

# Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia

## Learning spaces and pedagogical design in early childhood

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" | [valeria.rossini@uniba.it](mailto:valeria.rossini@uniba.it)

### PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

#### ABSTRACT

La formazione degli educatori e degli insegnanti all'interno del sistema integrato zero-sei rappresenta un'occasione importante per riflettere e validare prassi di continuità orizzontale e verticale volte alla costruzione di ambienti di apprendimento aperti e inclusivi. Nel presente contributo si descrive un'esperienza di formazione che ha coinvolto nel 2022 alcune scuole dell'infanzia e nidi pugliesi, con particolare attenzione alla dimensione dell'*outdoor education*. I risultati di questo intervento si sono rivelati positivi nell'ottica della condivisione delle progettualità scolastiche e dell'adozione di buone pratiche di cittadinanza attiva.

The training of educators and teachers in the ECEC services is an important opportunity to reflect and validate practices of horizontal and vertical continuity aimed at building open and inclusive learning environments. This paper describes a training experience that involved in 2022 some Apulian kindergartens and preschools, with particular attention to outdoor education. The results have been positive for the curriculum design and the adoption of good practices of active citizenship.

#### KEYWORDS

Servizi 0-6 | Formazione docente | Ambiente di apprendimento | Outdoor education  
ECEC services | Teacher education | School environment | Outdoor education

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

**Citation:** Rossini, V. (2023). Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 147-154 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-22>.

**Corresponding Author:** Valeria Rossini | [valeria.rossini@uniba.it](mailto:valeria.rossini@uniba.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-22

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

## 1. Sistema integrato 0-6 e curricolo verticale

Investire nel segmento iniziale dell'istruzione, che accoglie i bambini nei primi anni di vita, è un'operazione imprescindibile non solo in vista della promozione della qualità della vita dell'infanzia, ma anche nell'ottica del progresso economico della società. L'ECEC (*Early Childhood Education and Care*) rappresenta, infatti, il pilastro fondamentale di un sistema di educazione e cura dei bambini la cui solidità è un fattore protettivo decisivo contro il rischio di esclusione, povertà, svantaggio e disuguaglianza.

Nel nostro Paese, le Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", adottate con Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, per rispondere a quanto stabilito dal Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, pongono all'attenzione della riflessione pedagogica alcuni nodi cruciali per la formazione degli operatori.

Tra questi, molto rilevante è il tema della continuità orizzontale e verticale, anche se senza dubbio non nuovo in campo educativo. Oggi, esso merita di essere riformulato perché si arricchisce di spunti inediti in relazione alla diversa impostazione progettuale dei servizi per l'infanzia, che non dispone di un supporto normativo organico. Come noto, le Linee pedagogiche non sostituiscono, infatti, gli attuali documenti programmatici in vigore per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, ossia le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, novellate nel 2018.

Il primo nodo critico di questo raccordo attiene dunque al dialogo tra Linee Pedagogiche e Indicazioni nazionali, cui si aggiungono i primi Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, adottati con Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022.

Anche da un punto di vista organizzativo-gestionale, la comunicazione tra nidi e scuole dell'infanzia non è automatica, considerando che sul territorio nazionale queste ultime sono sempre più spesso parte di Istituti comprensivi che includono scuole primarie e scuole secondarie di primo grado, ma non appunto i nidi.

In sostanza, in attesa di una gestione integrata anche dal punto di vista amministrativo dei nidi e in mancanza di politiche sistematiche di ampliamento dell'offerta dei servizi per la primissima infanzia, il rapporto tra segmento 0-3 e segmento 3-6 appare ancora molto fragile e denso di contraddizioni. Eppure, a livello pedagogico-politico questo rapporto risulta fondamentale per la definizione di un sistema accessibile, efficace e integrato di opportunità educative e di esperienze di cittadinanza.

La formazione degli educatori e degli insegnanti può rappresentare il contenitore privilegiato di sperimentazione di pratiche di lavoro comune in questa direzione, proprio al fine di concretizzare gli approcci valoriali e professionali che rendono possibile il passaggio dalle intenzioni all'azione.

Le Indicazioni Nazionali fanno, infatti, un preciso riferimento alla necessità, per ogni singola istituzione scolastica, di esplicitare nel Piano triennale dell'offerta formativa le scelte culturali e educative congruenti con la propria identità, che, in quanto tali, devono essere poi applicate dai docenti nella forma di esperienze di apprendimento e di azioni didattiche. Da questo punto di vista, le due parole-chiave della progettazione curricolare sono continuità ed unitarietà, che in quanto tali devono interessare anche il lavoro educativo che si svolge nel gradino precedente.

L'introduzione del sistema integrato dei servizi per l'infanzia pone infatti l'esigenza di immettere queste attività in una visione più ampia, che risponda anche ai bisogni dei bambini nella fascia tra zero e tre anni.

All'interno di una tale idea di comunità educativa allargata, il gruppo degli educatori e degli insegnanti rappresenta una microcomunità professionale chiamata ad agire in sinergia, nel rispetto delle libertà, delle differenze e delle competenze di ognuno.

In tale prospettiva, il presente contributo descrive un'esperienza di formazione realizzata nell'ambito di un accordo di rete tra il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "A. Moro" e l'Istituto "Pascoli-Cappuccini" di Noci quale soggetto capofila<sup>1</sup>, per la realizzazione di un sistema integrato di azioni tese a garantire occasioni formative, supporto metodologico, rapporti

1 Ringrazio il Comune di Noci, il Nido "Pollicino" e l'I.C. "Gallo-Positano" di Noci e, in particolare, la Dirigente Scolastica dell'I.C. "Pascoli-Cappuccini" prof.ssa Silvana Antonia Sasanelli e il co-formatore dott. Francesco Pizzolorusso, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Bari "A. Moro".



di condivisione, collaborazione e scambio di buone pratiche, per favorire l'accesso di bambini e famiglie a servizi, presidi e strumenti culturali, attività educative e formative.

Il progetto, rientrante nel Piano formativo congiunto “zerosei” previsto dall'Atto Dirigenziale della Regione Puglia n. 208 del 22 dicembre 2021, si intitola “Noci ecosistema 0-6”, e consta di due moduli formativi della durata di 25 ore ciascuno (suddivisi in 13 ore di attività formativa in presenza e 12 ore di attività laboratoriale di autoformazione a distanza per ogni modulo).

Il percorso formativo è stato realizzato tra ottobre e dicembre 2022 e ha coinvolto 26 partecipanti, tra insegnanti di scuola dell'infanzia e educatrici di nido, perseguendo i seguenti obiettivi:

- rispondere ai bisogni formativi del personale docente e educativo del territorio, con particolare riferimento alla gestione degli ambienti educativi, all'educazione alla cittadinanza e al miglioramento delle relazioni tra agenzie educative e famiglia;
- elaborare una strategia comune proattiva per la realizzazione di una “comunità educante” funzionale al benessere dell'infanzia.

Il corso è stato articolato in sei incontri in presenza coordinati da due esperti universitari che hanno approfondito i seguenti temi:

1. spazio e benessere nell'infanzia. Ambiente come terzo educatore e *Outdoor education*;
2. l'ambiente come terzo educatore. Ripensare spazi interni e connessioni;
3. educare alla cittadinanza nella scuola dell'infanzia: classe, città, mondo;
4. la corresponsabilità educativa: aspetti psicopedagogici e sociali;
5. progettare per accogliere: la continuità educativa nel sistema integrato 0-6;
6. coordinate della professionalità educativa in ottica “zerosei”.

Nel paragrafo che segue, sarà approfondito uno degli assi portanti dell'intera progettualità, che attiene alla costruzione degli ambienti di apprendimento esterni all'aula scolastica.

A mio avviso, si tratta di una direttrice cardine di una scuola che sappia farsi comunità educante, e che possa dunque rinnovarsi alla luce delle riforme legislative, ma anche e soprattutto dei bisogni socio-pedagogici emergenti nell'esperienza condivisa di adulti e minori.

## 2. Un'idea di scuola oltre la porta dell'aula

La prima parte del percorso formativo ha richiesto un'attenta riflessione in merito alla necessità di contribuire a definire un'idea di scuola aperta alla realtà circostante e interconnessa con lo spazio esterno.

Attraverso la formazione, gli insegnanti e gli educatori hanno rafforzato la consapevolezza del loro ruolo, che non riguarda solo competenze di natura educativa e didattica ma anche atteggiamenti culturali, nel senso della promozione di una cultura dell'infanzia che ha un potere trasformativo all'interno della società di appartenenza.

In questa direzione, la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e integrati ha costituito il punto di partenza per l'individuazione di *best practices*, in grado di funzionare in modo efficace in diversi contesti e produrre risultati migliori rispetto ad altri approcci considerati tradizionali.

In particolare, la ricerca scientifica internazionale ha dimostrato ampiamente la validità dell'*outdoor education* nell'incrementare la qualità del percorso educativo dei bambini e dell'impostazione pedagogica dei servizi che li accolgono.

L'*outdoor education* ha una lunga tradizione epistemologica ed euristica, soprattutto nel Nord Europa, che non potrà essere richiamata per motivi di spazio. Conviene solo dire che con *outdoor education* si fa riferimento a un insieme variegato di esperienze pedagogiche caratterizzate da una didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola a partire dalle caratteristiche del territorio e del contesto socioculturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019).



Fare *outdoor education* non significa semplicemente insegnare e apprendere all'aperto, perché le iniziative educative messe in atto devono avere particolari caratteristiche connettive, ossia essere basate su relazioni interdisciplinari, interpersonali ed ecosistemiche. Da questo punto di vista, il focus non si dirige solo sugli spazi esterni alla scuola, ma anche sui diversi luoghi in cui si apprende, dove adulti e minori sono impegnati in esperienze condivise che sollecitano creativamente e attivamente tutte le dimensioni della personalità individuale e della vita sociale, attraverso il contatto diretto tanto con l'ambiente naturale, quanto con quello culturale e artistico proprio del territorio urbano.

Inoltre, con il termine “Outdoor education” non ci riferiamo soltanto a esperienze che si svolgono in contesti naturali – ad esempio il giardino della scuola, i parchi, le fattorie – ma anche percorsi didattici realizzati in ambienti urbani – ad esempio i musei, le piazze, i parchi cittadini – dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale) (Giunti et al., 2021, p. 5).

L'OE promuove, dunque, un'educazione diffusa come parte di una progettazione curricolare intenzionale che privilegia metodologie attive e laboratoriali in situazioni autentiche. Con riferimento alla scuola dell'infanzia, si distingue tra OE *integrale* e OE *integrata*. Il primo approccio richiama le esperienze della pedagogia del bosco d'ispirazione nordeuropea, o *scuola nel bosco* classica, che sostituiscono all'edificio scolastico un rifugio o un capanno posto in prossimità del bosco stesso (Miklitz, 2001). Il secondo è invece un insieme di iniziative ispirate alla pedagogia del bosco, che prevedono l'alternanza di attività indoor e outdoor a partire da un edificio scolastico (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

Seppure non lunga e pervasiva come quella nata in Nord Europa dal secondo dopoguerra, la tradizione italiana nel campo dell'OE è senza dubbio importante, e ha visto incrementare gli interventi a essa legati soprattutto nell'ultimo decennio, grazie a progetti di ricerca-formazione avviati in particolare in Emilia-Romagna.

Negli ultimi tre anni, questo approccio si è rivelato efficace e direi quasi indispensabile per prevenire e contrastare gli effetti negativi dell'emergenza sanitaria sulla vita infantile. L'esperienza pandemica ha riaffermato l'importanza di tornare ad abitare luoghi fisici e sociali che sono stati praticamente espropriati all'infanzia a causa dei provvedimenti restrittivi volti a contenere la diffusione del COVID-19, e che già si stavano progressivamente svuotando di significati pedagogici.

La prolungata inattività all'aperto dei bambini ha acuito, infatti, problemi già presenti prima della pandemia, dovuti alla sempre maggiore sedentarietà e alla sempre minore socialità che caratterizza la vita dei bambini, soprattutto nelle grandi città occidentali. Questo stato di cose è causato da diversi fattori, tra cui la carenza di spazi urbani dedicati all'infanzia, l'isolamento domestico, l'uso eccessivo delle tecnologie, l'iperprotezione dei bambini dai rischi presenti nell'ambiente, la diffusione stili di vita familiari poco improntati alla relazione con la natura.

Le conseguenze di questo quadro educativo (o diseducativo) sulla salute psicofisica dei bambini sono molto gravi, e attengono specificatamente a ciò che Louv (2005) definisce *nature deficit disorder*. Con questa espressione si fa riferimento alle carenze riscontrabili nello sviluppo psicofisico, sociale e motorio dei bambini, a seguito della prolungata mancanza di contatti con l'ambiente naturale.

Per queste e altre ragioni, la riflessione pedagogica è chiamata a impegnarsi nella ristrutturazione dello spazio scolastico, al fine di rispondere ai bisogni educativi dei bambini nella globalità delle loro dimensioni di sviluppo. È esattamente questo il compito delle progettualità volte all'allestimento di ambienti di apprendimento integrati.

Farnè definisce l'ambiente di apprendimento come uno “spazio strutturato sulla base di supporti tecnologici multimediali, sussidi e materiali didattici, strumenti necessari allo svolgimento di una determinata attività, tali da rendere il soggetto attivo nella costruzione di un apprendimento che non dipende dal tradizionale insegnamento” (2015, p. 257).

Il framework teorico di questo approccio affonda le sue radici nel costruttivismo sociale, che lega il processo della conoscenza alle opportunità di agire in un contesto complesso, ricco di opportunità, di stimoli, di risorse. Da questo punto di vista, l'ambiente di apprendimento rappresenta un luogo dove le persone che apprendono



possono lavorare assieme e supportarsi reciprocamente mentre usano una varietà di strumenti e di risorse al fine di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere insieme compiti e problemi (Wilson, 1996).

Il Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio, presentato dall'Indire nel 2016, accoglie questa sfida proponendo una visione che si discosta dall'idea di scuola come "somma di aule" e si estende, oltre la dimensione didattica, al contesto sociale e alla sua capacità di influenzare la qualità delle relazioni interpersonali. Il modello presenta uno spazio di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Questo ambiente è caratterizzato da spazi flessibili posti in continuità con gli altri spazi della scuola, che diventano complementari, e dunque non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana.

In questa visione, si valorizza l'idea che lo spazio non sia un contenitore neutro, in quanto ha qualità espressive che sono lette e percepite da chi lo abita nella forma di significati, valori e identità, che promuovono o inibiscono possibilità di movimento, utilizzo di oggetti, comportamenti sociali.

Lo spazio è infatti una dimensione importante della quotidianità poiché rappresenta, insieme al tempo, l'unione delle condizioni che rendono possibile un evento. Lo spazio è contesto, ossia il risultato della *tessitura* di oggetti e persone (Carugati, Selleri, 1996), relazioni e narrazioni, è un complesso di pertinenze (Bateson, 1976), che è necessario connettere. Da qui, rendere ambiente educativo un semplice luogo, ossia una porzione di spazio delimitata idealmente o materialmente, richiede una mirata intenzionalità pedagogica.

In particolare, l'individuazione di un nesso pedagogico tra progettazione e organizzazione del contesto serve a guidare le interazioni delle persone con quel luogo, determinando un sentimento di appartenenza che diventa cruciale nella costruzione dell'identità personale e sociale.

Il valore formativo del luogo è dunque dato dall'integrazione tra le caratteristiche oggettive del contesto e l'esperienza di accoglienza, protezione, familiarità che il soggetto fa in quello spazio abitato (Morgandi, 2017).

In questo senso va intesa la nota espressione che fa dell'ambiente educativo il *terzo educatore* (Malaguzzi, 2010), all'interno del quale l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica e dunque oggetto di esplicita progettazione e verifica.

In particolare:

- lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante;
- il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 18).

Anche Linee Pedagogiche 0-6 ribadiscono l'importanza di un'attenta progettazione dell'ambiente fisico in relazione all'impatto che la sua configurazione, i suoi significati sociali e le sue opportunità ludiche hanno sulla condotta infantile. I criteri guida che dovranno guidare la progettazione scolastica e che hanno grande influenza sulla riorganizzazione degli spazi esterni sono:

- Sicurezza e accessibilità per i bambini, affinché possano fruire degli spazi in modo autonomo ed autoregolato;
- Inclusività, nel senso dell'assenza di barriere e della presenza di elementi che accolgano e orientino, siano rassicuranti e stimolanti e adattabili ai diversi bisogni dei bambini;
- Riconoscibilità delle funzioni e delle destinazioni d'uso da parte dei bambini, per facilitarne l'appropriazione concreta, simbolica ed emotiva.
- Differenziazione funzionale degli ambienti e degli arredi in base al progetto educativo e alle esigenze dei bambini;
- Flessibilità organizzativa degli arredi e delle pareti mobili o degli scaffali;
- Gradevolezza degli spazi e degli arredi per l'igiene, il riposo, la convivialità per promuovere il be-



nessere fisico e sollecitare nei bambini l'acquisizione di buone abitudini personali e di responsabilità verso l'ambiente (D.M. n. 334 del 22 novembre 2021, p. 25).

Importante è anche la progettazione accurata di spazi per gli adulti, in cui svolgere i vari incontri e favorire il benessere, il dialogo, il lavoro comune, il relax, nonché la dotazione di infrastrutture tecnologiche per l'attività didattica, la formazione e i contatti con i genitori.

Una cura speciale dovrà essere dedicata infine agli spazi esterni, al fine di consentire ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica.

Anche gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia ribadiscono l'importanza pedagogica dell'ambiente, cui dedicano l'intero capitolo 5.

In particolare, si sottolinea la necessità di ripensare la connessione fra spazi interni ed esterni nella progettazione del servizio. "Il rapporto fra interno ed esterno, la fluidità nei passaggi, l'autonomia nei percorsi sono oggetto di studio accurato per un progetto educativo quotidiano fondato sulla crescita, le cui componenti sono la salute, la relazione, l'apprendimento" (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 42).

Sulla base dell'analisi di tali documenti, e al fine specifico di rintracciare una linea comune di intervento per valorizzare la curiosità e l'autonomia dei bambini nell'incontro con il mondo, le insegnanti e le educatrici hanno lavorato alla predisposizione di un protocollo di attività da sperimentare nei servizi in cui operano.

Durante il primo incontro di formazione, attraverso brainstorming e discussioni guidate, sono stati individuati alcuni obiettivi educativi generali e trasversali ai diversi campi di esperienza, che trovano nell'*outdoor education* un importante contenitore applicativo:

- scoprire e manipolare;
- inventare storie;
- condividere esperienze;
- sperimentare;
- prendersi cura della natura;
- conoscere;
- esplorare;
- muoversi.

Tali obiettivi sono stati declinati in diverse tipologie di attività, che vanno da quelle creativo-manipolative, grafico-espressive e linguistiche, al gioco simbolico e di movimento, alla cura dell'orto e del giardino. A partire da questa prima fase di ricognizione, al gruppo dei partecipanti è stato chiesto di progettare un'attività didattica inglobabile nel curriculum verticale.

La sfida era rintracciare attività realizzabili sia all'interno sia all'esterno, e poi solo all'esterno, provando a adattare gli spazi scolastici e le routine quotidiane in funzione delle nuove proposte didattiche.

Il percorso è proseguito con un'attività di tutoraggio che ha previsto l'osservazione diretta dei contesti e delle attività, con relativa documentazione delle iniziative realizzate. Come prevedibile, nell'incontro finale di restituzione dei risultati, sono emersi dati molto positivi circa il gradimento del progetto e la soddisfazione rispetto alle competenze acquisite, mentre più difficoltosa è stata la valutazione delle pratiche adottate.

Del resto, tradurre le progettualità in azioni educative non è sempre agevole quando si lavora in contesti che non dispongono di infrastrutture e spazi idonei. Inoltre, l'interiorizzazione dei presupposti dell'*outdoor education* richiede un tempo più lungo, anche al fine di coinvolgere in modo pieno e attivo le famiglie, cercando tra le altre cose di destrutturare le resistenze di molti genitori verso le attività all'aperto, soprattutto nei mesi invernali.



## Conclusioni

Il progetto formativo ha trattato tematiche davvero centrali per l'educazione e la cura dell'infanzia. In questa sede, il discorso si è incentrato sulla predisposizione degli ambienti di apprendimento, lasciando fuori dimensioni a essa strettamente legate, quali ad esempio la cittadinanza e la corresponsabilità. In linea generale, posso dire che al percorso sono addebitabili elementi di criticità che attengono sia al piano epistemologico sia a quello organizzativo. Rispetto al primo aspetto, è necessario superare la frammentazione delle esperienze di formazione, spesso organizzate con tempi e finanziamenti oggettivamente ristretti, al fine di strutturare un quadro metodologico unitario che possa dare prova dell'efficacia e della praticabilità dell'impianto istituzionale vigente.

D'altronde, i primi a fare le spese dell'atavica confusione che attraversa il percorso di professionalizzazione in campo educativo sono proprio gli operatori, chiamati a combattere contro una vera e propria crisi del metodo tradizionalmente inteso nelle scienze umane e nella *teacher education*, che riflette la generale "difficoltà di separare piani di realtà oggi sempre più meticcianti e compresenti: fisico e virtuale, intenzionale e spontaneo, tecnico e umano" (Bobbio, 2011, p. 126).

Spostando l'attenzione sul piano organizzativo è, invece, in discussione la possibilità concreta di connettere la visione del bambino come soggetto attivo del suo percorso di crescita, globalmente considerato, con un'idea di scuola integrata, in grado di tenere insieme realtà pubbliche e private molto eterogenee tra loro.

Da qui, individuare modalità efficaci per costruire progettualità comuni rappresenta una sfida imprescindibile in vista della riorganizzazione dei servizi "zerosei", che può essere affrontata investendo da un lato sul coordinamento unitario e dall'altro da una cultura professionale condivisa nella formazione in servizio (Zuccoli, Infantino, 2018).

All'interno di una tale interpretazione della funzione formativa, la continuità educativa orizzontale e verticale va oltre la visione stereotipata o semplicistica che la riduce a un passaggio di informazioni tra educatori del nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, e tra questi e i genitori dei piccoli alunni. La continuità è piuttosto da leggersi come strumento di negoziazione delle pratiche dell'accoglienza e dell'inclusione, nonché di condivisione di assiologie e stili pedagogici (Rossini, 2018).

La costruzione di ambienti di apprendimento integrati rappresenta una pista di lavoro interessante per queste nuove progettualità pedagogiche, che sono contestualmente curricolari e culturali, e costituisce più in generale un banco di prova essenziale per un'idea di scuola da cui diramare, come voleva Levy (1996), la nostra intelligenza collettiva.

## Bibliografia

- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Front. Psychol.* 9:1911. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01911
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. (Original work published 1972).
- Bobbio, A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Carocci.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Zeroseiup.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini.
- Carugati, F., & Selleri, P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. il Mulino.
- D.M. n. 43 del 24 febbraio 2022. *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Farnè, R. (2015). I "campi d'esperienza" nell'outdoor education. *Infanzia*, 4/5, 256-265.
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (Eds.) (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Guerini.
- Farnè, R., & Agostini, F. (Eds.) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.



- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L. et al. (Eds.) (2021). *“Avanguardie educative”*. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 [2021]. Indire.
- Indire (2016). *Il modello 1+4 spazi educativi*. Retrieved February 19, 2023 from <https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>
- Levy, P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli. (Original Work Published 1994).
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Edizioni Junior.
- Miklitz, I. (2001). *The Forest Kindergarten*. Luchterhand.
- MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->
- MIUR. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved February 18, 2023, from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/)
- Morgandi, T. (2017). Lo spazio a scuola. In S. Kanizsa & A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 184-199). Pearson.
- Rossini, V. (2018). Sul *sentiero dei nidi di ragno*. La progettazione educativa in prospettiva 0-6. *Pedagogia Oggi*, 2, 187-203. DOI: 10.7346/PO-022018-12
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Zuccoli, F.G., & Infantino, A. (2018). Curricolo zero-seri: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. *Revista Linhas. Florianópolis*, 19(40), 38-53. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018038>
- Wilson, G.B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.

