

Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti

Rediscovering outdoor play to innovate early childhood education and care and adult's professional development

Michela Schenetti, professoressa associata e docente di Didattica e pedagogia speciale, dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna

Cristina Li Pera, laureata in Educatore nei servizi per l'infanzia e in Pedagogia, dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna

ABSTRACT

Promoting outdoor education practices requires adults to carefully analyze the developmental needs of childhood, a constant tension to seek a deep coherence between pedagogical theories and educational practices and the willingness to put its professional habits into play in order to return to children the centrality in the learning processes. The starting point can be the value of play in the environment, its peculiarities and the role it plays in relation to the promotion of knowledge and competencies. This contribution explores the theme of outdoor play in natural contexts and its function within professional development path. The potential that the subject can have in early childhood education and care innovation and in supporting the professional development of adults will be investigated, basing on the analysis of the available scientific literature.

SINTESI

Promuovere pratiche di educazione all'aperto richiede all'adulto un'attenta analisi dei bisogni evolutivi dell'infanzia, una tensione costante a ricercare coerenza tra teorie pedagogiche e pratiche educative e disponibilità a mettere in gioco le proprie abitudini professionali per restituire al bambino centralità nei processi di apprendimento. Il valore del gioco in ambiente, le sue peculiarità e il ruolo che svolge in relazione alla promozione di conoscenze e competenze possono essere il punto di partenza. Il contributo esplora le caratteristiche del gioco all'aperto in contesti naturali e le sue funzioni all'interno di percorsi di formazione. Partendo dall'analisi della letteratura scientifica si indagheranno le potenzialità che il tema può avere nell'innovazione dei servizi educativi e nel sostegno delle competenze professionali degli adulti.

KEYWORDS: play, outdoor education, professional development, innovation

PAROLE CHIAVE: gioco, educazione all'aperto, formazione, innovazione

1. Educazione all'aperto e servizi per l'infanzia: ragioni, sguardi e prospettive

L'educazione all'aperto è un tema che negli ultimi dieci anni ha incrociato la vita dei servizi educativi: ne riconosciamo la connessione dall'aumento delle pubblicazioni specifiche sul tema e dal rinnovato interesse dei pratici, che ha stimolato l'organizzazione di numerosi convegni e seminari dedicati e intensificato la richiesta di formazione iniziale e in servizio. Pensiamo anche alla diffusione di servizi in natura molto diversi tra di loro (Antonietti & Bertolino, 2017), come agrinidi, agriasili, asili e scuole nel bosco, asili del mare, e alla nascita della *Rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto*, che ci ricorda l'importanza di promuovere una continuità educativa necessaria per agire sul sistema scuola, creando sinergie tra interlocutori e professionalità diverse. Parlare di educazione all'aperto, per chi scrive, significa riferirsi a tutti quegli ambienti capaci di «sfidarci, di stupirci, di educarci, di ridimensionare il nostro ruolo all'interno della comunità vivente e del pianeta che ci ospita» (Bertolino & Guerra, 2020, p. 10); luoghi che spesso si trovano fuori dalle soglie abituali dei nostri servizi educativi, ma che si offrono come spazi complementari e interdipendenti di un unico complesso ambiente di apprendimento. La ricerca scientifica ormai da anni evidenzia un deficit di utilizzo degli spazi esterni in generale e dei giardini educativi in particolare, a favore di momenti di gioco sempre più addomesticati e supervisionati dagli adulti. Questo succede nei paesi occidentali (Francis & Lorenzo, 2006; Ginsburg, 2007), tra i quali l'America risulta avere studi approfonditi a riguardo (Hofferth & Sandberg, 2001; Clements, 2004; Gray, 2011) e in sedici nazioni del mondo monitorate attraverso uno studio dedicato (Singer, Singer, D'Agostino, & DeLong, 2009). I dati evidenziano come i bambini oggi siano per lo più coinvolti in attività strutturate, scolastiche o controllate dall'adulto, a discapito del loro tempo libero, che cala drasticamente, influenzando diverse competenze sociali e trasversali. Quello che manca è un contatto costante e continuo con gli ambienti naturali. La tendenza è quella di considerare il gioco come semplice svago, funzionale solo a riempire spazi cuscinetto tra un apprendimento e un altro (Hofferth & Sandberg, 2001; Staccioli, 2008; Bilton, 2010). I bambini risultano così essere condizionati dai timori e dalle paure dei genitori, dalla presenza di dispositivi elettronici e televisione fin dalla prima infanzia, dal tempo dedicato alla scuola e ai compiti negli anni successivi (Clements, 2004). Questa privazione, che condiziona i loro apprendimenti e il loro stato di benessere globale (Louv, 2006), pare essere correlata all'insorgere di disturbi sul piano fisico e psichico, alla diminuzione di consapevolezza ecologica e all'affievolirsi di sensibilità e responsabilità verso gli altri esseri viventi. I bambini risultano essere sempre più esposti a una prevalenza di proposte iperstrutturate a cui adeguarsi, che difficilmente si rivelano in grado di seguire e sostenere i processi di apprendimento attivi di ciascuno (Farné, 2018). A tutto questo, negli ultimi anni, si sono aggiunte ulteriori esperienze di privazioni connesse alla pandemia da COVID-19, le quali, se da un lato hanno costretto bambini e famiglie a confinarsi tra le mura domestiche e a limitare esperienze sociali e interattive, dall'altro, hanno richiesto ai servizi educativi di ripensare spazi e pratiche per poter rispettare i

protocolli (Rapporto ISS COVID-19, n. 58/2020): da una parte, la necessità del distanziamento, la riorganizzazione in piccoli gruppi “bolle” e la necessità di frequentare con più continuità gli spazi aperti e, dall’altro, la sintonia tra i bisogni dei bambini e quelli degli adulti; si tratta di bisogno di benessere, di riappropriarsi di tempi e spazi più umani, di poter recuperare le relazioni interpersonali nonostante l’esigenza di distanziamento, di sentirsi connessi con se stessi, con gli altri e con il mondo (Schenetti, 2021). Se dall’emergenza è importante trarre qualche insegnamento, crediamo essa possa essere un’occasione per ripensare l’agire educativo futuro dei servizi “zerosei”, in relazione a quelle tematiche che da sempre rappresentano i capisaldi dell’educazione per la prima infanzia, ma che hanno richiesto nuove intuizioni pedagogiche e strategie per rispondere alle nuove istanze emerse dalla situazione fuori dall’ordinario. Tra queste, ritroviamo l’educazione all’aperto, che è stata riconosciuta a pieno titolo all’interno delle recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, promosse dalla commissione nazionale per il sistema di educazione e di istruzione (MIUR, 2021) e questo ci invita ad approfondire le riflessioni sul tema in linea con le principali finalità che il documento individua come centrali per sostenere servizi educativi di qualità. Praticare un’educazione all’aperto intenzionale e consapevole implica la necessità di ripensare spazi, arredi, materiali, tempi, relazioni e richiede all’adulto un’attenta analisi dei bisogni evolutivi dell’infanzia, una tensione costante a ricercare una profonda coerenza tra teorie pedagogiche e pratiche educative e una grande disponibilità a mettere in gioco le proprie abitudini e i propri comportamenti professionali in funzione dei benefici che la più recente letteratura scientifica sul tema ha messo in evidenza (Schenetti, 2021b). Scegliere di frequentare con continuità ambienti naturali permette di rimettere al centro il benessere globale del bambino, perché in grado di coinvolgere contemporaneamente «testa, mani e cuore» (Higgins & Nicol, 2011). La letteratura scientifica parla di: benefici psicofisici riferiti al corpo e alla mente, come la riduzione del rischio di obesità e della probabilità di ammalarsi (Taylor & Kuo, 2010), il rafforzamento del sistema immunitario (Grahn et al 2000), la promozione dello sviluppo motorio (Fjortoft, 2001), la diminuzione dell’iperattività e l’aumento della concentrazione e del rilassamento, che portano a uno stato di minore ansia e migliore gestione dello stress (Bowler, Buyung-Ali, Knight & Pullin, 2010; Lee, Choi, Bang, Kim, Song & Lee, 2017; Stigsdotter, Corazon, Sidenius, Refshauge & Grahn 2017); benefici cognitivi ed emotivi (Wells, 2000; Sobel, 2008; Waite & Pratt, 2011), come la maggiore soddisfazione di se stessi (Wells & Evans, 2003), l’aumento di socializzazione e interazione (Antonietti, 2018; Paci, 2016), la dilatazione del senso di appartenenza al cosmo (Barrable & Booth 2020), lo sviluppo di atteggiamenti positivi con l’ambiente (Nawaz & Blackwell, 2014) e il consolidamento di una propria identità ecologica (Bateson, 1976; Otto & Pensini, 2017), nella prospettiva di un’educazione ambientale e sostenibile (Gough, 1989; Robottom, 1989), orientata al futuro (Common Worlds Research Collective, 2020). Per favorire un’educazione che trova nei contesti naturali una connessione privilegiata, non basta semplicemente uscire, anche se lo si fa con costanza e continuità, né è sufficiente l’esperienza in sé a promuovere apprendimenti integrati; ma sono indispensabili adulti in grado di attivare pratiche educative intenzionali,

sistematiche, ma, al contempo, aperte, flessibili e contestualizzate (Schenetti, 2020). Adulti che siano in grado di mettere al centro del proprio operato individuale e di gruppo non solo la relazione educativa, il curricolo e le pratiche, ma il senso e il valore che le proprie scelte possono assumere in una prospettiva sistemica e intersoggettiva che sposta lo sguardo dal qui e ora a un futuro non troppo prossimo. Adulti capaci di stimolare esperienze fuori dagli spazi abituali dei servizi educativi, consapevoli di quanto organizzare e gestire momenti di conoscenza ed esplorazione in ambiente comporti tutta una serie di attenzioni preventive: buone capacità di progettazione, osservazione, gestione del gruppo e di costruzione di regole condivise. Adulti in grado di sollecitare percorsi di ricerca, sostenere quei bambini che manifestano paure, incoraggiandoli senza forzarli e che riconoscano la necessità di aggiornare le proprie competenze professionali. Quando si attivano percorsi di formazione sul tema dell'educazione all'aperto sono vari e differenziati i bisogni formativi che gli educatori dimostrano di sentire come prioritari: comprendere come organizzare gli spazi esterni alle loro sezioni, come ripensare la struttura temporale della giornata, come sostenere gli apprendimenti dei bambini, come promuovere esperienze di gioco libero e strutturato, come e quanto intervenire nelle libere espressioni, ecc. Il valore del gioco in ambiente naturale, le sue caratteristiche e peculiarità e il ruolo che svolge in relazione alla promozione delle competenze dei bambini possono essere, per chi scrive, il punto di partenza. All'interno delle pratiche educative, infatti, troviamo fondamentale che l'adulto possa accompagnare e sostenere le condotte ludiche dei bambini all'aperto, considerate canale privilegiato nello sviluppo delle competenze fondamentali per la crescita. Per farlo crediamo necessario accompagnare le professionalità educative a conoscere le potenzialità che il gioco può avere, non solo interrogando la letteratura scientifica sul tema, arricchita dalle riflessioni suggerite dalla recente ricerca empirica, ma, in particolare, coinvolgendoli attraverso esperienze formative attive, per condurli a comprendere quali e quante potenzialità il gioco possa riservare in prima istanza per se stessi e, per estensione, per i bambini.

2. Giocare all'aperto tra opportunità e occasioni inedite

Sono molteplici i testi, gli studi e le ricerche che definiscono il gioco come una attività estremamente ricca e significativa, con un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo, motorio, emotivo, sociale e culturale del bambino (Bobbio & Bondioli, 2019). Molti studiosi, sebbene abbiano indagato il gioco sotto diversi punti di vista e attraverso *focus* di indagine interpretativi differenti, da quelli più psicoanalitici a quelli più metacomunicativi o cognitivi, concordano sul potente ruolo del gioco nella comprensione di se stessi, degli altri e del mondo. Sono molte le caratteristiche intrinseche che lo rendono tale: la libertà, la separatezza dalla vita ordinaria, l'incertezza del risultato, la gratuità e l'arbitrarietà (Huizinga, 1938; Caillois, 1995). Spesso al gioco all'aperto vengono attribuite caratteristiche di libertà e/o spontaneità, contrapponendolo alle attività ludiche proposte all'interno, le quali vengono invece solitamente considerate come maggiormente guidate e sostenute dall'adulto. Il concetto stesso di gioco libero potrebbe tuttavia essere

considerato come un ossimoro, in quanto è nella natura intrinseca del gioco essere libero (Hughes, 2009; Montessori, 2016) o, comunque, un'esperienza «a cui il giocatore non può essere obbligato» (Caillois, 1995, p. 26). È comunque possibile e importante «aver chiaro che cos'è il gioco libero, osservandolo attentamente, in quanto questo permette di entrare in contatto con la natura del gioco nella prospettiva di garantire libertà anche quando è l'adulto a proporlo e condurlo» (Di Pietro, 2020, p. 15). Il gioco all'aperto ci accompagna dentro l'anima del gioco, nelle sue forme libere e espressive e ci permette di riflettere su tutto quello che i bambini fanno non appena gli adulti sospendono le attività per educarli. «Il gioco in questa accezione è lo stare a contatto con il mondo della natura nella sua complessità» (Antonacci, 2015, p. 62), ma in esso riconosciamo una connessione profonda con i campi d'esperienza che dovrebbero guidare l'agire educativo di educatori e insegnanti (MIUR, 2012, 2018).

Giocare in natura permette di conoscere il sé e l'altro. I bambini quando esplorano partono dai propri interessi, dalle proprie domande e motivazioni intrinseche che collocano l'apprendimento all'interno di una dimensione la quale tendenzialmente non accompagna quelle abilità raggiunte su sollecitazione esterna (Szanto-Feder, 2015). Il bambino, immergendosi nel *flow* dell'esperienza (Csikszentmihalyi & Hunter, 2014), si concentra per lunghi tempi, provando piacere e gioia. Il gioco libero all'aperto offre ai bambini la possibilità di rispettare il proprio personale tempo di apprendimento e poter cogliere l'occasione di partire dall'altro da sé, per costruire amicizie, gestire i conflitti, condividere regole e sperimentare rispetto e collaborazione verso i compagni e gli adulti di riferimento.

Giocare all'aperto promuove il corpo e il movimento. Diversità di terreno, variazione di temperature e differenti condizioni metereologiche: pioggia, vento, sole e neve permettono al bambino di sperimentare il proprio corpo e la propria forza, rafforzando le competenze grosso e fino motorie, l'equilibrio, la coordinazione e la percezione delle variazioni corporee ed emotive. Gli spazi all'aperto, non strutturati e progettati dall'adulto, si configurano poi come contesti privilegiati per sperimentare l'assunzione e gestione del rischio, secondo la definizione che ne fa Farné (2014), differenziandolo approfonditamente dal concetto di pericolo a cui tendenzialmente si fa riferimento per contraddistinguere le esperienze non abituali. Recenti ricerche (Sandseter, 2007; 2009) dimostrano come siano gli stessi bambini a esprimere chiaramente un forte interesse per il gioco rischioso, considerato come potente mezzo per la crescita e lo sviluppo personale, attraverso la costruzione di autostima, conoscenza, fiducia in se stessi, capacità di risolvere i problemi, gestire le proprie emozioni.

Giocare all'aperto sostiene la ricerca di immagini, suoni, colori. Materiali naturali, condizioni atmosferiche, luoghi selvatici, spazi odorosi, piante colorate, pavimentazioni differenti, luoghi riservati e protetti e dislivelli del terreno sono tutte condizioni da non trascurare per poter valorizzare quelle esperienze dirette propedeutiche allo sviluppo di competenze contestualizzate, multidisciplinari e trasversali. I contesti naturali offrono inoltre la possibilità di lasciarsi avvolgere dal

silenzio così raro nella quotidianità, che permette all'essere umano di riappropriarsi di quel senso profondo di sé, della vita e del legame innato con la natura.

Giocare all'aperto promuove i discorsi e le parole. Vivere quotidianamente gli ambienti naturali permette di conoscere quei fenomeni relativi alla biodiversità che caratterizza un particolare contesto, e, di conseguenza, le possibilità narrative si espandono. Pensiamo alle potenzialità narrative dei materiali intelligenti (Guerra, 2017), quelli naturali presenti nei contesti più selvatici e quelli artificiali che l'adulto può introdurre con intenzionalità educativa per ampliare il gioco simbolico dei bambini, lasciando maggiori possibilità di espressione e interpretazione della natura e dei suoi tesori, offrendo molteplici possibilità di comunicazione, espressione e dialogo. I giochi d'interazione all'aperto, inoltre, richiedono un linguaggio sempre più preciso e vario e stimolano fantasia e creatività con l'obiettivo di condividere sfumature e significati.

Giocare all'aperto incoraggia la conoscenza del mondo. In natura, le esperienze non sono predeterminate ma semplicemente accadono e bambini e adulti sono chiamati a viverle, a “so-stare” nell'imprevedibilità e nel mutamento, sperimentando flessibilità. «Il ritrovamento di un bastone suggerirà al bambino di giocare alle spade, fino a quando il bastone si spezzerà e allora servirà per scavare, il ritrovamento di una penna di ghiandaia lancerà una nuova esplorazione da condividere con gli amici. Cerchiamo altre penne? Si tratta di un processo dinamico, nel quale è difficile definire l'inizio e la fine e sarà proprio questa circolarità a spingere il bambino ad attivare nuovi processi di conoscenza e apprendimento» (Salvaterra & Schenetti, 2020, p. 171). Nella relazione con i bambini è fondamentale interagire per mezzo delle cose che concretamente si fanno o delle esperienze che si vivono insieme, per consentire ai più piccoli di diventare esploratori critici: farsi domande che generano ipotesi, a cui seguono sperimentazioni per cercare spiegazioni ai vari fenomeni ed eventi. Per queste ragioni, l'apprendimento all'aperto si configura a tutti gli effetti come un apprendimento di tipo investigativo, con caratteristiche simili a quelle della ricerca scientifica (Gopnik, 2012; Greenfield, 2017).

Per tutelare il diritto al gioco in generale e al gioco all'aperto in particolare, è sicuramente necessario lasciare un tempo proporzionato, offrendo strumenti e contesti adeguati allo sviluppo ludico all'interno di un ambiente favorevole all'esplorazione e alla scoperta (Ricchiardi & Coggi, 2011), ma tutto questo per chi scrive non è sufficiente: occorre, infatti coinvolgere adulti in esperienze di gioco.

3. Adulti in gioco

È stato ampiamente sottolineato quanto sia importante nell'incontro con i bambini promuovere, sostenere e rispettare esperienze basate sul *Learning by doing* (Dewey, 1954), che concedano al bambino di sentirsi ed essere attivo e protagonista del proprio processo di apprendimento, a differenza di quanto spesso ancora accade all'interno di spazi iperstrutturati, con ritmi serrati e attività sollecitate dall'adulto, principalmente a grande gruppo. Chi si occupa di formazione non può ignorare

questo aspetto anche nella formazione degli adulti che necessitano parimenti di un coinvolgimento attivo. Per misurarsi con il senso più profondo dell'educazione e del gioco all'aperto occorre, quindi, metterli nelle condizioni di sperimentarlo in prima persona «indagando il sapere nella sua complessità e vivendo un apprendimento situato, capace di mostrare l'intreccio tra aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici e spirituali che la natura permette» (Antonietti, Bertolino, Guerra & Schenetti, 2018, p. 105). Occorre coinvolgerli in una formazione esperienziale riflessiva che possa permettere all'adulto di riconnettersi alla natura, riconoscere al gioco valore educativo e formativo e arricchire i propri repertori ludobiografici.

- Giocare per riconnettersi alla natura.

Esperienze di esplorazione libera e gioco permettono agli adulti di scoprire o riscoprire la propria relazione con l'ambiente: “come sta il mio corpo in ambiente? Come sto io? Che sensazioni o emozioni provo? Come queste relazioni influenzano la relazione educativa?”. Alcune ricerche (Schenetti & Guerra, 2016; Schenetti, 2021; Mannion, Fenwick, Nugent & L'Anson, 2011), indagando emozioni, percezioni e rappresentazioni di adulti coinvolti in esperienze di immersione in natura durante percorsi di formazione in servizio, hanno permesso di evidenziare vissuti di piacere, soddisfazione, tranquillità, curiosità legati all'esperienza, rimandando a quei benefici psicofisici collegati alla letteratura di riferimento da cui prende forma la cosiddetta *Nature based-therapy* (Agostini & Minelli, 2018); affiorano così ricordi di un'infanzia che pare essere molto lontana da quella attuale, per certi versi meno costretta, addomesticata, più selvaggia, aperta e libera dando vita a riflessioni molto interessanti sul ruolo che queste esperienze potrebbero avere in relazione all'infanzia di oggi. Dagli studi emerge anche come le emozioni che l'adulto vive e i significati che attribuisce all'ambiente esterno possano condizionare la relazione del bambino con gli spazi stessi; questa è la ragione per cui si ritiene fondamentale attivare nei percorsi di formazione il vissuto emotivo di insegnanti ed educatori (Louv, 2011) e risvegliare le competenze ludiche degli adulti pare essere un canale privilegiato.

- Giocare per capire che si può apprendere.

Misurarsi per primi con l'educazione all'aperto, indagare le conoscenze complesse, vivere un apprendimento situato, capace di mostrarsi in tutte le sue declinazioni, cognitive, relazionali, psicofisiche, estetiche, sono altri aspetti fondamentali nella formazione di quei professionisti che riconoscono l'importanza di valorizzare l'apprendimento globale attraverso l'esperienza ludica. Quando l'adulto gioca fa scoperte, esplora, si meraviglia, si diverte, si pone delle domande, riflette insieme a bambini e colleghi, impara. Il vivere esperienze significative in natura per educatori e insegnanti è una condizione necessaria per poter promuovere, sostenere e riconoscere le esperienze dei bambini all'interno dei servizi educativi. L'adulto che gioca con gli elementi naturali, mette alla prova se stesso e la propria fantasia: li raccoglie, li colleziona, li confronta e intanto si apre al nuovo. Sperimentando, comprende la potenza di questi materiali all'interno di innumerevoli processi di apprendimento: esperienze logico-matematiche,

classificazioni, seriazioni, trasformazioni, relazioni, creazioni simboliche, esperimenti (Salvaterra & Schenetti, 2017). Un adulto che ha fatto esperienza di questi processi è un adulto in grado di cogliere indizi di apprendimento nelle attività spontanee dei bambini, di sollecitare proposte quando questi ultimi hanno bisogno di nuovi stimoli e di rimanere all'interno della cornice ludica offrendo domande, feedback e rilanci.

- Giocare per aggiornare la propria ludobiografia.

«L'apprendimento, la creatività e il *problem solving* sono resi più facili da qualunque cosa favorisca uno stato mentale giocoso, mentre sono inibiti dalla valutazione, dall'aspettativa di una ricompensa» (Gray, 2015, p. 148). Quante volte l'adulto si trova a legittimare il gioco dei bambini solo in seguito alla fine di qualcos'altro che si configura come più importante? Occorrerebbe, invece, divenire consapevoli di quanto noi adulti influenziamo e spesso determiniamo le scelte infantili attraverso la proposta di quei giocattoli, quei materiali e quegli ambienti che mettiamo prevalentemente a loro disposizione (Mancini, 2020). Proporre esperienze formative di gioco per gli adulti diviene quindi oltremodo necessario per permettere loro di recuperare la propria ludobiografia (Staccioli, 2010), ovvero la memoria ludica che ognuno ha, requisito indispensabile per alimentare e prendersi cura del proprio «sé ludico» (Di Pietro, 2019) e andare oltre le differenze di genere, le età, gli stereotipi culturali. Ci sono diversi manuali internazionali e nazionali che offrono opportunità di coinvolgimento e attivazione delle condotte ludiche degli adulti: si pensi alle esperienze contenute nel famoso testo "Vivere la natura. Attività di scoperte e giochi per tutte le età" che, all'interno del metodo del *Flow Learning* (Cornell, 2015), offre esperienze differenti articolate in quattro fasi (risvegliare l'entusiasmo, focalizzare l'attenzione, promuovere l'esperienza diretta, condividere l'esperienza); o ai giochi ludobiografici contenuti nel testo "Ludografie: riflessioni e pratiche per lasciare tracce con il gioco" (Di Pietro, 2003), poiché nell'ampia varietà di proposte (grafie nel nome, nelle cose, dentro di noi, delle immagini, del corpo), ritroviamo l'opportunità di farne tesoro, in un'ottica di formazione all'aperto; o alle esplorazioni contenute nei diversi testi di Keri Smith (2011, 2017), i quali invitano a considerare il gioco come essenziale nella scoperta della propria identità e bussola per raggiungere i desideri più profondi e per considerare l'esplorazione come una vera e propria esperienza educativa (Guerra, 2019).

Un adulto competente nel gioco ha la possibilità di "giocare" sé stesso, la propria immaginazione, le proprie modalità di espressione, la propria conoscenza, il proprio essere incarnato nel mondo (Varela, Thompson & Rosch, 1991) e trova l'occasione di costruire la propria memoria ludobiografica, quella che non potrà fare a meno di "giocare" all'interno della relazione educativa. Un adulto che gioca con se stesso e con i colleghi è un adulto che, facendo esperienza in prima persona delle diverse possibilità ludiche, le potrà osservare e riconoscere all'interno dei momenti di gioco dei bambini e con più probabilità le saprà incoraggiare e promuovere.

Ai servizi per l'infanzia oggi si chiede di promuovere pratiche educative che sappiano assumersi la responsabilità di coinvolgere le famiglie e fare rete con il territorio per contrastare i principi di conformità e omologazione, aprendosi alla

dimensione dell'avventura, della ricerca, del piacere e della bellezza. Sostenere le professionalità educative a riscoprire il valore dei propri corpi in gioco crediamo possa essere la chiave.

Bibliografia

ANTONACCI, F. (2015). Gioco. In M. GUERRA (Ed.), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. FrancoAngeli.

AGOSTINI, F., & MINELLI, M. (2018). Nature based-therapy: quando la natura promuove la salute e il benessere individuale. In R. FARNÉ, A. BORTOLOTTI & M. TERRUSI (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 81–100). Carocci.

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. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 357–367. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22557>

ANTONIETTI, M., & BERTOLINO, F. (Eds.). (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Junior-Spaggiari.

BARRABLE, A., & BOOTH, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su12010375>

BERTOLINO, F., & GUERRA, M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Junior-Spaggiari.

BILTON, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. Routledge.

BOBBIO, A., & BONDIOLI, A. (Eds.). (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci.

BOWLER, D. E., BUYUNG-ALI, L. M., KNIGHT, T. M., & PULLIN, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10(1), 1–10.

CAILLOIS, R. (1995; ed. or. 1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani.

CLEMENTS, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80.

COMMON WORLDS RESEARCH COLLECTIVE. (2020). Learning to become with the world: Education for future survival.

CORNELL, J. B. (2015). *Vivere la natura. Attività di scoperta e giochi per tutte le età*. Ananda Edizioni.

CSIKSZENTMIHALYI, M., & HUNTER, J., (2014). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. In M. CSIKSZENTMIHALYI & R. LARSON (Eds.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 89–101). Springer.

DEWEY, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. La Nuova Italia.

DI PIETRO, A. (2003). *Ludografie: riflessioni e pratiche per lasciare tracce con il gioco*. La Meridiana.

DI PIETRO, A. (2019). Per un “sé ludico”. *Infanzia*, 1, 73–76.

DI PIETRO, A. (Ed.). (2020). *Giocare con niente. Esperienze autonome con oggetti e cose “impertinenti”*. Junior Bambini.

FARNÉ, R. (2014). Per non morire di sicurezza. L’intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. In R. FARNÉ, & F. AGOSTINI (ED.), *Outdoor Education. L’educazione si cura all’aperto* (pp. 15–23). Junior-Spaggiari.

FARNÉ, R., (2018). Outdoor education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. FARNÉ, A. BORTOLOTTI, & M. TERRUSI (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25–44). Carocci.

FJORTOFT, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.

<https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>

FRANCIS, M., & LORENZO, R. (2006). Children and city design: Proactive process and the ‘renewal’ of childhood. In C. SPENCER & M. BLADES (Eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (pp. 217–237). Cambridge University Press.

GINSBURG, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. DOI:10.1542/peds.2006-2697

GOPNIK, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627. DOI: 10.1126/science.1223416

GOUGH, N. (1989). Learning with environments: towards an ecological paradigm for education. In I. ROBOTOM (Eds.), *Environmental education: practice and possibility* (pp. 49–67). Deakin University press.

GRAY, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>

GRAY, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Einaudi.

GREENFIELD, D. B., ALEXANDER, A., & FRECHETTE, E. (2017). Unleashing the Power of Science in Early Childhood: A Foundation for High-Quality Interactions and Learning. *Zero to Three*, 37(5), 13–21.

GUERRA, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.

GUERRA, M. (Ed.). (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Junior-Spaggiari.

HIGGINS, P., & NICOL, R. (2011). Sir Patrick Geddes: “Vivendo Discimus” – By Living We Learn. In T. E. SMITH & C. E. KNAPP (Eds.), *Sourcebook of Experiential Education* (pp. 46–54). Routledge.

HOFFERTH, S. L., & SANDBERG, J. F. (2001). Changes in American children's time, 1981-1997. *Advances in life course research*, 6(0), 193–229.

[https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(01\)80011-3](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(01)80011-3)

HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens*. Einaudi.

LOUV, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Rizzoli.

LOUV, R. (2011). *The nature principle. Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.

MANCINI, C. (2020). *Educatori esperienziali in natura. Animali, piante, storie e attività per l'outdoor education*. 78Edizioni.

MANNION, G., FENWICK, A., NUGENT, C., & I'ANSON, J. (2011). Teaching in nature. Report Contracted to University of Stirling, Commissioned by Scottish Natural Heritage.

MIUR. (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

MIUR. (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.

MIUR. (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”.

MONTESSORI, M. (2016). *Educare alla libertà*. Mondadori.

NAWAZ, H., & BLACKWELL, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498–503. DOI: 105897/ERR2014.1711

OTTO, S., & PENSINI, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>

PACI, S., & CARROLL, E. (2020). Outside the Walls: Exploring the Benefits of Outdoor-Based Learning for Children's Development.

RICCHIARDI, P., & COGGI, C. (2011). Giocare come diritto a una crescita equilibrata. In A. M. VENERA (Ed.), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco* (pp. 59–78). Edizioni Junior.

ROBOTTOM, I. (1989). *Environmental education: practice and possibility*. Deakin University press.

SALVATERRA, I., & SCHENETTI, M. (2020). Boschi. Selvatici spazi d'apprendimento e meraviglia. In F. BERTOLINO, & M. GUERRA (Eds.), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 165–178). Junior-Spaggiari.

SALVATERRA, I., & SCHENETTI, M. (2017). Boschi. Materiali naturali tra bambini e genitori. In M. GUERRA (Ed.), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini* (pp. 213–225). Edizioni Junior.

SANDSETER, E. B. H. (2007). Categorizing Risky Play – How Can We Identify Risk-taking in Children's Play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. DOI: 10.1080/13502930701321733

SANDSETER, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 1–19.

SCHENETTI, M., & GUERRA, E. (2016). Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia. *Form@re*, 16(2), 305–318. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18217>

SCHENETTI, M. (2020). Il primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto. In G. D'APRILE, & R. STRONGOLI (Eds.), *Lo stato in luogo dell'educazione. Ambienti, spazi e contesti* (pp. 95–108). Pensa MultiMedia Editore.

SCHENETTI, M. (2021). Quel che resta del trauma. In R. FARNÉ, & L. BALDUZZI (Eds.), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*. Junior-Spaggiari.

SCHENETTI, M. (2021b). Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica. In L. BALDUZZI, & A. LAZZARI (Eds.), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*. Junior Spaggiari.

SINGER, D. G., SINGER, J. L., D'AGOSTINO, H., & DELONG, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining?. *American Journal of play*, 1(3), 283–312.

SMITH, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Manuale di vita tascabile*. Corraini.

SMITH, K. (2017). *The wander Society. La rivoluzione creativa della vita quotidiana*. Corraini.

SOBEL, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.

STACCIOLI, G. (2008). *Il gioco e il giocare: elementi di didattica ludica*. Carocci.

STACCIOLI, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Carocci.

STIGSDOTTER, U. K., CORAZON, S. S., SIDENIUS, U., REFSHAUGE, A. D., & GRAHN, P. (2017). Forest design for mental health promotion – Using perceived sensory dimensions to elicit restorative responses. *Landscape and Urban Planning*, 160, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2016.11.012>

SZANTO-FEDER, A. (2014). *L'osservazione del movimento nel bambino: Accompagnare lo sviluppo psico-motorio nella prima infanzia*. Edizioni Erickson.

TAYLOR, A., & KUO, F. E. (2010). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In C. SPENCER, & E. BLADES (Eds.), *Children and their environments* (pp. 124–140). Cambridge University Press.

VARELA, F. J., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Mit Press.

WAITE, S., & PRATT, N. (2011). Theoretical perspectives in learning outside the classroom: Relationships between learning and place. In S. WAITE (Ed.), *Children learning outside the classroom from birth to eleven* (pp. 1–18). Sage.

WELLS, N. M. (2000). Effects of Greenness on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775–795. <https://doi.org/10.1177/00139160021972793>.

WELLS, N. M., & EVANS, G. W. (2003). Nearby nature – a buffer of life stress among rural children. *Environmental and Behaviour*, 35(3), 311–330. DOI: 10.1177/0013916503251445