segnala l'urgenza della presa in carico da parte delle istituzioni educative e scolastiche della questione ambientale, entro una prospettiva di "nuovo umanesimo". Questa propone di "superare la frammentazione delle discipline" e di "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, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture" (MIUR, 2012, p. 7).

La tensione verso una nuova cittadinanza – sostenuta dal riferimento a livello europeo delle Raccomandazioni su competenze chiave del 2006 – include tra le diverse sensibilità da coltivare anche quella relativa all'essere in ascolto e in osservazione del mondo sociale, ambientale e culturale, prospettiva pedagogica recentemente approfondita da Guerra (2019). Viene quindi posta l'attenzione alla relazione, inserendo la relazione con la natura e i viventi entro il campo di esperienze "Il sé e l'altro", segnalando di fatto un cambio di rotta rispetto agli Orientamenti precedenti. Sono poi le Indicazioni nazionali e nuovi scenari (MI, 2018) del 2018 che rileggono le Indicazioni Nazionali 2012 (MIUR, 2012) andando a esplicitare e a evidenziare la coerenza di queste con le riflessioni dell'Agenda 2030 (UN, 2015) del 2015.

Le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MI, 2021) richiamano con forza il riferimento all'Agenda 2030 (UN, 2015), evidenziando diverse questioni. Si individuano come cruciali elementi di progettazione degli spazi interni ed esterni, attraverso un'attenzione ad arredi scelti con sguardo ecologico che "consentiranno ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica e di rispetto dell'ambiente naturale" (MI, 2021, p. 25) – nonché all'edificazione delle nuove strutture lontano da fonti di inquinamento negli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (p. 41) –. Inoltre, si segnalano aspetti metodologici legati ad un dialogo tra dentro e fuori, alla necessità di materiali naturali per le proposte e alla promozione di un primo pensiero riflessivo attraverso cui a leggere, interrogarsi e conoscere l'ambiente naturale e sociale sulla base dei quadri culturali di riferimento.

Tali elementi paiono in continuità con la Raccomandazione del Consiglio Europeo (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che coniuga la competenza in materia di cittadinanza con i temi della sostenibilità e del pensiero critico.

Le recenti Indicazioni Nazionali 2025 (MIM, 2025) non fanno esplicito riferimento all'Agenda 2030 se non in un unico passaggio relativamente all'inglese nella scuola primaria; tuttavia, viene fatto riferimento nelle premesse culturali della scuola del nuovo umanesimo alla "cura del pianeta e governo della tecnica" e ai "concetti di sviluppo e di crescita e alla necessità di cura dell'ambiente". Il campo di esperienza relativo "La conoscenza del mondo" riconosce inoltre come "un uso smodato dei dispositivi digitali, unitamente alle scarse occasioni di esplorazione dell'ambiente naturale e sociale offerte dalla vita quotidiana, possono privare i bambini dell'acquisizione di una conoscenza unitaria, completa ed autentica del mondo reale". La scoperta dell'ambiente viene quindi circoscritta a strumento di conoscenza funzionale a offrire risposte alle "grandi domande attorno alla propria vita e a quella altrui, ai fenomeni naturali, agli esseri animali e vegetali, alle cose, ricorrendo alla narrazione, ad esperienze artistico-espressive, al gioco".

Recentemente le *Linee Guida Regionali dell'Emilia-Romagna* per la promozione dell'educazione all'aperto dalla nascita ai sei anni, nei giardini educativi e scolastici e nelle aree dedicate a bambini e famiglie, in città e nel territorio (Regione Emilia-Romagna, 2026) offrono una chiara visione pedagogica orientata alla sostenibilità e al ripensamento dei contesti educativi per la prima infanzia. Non si limitano infatti a fornire indicazioni tecniche, ma costruiscono un vero e proprio quadro culturale entro cui collocare l'esperienza educativa, assumendo come punto di partenza l'idea che lo sviluppo del bambino e della bambina sia profondamente intrecciato con la qualità dell'ambiente in cui cresce. All'interno di questa prospettiva, la sostenibilità non viene trattata come un contenuto da insegnare, ma come una dimensione trasversale che attraversa salute, benessere, equità e relazione con l'ambiente. Il riferimento a paradigmi come quello della salute integrata e alle connessioni tra dimensione umana, sociale e ambientale evidenzia un'impostazione sistemica, in cui l'educazione diventa leva per costruire una cultura ecologica fin dalla prima infanzia. Gli spazi esterni assumono il valore di veri e propri ambienti di apprendimento, capaci di attivare processi di esplorazione, ricerca e costruzione di significato, in grado di accogliere la pluralità delle differenze e di offrire molteplici modalità di partecipazione. L'attenzione all'accessibilità e alla progettazione universale evidenzia una visione dell'inclusione come principio fondativo dell'ambiente educativo, considerato come parte integrante di un processo di costruzione di una corresponsabilità diffusa. In questa prospettiva, gli spazi educativi si estendono oltre i confini istituzionali, configurandosi come luoghi di relazione e partecipazione che contribuiscono alla costruzione di comunità sostenibili.

Sostenibilità e outdoor education si intrecciano quindi in modo coerente risultando strutturati sui piani teorico e culturale, offrendo così una cornice capace di orientare pratiche innovative.

1.2. Le ricerche internazionali e gli studi nazionali

La riflessione internazionale sul rapporto bambino/a e ambiente entro il quadro dell'educazione ambientale da almeno due decenni punta a focalizzare gli elementi che possono caratterizzare il quadro di riferimento, le progettualità e le prassi che permettono di garantire l'acquisizione di competenze pro-ambientali ai fini di contribuire a costruire un futuro differente. Se da un lato diversi studi indagano i processi di pensiero infantile in riferimento alla costruzione di una relazione con l'ambiente, puntando l'attenzione sui processi di affiliazione propri dell'approccio costruttivistico (Kahn, 2002), o sul sentimento biofilico, o sulla costruzione delle memorie personali in relazione ai luoghi e sul ruolo della percezione (Sebba, 1991); altri indagano i fattori che impattano sul comportamento pro-ambiente ad esempio sulle modalità di mediazione degli adulti (Evans et al., 2018), sulle tipologie di fruizione di ambiente in base ai formati di gruppo (Szczytko et al., 2020) o relativamente all'esperienza vicaria (Kil, 2016) o di contatto diretto (Cheng & Monroe, 2012; Collado & Corraliza, 2015).

Alcuni recenti studi di revisione puntano l'attenzione sui modelli di educazione ambientale che vengono adottati e sulle tematiche che paiono cruciali per la sua promozione nella prima infanzia (Ardoin & Bowers, 2020) anche alla luce degli studi sull'Antropocene (Wolf et al., 2020). Ardoin e Bowers (2020) attraverso una revisione sistematica giungono ad analizzare 66 studi pubblicati dal 1995 al 2018 ed evidenziano come vi sia stato un progressivo aumento di ricerche sul tema a partire dal 2013, a testimonianza di un aumento di esperienze educative attuate in natura e di interesse su tali tematiche. Si rintraccia negli studi, inoltre, una necessità estesa di formazione sul tema, tanto da auspicare

approfondimenti specifici a riguardo nella formazione pedagogica degli educatori, elemento confermato anche in altre indagini. Gli autori segnalano come nelle ricerche analizzate si rintraccino diversi elementi pedagogici, richiamati in parte anche dalle Linee Guida della North America Association for Environmental Education (Naaee, 2016), tra questi – in ordine di frequenza negli studi analizzati – troviamo il “tempo in natura”, “gioco e movimento”, conoscenze e sviluppo di abilità”, “interazione sociale”, “tempo per riflettere, pensare e osservare”. Proprio la variabile legata al trascorrere tempo in natura risulta di particolare interesse, in quanto tematica in realtà non valorizzata in modo univoco dai documenti americani di riferimento per questi autori. Sempre Wolf e colleghi (2020) segnalano come la dimensione della connessione della natura sia una delle questioni di rilievo degli studi negli ultimi anni (Somerville & Williams, 2015) e come lo sia il tema del problem based-learning connesso con l’outdoor education (Bascopé et al., 2019), giungendo quindi a postulare l’esigenza di porre l’attenzione tra gli altri elementi anche su “outdoor play and learning”, “the competent child and agency”, “practice architecture” and “posthumanistic approaches”.

Esiste però un altro punto di vista, quello di una letteratura internazionale e nazionale che da altrettanto tempo ha messo al centro della riflessione le tematiche relative all’outdoor education, secondo prospettive che intendono valorizzare le ricadute positive nei termini di sviluppo cognitivo, affettivo, sociale, motorio, anche in relazione allo sviluppo di competenze e comportamenti pro-ambientali (Chawla, 2015). Proprio a riguardo Mannion e Lynch (2016) hanno segnalato come dei tre filoni entro cui l’outdoor education si è sviluppata teoricamente, ovvero lo sviluppo personale e sociale, le attività all’aperto, l’educazione ambientale, il terzo sia stato spesso meno considerato. Le due prospettive si intrecciano pertanto in modo speculare permettendo di individuare molteplici punti di contatto: di fatto la ricerca sull’educazione ambientale giunge a porre l’accento sulle ricadute che l’educazione ambientale ha nei termini di sviluppo segnalandone il valore in senso globale per la persona in una prospettiva ecologica; lo stesso d’altra parte accade mettendo al centro una modalità precisa di relazione con l’ambiente – come ad esempio quella dell’outdoor education – evidenziandone le ricadute sullo sviluppo anche ai fini della costruzione di una consapevolezza ambientale.

Anche in ambito italiano si è assistito al fiorire di una letteratura che ha inteso indagare il rapporto tra educazione e ambiente. Si tratta di prospettive non sempre convergenti, che tratteggiano piste di riflessione sul tema che mettono al centro diverse concezioni di ambiente e differenti prospettive teoriche: il superamento della distinzione tra educazione ambientale e educazione, la seconda infatti la racchiuderebbe in quanto in sé stessa ambientale (Bardulla, 2006; 2014); il pensiero ecologico (Mortari; 2020), la sostenibilità (Malavasi, 2014); il concetto di esperienza ed esplorazione (Guerra, 2019); il quadro di riferimento sull’outdoor education (Farnè et al., 2018); studi in ambito didattico ed educativo mettendo al centro la prospettiva dei contesti e le specificità delle esperienze (Antonietti & Bertolino, 2017; Antonietti & Ferrari, 2021; Bertolino et al., 2012; Cardarello & Pintus, 2019; Chistolini, 2016; Schenetti et al., 2015; Strongoli, 2022), riflessioni su aspetti teorici e metodologici in relazione al legame tra educazione e natura (Antonietti et al., 2018; Antonietti et al., 2022) e ricerche attorno alle professionalità di insegnanti ed educatori (Schenetti & Guerra, 2016).

2. Uno studio esplorativo

2.1. Obiettivi e metodologia adottata

Da queste premesse teoriche ed in continuità con studi che mettono al centro il punto di vista dei bambini/e, primi fruitori delle esperienze educative, si è inteso promuovere una ricerca che comparasse l'esperienza narrata da bambini/e che avevano esperito con modalità diverse il medesimo ambiente. L'ipotesi formulata è che le due diverse modalità di esperienze fruite dai bambini/e fossero riscontrabili anche nel tipo di narrazione e quindi di linguaggio da loro adottato per descrivere l'ambiente frequentato e le loro esperienze in quell'ambiente.

Il campione risulta costituito da due gruppi (ciascuno di 22 soggetti) di bambini/e di 5 anni che hanno esplorato – con differenti modalità di fruizione – un preciso contesto ambientale, come la golena del fiume Po in Emilia-Romagna. Un gruppo (S) ha frequentato per 3 anni con continuità nel corso dell'anno educativo una volta la settimana tale ambiente, entro un approccio di educazione all'aperto maturata dall'équipe pedagogica; il secondo gruppo (C) è composto da un gruppo di bambini/e sempre della stessa fascia di età appartenente al medesimo ente gestore, che si è recato per 3 anni in golena, quindi in un analogo ambiente, occasionalmente.

Lo strumento di ricerca individuato è stata una intervista individuale somministrata dalla medesima persona, una giovane tesista (R. Gilioli), a conclusione dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia nel mese di maggio/giugno. L'intervista risulta composta da 7 domande ed è durata circa 15-20 minuti, è stata audio-registrata e sbobinata. È stata utilizzata la tecnica del rispecchiamento e sono state proposte domande di tipo proiettivo utilizzando un pupazzo.

L'analisi effettuata in questo studio è di tipo lessicometrico attraverso l'impiego di Taltac (Bolasco, 2010) e si propone di descrivere il corpus testuale in termini quantitativi, evidenziando il linguaggio specifico adottato dai due gruppi, andando a completare in modo approfondito un precedente lavoro che esplorava in termini descrittivi una sola domanda delle interviste senza giungere ad analisi statistiche (Antonietti et al., 2021).

2.2. Analisi dei dati

Il corpus delle interviste dei bambini/e del gruppo S è formato da 7686 forme grafiche, quello del gruppo C da 6691, attraverso il calcolo del χ^2 è possibile sostenere che la differenza tra i due corpus di narrazioni prodotte attorno alla golena sia statisticamente significativa ($p < 0.00001$). La differenza tra interventi dell'intervistato in relazione ai due gruppi non è stata statisticamente differente.

Non vi sono invece differenze statisticamente significative nei due gruppi per il tipo forme grafiche utilizzate, se non per verbi in generale e in particolare per la prima persona plurale.

Se si procede ad analizzare il lessico specifico dei due gruppi si riscontra come tra i lemmi adottati in misura statisticamente significativa dai/le bambini/e del gruppo S vi siano riferimenti ad azioni sperimentate come “costruire, scavare, prendiamo, arrampicarmi, buttiamo, facciamo, prendiamo” che delineano azioni di interazione con l'ambiente golenare sia di tipo motorio che progettuale.

Nel gruppo C invece si rintracciano altre azioni segnalate dai seguenti verbi “rotolare, disegnare, pitturare, dipingere, essere, fare, andare, stare, inventare, andare” che delineano proposte di esperienze di tipo strutturato e creativo svolte in golena che i/le bambini/e ricordano assieme ad azioni di movimento.

Nel gruppo S si trovano poi i seguenti riferimenti a nomi di elementi presenti in modo statisticamente significativo “casetta, capanne, albero, acqua, fango, zattera, insetti, cava, foglie, rami, formiche, pic-nic”. D’altro canto, il gruppo C fa riferimento a “fiori, rose, natura, montagna, erba, sassi, cavallo, mano”.

Il gruppo S poi utilizza l’aggettivo bella (23 occorrenze) riferito all’esperienza e alla golena in modo specifico rispetto al gruppo C che tra gli aggettivi utilizza felici (4 occorrenze) e tantissimi (4 occorrenze).

Se si individuano i lemmi indicatori di una attenzione al degrado ambientale, troviamo per il gruppo S il riferimento a “spazzatura, buttiamo, maleducati, uccidere”; mentre nel gruppo C non troviamo riferimenti.

Il gruppo S descrive l’ambiente adottando un totale di 26,49% nomi, 4,73% aggettivi e 44,25% forme verbali. Il gruppo C alla medesima domanda risponde utilizzando un 27,61% di nomi, un 5,23% di aggettivi e un 41,59% di forme verbali. Il gruppo S utilizza un 3,81% di verbi in prima persona plurale, un 3,26% di nomi e un 4,06% di verbi (considerando solo i nomi e i verbi diversi adottati). Il gruppo C fa riferimento a 2,38% di verbi in prima persona plurale, un 3,31% di nomi e un 3,64% di verbi (considerando solo i nomi e i verbi diversi adottati).

2.3. Discussione

I risultati emersi dall’analisi lessicometrica confermano l’ipotesi iniziale dell’indagine, secondo cui differenti modalità di fruizione dello stesso ambiente naturale si riflettono nelle forme linguistiche utilizzate dai bambini e dalle bambine per descrivere l’esperienza vissuta. La differenza tra i due gruppi suggerisce che non sia soltanto la presenza dell’ambiente naturale a incidere sulle rappresentazioni dei bambini e delle bambine, quanto piuttosto la qualità, la continuità e l’intensità della relazione che viene costruita con esso.

Se la letteratura ci testimonia in ricerche precedenti un diverso modo di percepire l’ambiente se questo viene sperimentato in modo costante e immersivo, allora possiamo sostenere che le due esperienze effettuate dai bambini/e sono diverse, non solo forse per proposte più o meno strutturate che le educatrici ed insegnanti offrono (come la pittura nel gruppo C), quanto piuttosto per una varietà di azioni di movimento e di interazione con l’ambiente che il gruppo S ha sperimentato. Il gruppo C pare utilizzare principalmente la vista nella sua interazione con l’ambiente, il gruppo S invece si relaziona alla golena in modo più globale – affettività - compresa. Questo spiegherebbe anche il riferimento a rifiuti abbandonati rilevati dal gruppo S. Il gruppo C ha poi costruito un immaginario di natura, termine che viene personificato nel gruppo C mentre non viene utilizzato in modo specifico nel gruppo S, riferendosi maggiormente alla golena come ambiente/paesaggio. Anche i nomi considerati specifici identificano una differente modalità di rappresentazione dello spazio, più ricco e vario anche nei termini di elementi che costituiscono una sorta di mappatura dell’ambiente per il gruppo S, più standardizzata l’esperienza del gruppo C.

Il gruppo che ha frequentato la golena con regolarità per tre anni manifesta una rappresentazione dell’ambiente più articolata e reale a differenza dell’altro gruppo che ha una rappresentazione dell’ambiente mediata dalle attività proposte dagli adulti e una terminologia più astratta e ampia. Nel gruppo S i termini utilizzati richiamano azioni concrete di esplorazione, trasformazione e interazione diretta con il contesto (“costruire”, “scavare”, “arrampicarsi”, “prendere”), evidenziando una relazione caratterizzata da partecipazione corporea, iniziativa e coinvolgimento attivo. Tali elementi sembrano

confermare quanto sostenuto dalla letteratura sull'outdoor education e sull'apprendimento esperienziale, secondo cui la conoscenza dell'ambiente si costruisce attraverso processi di esplorazione diretta e di immersione continuativa. L'ambiente non appare come semplice scenario delle attività educative, ma come interlocutore attivo capace di generare apprendimenti, relazioni e significati.

Inoltre, anche l'utilizzo di alcuni termini da parte del gruppo S come "spazzatura", "maleducati", "uccidere" suggerisce che la frequentazione continuativa dell'ambiente favorisce l'emergere di forme di sensibilità ecologica e di attenzione verso il contesto riuscendo anche a comprendere alcuni aspetti problematici legati all'ambiente. Questo dato appare particolarmente significativo se interpretato alla luce del concetto di eco-determinazione: la costruzione di una relazione stabile con l'ambiente sembra costituire una premessa per lo sviluppo di comportamenti di cura, responsabilità e consapevolezza ecologica.

In uno studio precedente, veniva rilevata attraverso un'analisi del contenuto circoscritta ad una domanda una capacità osservativa e percettiva amplificata, capacità che si traduceva in un uso di descrizioni più ricche dell'ambiente fruito per un tempo più prolungato e con esperienze immersive. Anche la dimensione sociale risultava evidente nei racconti dei bambini/e del gruppo S, così come la varietà di azioni possibili nell'ambiente. (Antonietti et al., 2021).

Il lavoro di analisi dovrà proseguire attraverso un'analisi del contenuto su tutto il corpus delle risposte con l'obiettivo di precisare ulteriormente i saperi, i legami e le azioni di cura raccontate dai bambini/e.

3. Conclusioni

Il valore di questa ricerca condotta in Italia è legato alla limitata frequentazione degli ambienti outdoor, spesso poco antropizzati, da parte dei bambini e delle bambine. Tale situazione dipende sia dalle scelte di genitori e insegnanti, sia da motivazioni culturali e pedagogiche.

L'analisi dei dati si propone di rileggere il rapporto tra infanzia e ambiente naturale alla luce delle tesi del Manifesto di Pedagogia Laica (Movimento della Pedagogia Laica, 2026). L'esperienza in natura si configura come uno spazio relazionale in cui ambiente, bambini/e, adulti e territorio entrano in dialogo (tesi 17 e 10). In questa prospettiva, il superamento della dicotomia tra "dentro" e "fuori" appare non solo auspicabile, ma necessario ed imprescindibile per costruire contesti educativi realmente significativi e inclusivi. Le esperienze continuative e immersive sembrano poi favorire nei bambini e nelle bambine non solo una maggiore conoscenza dell'ambiente, ma anche forme emergenti di agency ecologica (tesi 18), esercitate attraverso comportamenti di cura e di attenzione ai segni di degrado ambientale. L'esperienza diretta, corporea e situata in natura si configura quindi come una condizione cruciale per lo sviluppo di un rapporto non strumentale con l'ambiente, integrando dimensioni cognitive, affettive e relazionali.

In questo senso, l'educazione outdoor quando praticata in modo continuativo, può contribuire alla formazione di soggetti e comunità più consapevoli e delle responsabilità connesse all'abitare il mondo. Alla luce di tali considerazioni, emerge l'esigenza di ripensare le pratiche educative nei servizi per l'infanzia, promuovendo una progettazione che assuma l'esperienza in natura come dimensione strutturale dell'esperienza quotidiana

per la costruzione di una cittadinanza ecologica.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., & Bertolino, F. (Eds.). (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Junior Spaggiari.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'outdoor education. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 101–117). Carocci.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (Eds.). (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Antonietti, M., & Ferrari, A. (2021). *Scuola in golen. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*. Edizioni Junior.
- Antonietti, M., Gilioli, R., & Ferrari, A. (2021). Esperienze di scuola dell'infanzia in natura e ricadute sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. 296–302). Pensa Multimedia.
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Bardulla, E. (2006). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Anicia.
- Bardulla, E. (2014). Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia. In A. Bobbio & E. Musi (Eds.), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia* (pp. 43–68). La Scuola.
- Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), 719. <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/3/719>
- Bertolino, F., Piccinelli, A., & Perazzone, A. (2012). *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*. Negretto Editore.
- Bolasco, S. (2010). *TaLTaC2.10. Sviluppi, esperienze ed elementi essenziali di analisi automatica dei testi*. LED Edizioni.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (Eds.). (2019). *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Edizioni Junior-Spaggiari.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor*

education. FrancoAngeli.

- Collado, S., & Corraliza, J. A. (2015). Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, 47(1), 38–56.
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5).
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (Eds.). (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 93–116). MIT Press.
- Kil, N. (2016). Effects of vicarious experiences of nature, environmental attitudes, and outdoor recreation benefits on support for increased funding allocations, *The Journal of Environmental Education*, 47:3, 222-236.
- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La Scuola.
- Mannion, G., & Lynch, J. (2016). The primacy of place in education in outdoor setting. In B. Humberstone et al. (Eds.), *International handbook of outdoor studies* (pp. 85-94). Routledge.
- MI. Ministero dell'Istruzione. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- MI. Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MPI. Ministero della Pubblica Istruzione. (1991). *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Movimento della Pedagogia Laica (2026). *Manifesto della Pedagogia Laica. Ventiquattro tesi per l'educazione, la democrazia e la libertà del pensiero*.
- Naee. North American Association for Environmental Education. (2016). *Early childhood environmental education programs: Guidelines for excellence*. Washington, DC: Author.
- Regione Emilia-Romagna. (2026). *Linee guida per la promozione dell'educazione all'aperto dalla nascita ai sei anni nei servizi educativi, scolastici e nei contesti territoriali*.

- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2016). Fleeing educators: The contribution of research in the training courses in early childhood education services. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), 305–318. <https://doi.org/10.13128/formare-18217>
- Sebba, R. (1991). Landscapes of childhood. The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes *Environment and Behavior*, 23(4), 395–422.
- Somerville, M., & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1463949115585658>
- Strongoli, R. C. (2022). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Pensa Multimedia.
- Szczytko, R., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., & Bondell, H. (2020). How combinations of recreational activities predict connection to nature among youth. *Journal of Environmental Education*, 51(6), 462–476. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1787313>
- Tsiligkiris, V., & Ilieva, J. (2022). Global engagement in the post-pandemic world: Challenges and responses. Perspective from the UK. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 343–366. <https://doi.org/10.1111/hequ.12390>
- UN. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wolf, L.-A., Skarstein, T., & Skarstein, F. (2020). The mission of early childhood education in the Anthropocene. *Education Sciences*, 10(2), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci10020027>