

L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna

Outdoor Education as potential inclusive approach. A research into Kindergartens of Bologna Municipality

Alessandro Bortolotti

Università degli studi di Bologna – alessandro.bortolotti@unibo.it

Michela Schenetti

Università degli studi di Bologna – michela.schenetti@unibo.it

Veronica Telese

Università degli studi di Bologna – veronica.telese@gmail.com

This paper will describe the various stages of a qualitative research study conducted within the context of Bologna Municipality Kindergartens, in order to explore whether an inclusive approach can be supported by Outdoor Education, and the reasons why such a match was valuable. This study involved four Kindergartens' Coordinators (Head Teachers), who has been interviewed with the purpose of collecting and understanding their opinion about: firstly, what reasons allowed Outdoor Education to spread into their Kindergartens; secondly, how their educational services deal with pupils' inclusion. In other words, this investigation is about Outdoor Education as supportive approach for pupils' inclusion. The data collected through interviews were elaborated with an analytical method, inspired by the Grounded Theory. Finally, it's been possible to provide some specific answers to the question that gave rise to this research.

Key-words: inclusion; outdoor education; kindergarten; qualitative research; grounded theory.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Gli autori hanno pienamente condiviso la progettazione e la redazione del presente contributo, tuttavia il paragrafo n. 3 è da attribuire a Michela Schenetti, i n. 1, 2 ad Alessandro Bortolotti, il 4 e il 5 ad entrambi. A Veronica Telese si devono i preziosissimi contributi di raccolta e prima rielaborazione dei dati di ricerca sul campo.



1. Outdoor Education e inclusione

Le antiche controversie tra opposte concezioni dello sviluppo umano, in particolare tra l'innatista e l'empiristico-ambientalista, hanno avuto il pregio d'evidenziare le diverse influenze esercitate nel processo di crescita. In sintesi, mentre la prima sostiene la fondamentale determinazione genetica in ogni aspetto dell'accrescimento personale, l'altra riconosce invece un ruolo di assoluto rilievo alla componente contestuale, asserendo che le trasformazioni individuali siano frutto d'esperienze compiute dal soggetto nel suo ambiente fin dalla nascita (Berti & Bombi, 2001).

Il dibattito attuale giunge ad una posizione di sostanziale sintesi e compromesso tra le due concezioni, considerando tanto il patrimonio genetico, quanto le caratteristiche dell'ambiente, come fattori in grado d'influire sullo sviluppo globale dell'uomo e della donna. Si pone dunque una forte attenzione nei riguardi delle relazioni che il soggetto stabilisce con l'ambiente fisico e socioculturale nel quale è inserito, nonché alla qualità di tali connessioni, ovvero a quali caratteristiche del sistema possano maggiormente ostacolare o promuovere l'espansione delle potenzialità personali e sociali.

Rispetto all'inclusione dei bambini e delle bambine in difficoltà nel sistema scolastico italiano, è a partire dagli anni '70 che si sono sempre più sviluppate le osservazioni circa il rapporto che lega il funzionamento dell'essere umano al proprio contesto, al punto che il concetto stesso d'inclusione viene ad assumere, nel nostro paese, una forte connotazione sociale (Pavone, 2014). Ciò porta a considerare, nella determinazione delle cause di disabilità, non soltanto i fattori biologici e personali, ma anche, se non soprattutto, le determinanti contestuali e sociali (Malaguti, 2017).

Pure in ambito normativo¹ si è affermata una visione globale ed unitaria dei rapporti tra persona disabile e società, principio che tende a rafforzare il coordinamento tra istituzioni, col risultato di sollecitare la collaborazione tra scuola e servizi sociosanitari territoriali, al fine d'aumentare le garanzie per una proficua integrazione degli alunni.

Ma è dopo la Dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO, 1995), vero e proprio manifesto del nuovo orientamento sull'inclusione scolastica, nonché la pubblicazione dell'*Index for Inclusion* da parte del *Centre for Studies on Inclusive Education* (Booth & Ainscow, 2000, 2014), che la prospettiva inclusiva compie un ulteriore passo in avanti, affermando la necessità d'introdurre obiettivi educativi comuni a tutti i bambini, a prescindere dalle loro abilità o disabilità. Viene inoltre proposto di superare la definizione di Bisogni Educativi Speciali introdotta dal Rapporto Warnok (DES, 1978), per spostare l'attenzione sugli *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*. L'enfasi posta sull'ambiente consente finalmente di puntare il focus non tanto sui limiti personali, quanto su quelli presenti nel contesto, promuovendo così un ripensamento radicale degli spazi e della didattica, in coerenza con quanto sostenuto, ad esempio, dai Disability Studies (Abberley, 1987).

Negli anni '80 emerge infatti un orientamento volto alla costruzione di una *rete educante* che chiama a rapporto sia le scuole, sia le agenzie non-formali dei territori. Offerta di accessibilità degli ambienti, uso di materiali, tempi di svolgimento delle

1 Si fa riferimento in particolare alla legge-quadro per le persone handicappate, n. 104 del 5 febbraio '92.



esperienze e così via, divengono elementi non più di competenza esclusiva della scuola, coinvolgendo anche soggetti dei settori pubblico, privato e sociale, i quali costituiscono appunto un *sistema formativo integrato* (Morgagni & Russo, 1997).

Attualmente il concetto d'inclusione ha raggiunto un elevato livello di complessità, coinvolgendo – per ogni individuo – tanto la sfera educativa quanto quella politica e sociale (Caldin, Guerra & Taddei, 2014). Nel realizzare interventi che implicano un ripensamento di relazioni e contesti, l'inclusione viene allora rappresentata non tanto come un obiettivo al quale tendere, quanto alla stregua di un processo che, in ottica ecosistemica, riguarda certamente sia la scuola e la famiglia, ma anche tutti gli altri ambienti con cui un individuo entra in contatto (Canevaro, 2013).

L'educazione inclusiva, insomma, invita a spostare l'asse da una prospettiva che riguarda il singolo bambino/bambina e il suo limite, ad una in grado di contemplarne una visione globale, in modo da portarlo ad una sua piena partecipazione nei contesti di vita reale (Stiker, 2009) e questo amplia la prospettiva rinforzando l'essenzialità di un approccio sinergico, trasversale e complesso, che possa tradursi in una didattica inclusiva consapevole (Ianes e Canevaro, 2015; Demo, 2016; D'Alonzo, 2016; Malaguti, 2017). Al fine di allargare gli orizzonti, inoltre, risulta utile fare riferimento anche ad autori anglosassoni, culturalmente portati verso approcci pragmatici ed *evidence-based* (Mitchell, 2014).

In ogni caso, la creazione di connessioni tra scuola e territorio rimane ancora oggi un obiettivo concreto ed essenziale per garantire una valida risposta ai bisogni formativi di giovani e adulti, tanto che la continuità tra ambienti scolastici ed extra-scolastici è stata sollecitata anche attraverso le Indicazioni Nazionali del 2012 e del 2017. L'accesso al territorio, la conoscenza del proprio contesto di vita e dei gruppi culturali che lo abitano, costituiscono quindi presupposti indispensabili per potenziare il senso di rispetto verso l'ambiente naturale e antropico, comprese le diversità che caratterizzano ciascun individuo e gruppo sociale. Si tratta di pensare ad azioni ampie e sinergiche che coinvolgano l'intero sistema fuori dall'aula.

In ambito internazionale, i lavori che focalizzano l'attenzione sulla connessione tra OE e processi inclusivi non sono numerosi, tuttavia si possono segnalare interventi riguardanti persone con disabilità in attività outdoor aperte al territorio (Crosbie, 2016), o su necessità e modalità per rendere gli ambienti di gioco all'aperto maggiormente inclusivi (Casey, 2017). In Italia, va senza dubbio segnalato una recente indagine che, attraverso una ricognizione sistematica delle ricerche internazionali sul tema, analizza le ragioni teoriche a sostegno di una connessione tra esperienze educative all'aperto e processi inclusivi, coniugando il filone delle riflessioni teoriche e quello delle ricerche empiriche sul tema (Antonietti, 2019,) tra cui si può inscrivere un'indagine di taglio etnografico sul gioco inclusivo outdoor, condotta in una "Scuola del bosco" del Trentino (Bortolotti, Pasqualotto, Tomasi, Venuti, 2017).

È proprio grazie a tale filone di ricerca che si può comprendere il possibile legame tra la didattica inclusiva e l'*Outdoor Education* (d'ora in poi OE; Bortolotti, 2019; Calandra, González Aja, Vaccarelli, 2016), approcci che risultano condividere le esigenze di forte connessione tra le persone e il contesto che abitano, a fini formativi tesi alla sostenibilità ambientale e sociale. In particolare, Higgins & Nicol (2002) evidenziano come gli spazi "fuori dalla porta" possano divenire luoghi privilegiati d'apprendimento cooperativo e personalizzato, enfatizzando il ruolo svolto da un adulto capace di sfruttare le opportunità formative offerte dai diversi territori in relazione ai diversi stili di apprendimento. Oltre a consentire l'espressione di diffe-



renti “linguaggi” (ludico, creativo, affettivo, etc.), inoltre, i processi di OE si caratterizzano per l’approccio pedagogico *Placed-based*, volto alla scoperta e valorizzazione di specifiche peculiarità culturali e naturali, per farne letteralmente un campo d’indagine finalizzato ad un’efficace costruzione dell’identità individuale e sociale (Brown, 2008).

Tali considerazioni spingono il Comune di Bologna, nell’anno educativo 2013/14, ad intraprendere un percorso di formazione triennale che nasce dalla collaborazione di diversi enti (Schenetti & Guerra, 2016, Schenetti & Donati 2016; Schenetti & Guerra, 2018), secondo il modello del sistema formativo integrato. Il piano intende approfondire ed estendere la conoscenza delle pratiche di OE sia ad alcuni servizi educativi zero-sei del Comune, sia presso alcune scuole dell’infanzia statali e convenzionate². Nei servizi per l’infanzia coinvolti, dunque, grazie anche alla cornice metodologica fornita dalla Place-based OE (Beames, 2015), è stato prima possibile rilanciare interessanti processi formativi all’aria aperta, quindi documentarli. Il presente contributo raccoglie e analizza le riflessioni sulle pratiche inclusive che hanno preso forma nei contesti in cui sono stati attivati percorsi di OE. L’interesse euristico sulla tematica dell’inclusione è apparso particolarmente interessante perché inaspettato, in quanto non aveva trovato esplicito spazio nel percorso formativo di sostegno delle pratiche.

2. L’impostazione della ricerca empirica

La presente azione di ricerca ha inteso indagare in via preliminare le rappresentazioni di alcuni *key informants*, coordinatori pedagogici, figure chiave nella gestione e coordinamento dei servizi educativi nella Regione Emilia-Romagna, rispetto al tema dei processi partecipativi e di inclusione attivati spontaneamente all’interno dei servizi educativi comunali zero-sei che hanno adottato l’approccio detto di OE.

I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate rivolte a testimoni privilegiati, coordinatori coinvolti fin dall’inizio nei processi di ricerca-formazione sul tema dell’OE. L’adozione di un piano di ricerca qualitativo, in particolare di tipo interpretativo, risponde all’esigenza di approfondire la conoscenza degli elementi di unicità che caratterizzano ciascun servizio educativo coinvolto. Pertanto, è stato dato spazio a narrazioni e considerazioni avanzate da coloro i quali si sono particolarmente adoperati allo sviluppo di percorsi formativi di OE, e all’approfondimento di sottesi aspetti teorici, nell’Istituzione Educazione e Scuola (IES).

I soggetti individuati per lo svolgimento della ricerca corrispondono pertanto a due coordinatori e due coordinatrici, costituenti il primo nucleo del gruppo di lavoro intenzionato ad approfondire le metodologie di OE attraverso lo specifico percorso di formazione³. Tali soggetti, avendo fattivamente concorso alla diffusione delle pratiche di cui si parla, sono dunque portatori di uno sguardo “emico”, cioè interno

- 2 Il percorso *Per un progetto di Outdoor Education (Educazione all’aperto) nei nidi e nelle scuole dell’infanzia bolognesi*, inizia nell’anno educativo 2013/14 grazie alla collaborazione tra Settore Istruzione del Comune di Bologna, Multicentro CEAS Fondazione Villa Ghigi, Dipartimenti di Scienze dell’Educazione e Qualità della Vita dell’Alma Mater Studiorum.
- 3 I Coordinatori, per evidenti motivi di privacy, saranno indicati con le lettere C., D., L. e M. Le interviste sono state svolte nel mese di novembre 2018.



a servizi e processi analizzati. Ripercorrendo la storia di ciascun servizio, essi risultano pienamente in grado di far emergere le peculiari scelte educative operate coerentemente con le caratteristiche di ciascun spazio e gruppo di lavoro, in relazione ai temi indagati.

Per quanto riguarda la fase di stesura dell'intervista, s'individuano le principali aree tematiche (i "cardini") che forniscono una sorta di protocollo attorno al quale raccogliere le informazioni oggetto dell'indagine. In relazione all'OE, i quesiti intendono rilevare fattori quali, ad esempio, gli eventi che hanno concorso all'emergere dell'interesse verso tale approccio; gli elementi della formazione che hanno promosso il metodo; i cambiamenti apportati su tempi, spazi, relazioni e uso dei materiali; quanto e in che modo si lavori all'aria aperta, e così via. Rispetto all'inclusione, inoltre, le questioni si focalizzano su come i principi dell'integrazione vengano quotidianamente tradotti nei servizi educativi, con quali effetti ci si confronta con il gruppo di lavoro sugli interventi; infine, le diverse osservazioni vengono arricchite tramite richiami ad episodi specifici. Al fine di conciliare le esigenze lavorative dei pedagogisti con il bisogno di limitare il più possibile gli elementi di disturbo durante l'interazione, sono stati scelti tempi e spazi che, di volta in volta, si ritenevano idonei per le rilevazioni, avvenute indifferentemente sia indoor che outdoor. Le interviste, della durata media di un'ora e dieci minuti, sono state memorizzate tramite uno strumento di registrazione audio e note di campo inerenti alle principali riflessioni che emergevano nel corso del colloquio.

Benché l'indagine non ne assuma integralmente il modello, utilizza tuttavia i principi della *Grounded Theory* (GT) al fine di sistematizzare i dati. Si tratta di un approccio in grado di elaborazioni teoriche capaci di tenere conto dei dati raccolti, in questo caso emersi dalle interviste, mediante tre precisi passaggi o *fasi di codifica*: *aperta*, *finalizzata* e *teorica* (Tarozzi, 2008).

Dopo la trascrizione *verbatim* delle interviste, nella prima fase (aperta) s'individuano le unità minime di senso incorporate nei discorsi svolti dagli interlocutori, successivamente si scelgono quelle ritenute maggiormente rilevanti, infine si attribuiscono a queste le prime etichette: s'individuano così le categorie emergenti. Generalmente, queste ultime vengono designate mantenendo gli stessi termini proposti dagli interlocutori, in modo da garantire una maggiore aderenza dei *codes* all'intenzionalità espressa da racconti, osservazioni e riflessioni. La codifica iniziale delle interviste svolte presso i coordinatori pedagogici da noi intervistati genera quasi cinque centinaia di etichette aperte, ammontare che sintetizza efficacemente la grande portata dei fenomeni richiamati.

Allo scopo d'affinare il corpus dei dati, l'abbondante materiale ancora "grezzo" passa poi al vaglio della codifica finalizzata, anch'essa costituita dall'accostamento di etichette che indicano possibili similitudini o contatti tra fenomeni e processi studiati. In breve, i punti emersi nell'analisi precedente vengono comparati al fine d'individuare i possibili nessi che li legano tra loro. Questi ultimi assumono una sorta di forma "a grappolo" capace di creare nuove etichette dette *macrocategorie*, frutto della definizione di processi evidenziati dall'accostamento logico dei *codes* grezzi.

Nel diagramma raffigurato dallo schema n. 1, si riporta una sintesi semplificata degli accostamenti che hanno contribuito, ad esempio, alla costruzione della macrocategoria detta "avere spirito di iniziativa". Quest'ultima sorge in seguito all'accostamento tra le etichette aperte: "diffondere cultura outdoor", "partire dal basso", "autoconvocare gruppi di lavoro", a loro volta provenienti dai seguenti passaggi rilasciati dalle due pedagogiste mediante intervista: L., secondo cui: "[l'OE] non è stato



imposto dall'alto ma è una cultura che si è diffusa perché, secondo me, è proprio presente nella cultura più in generale"; mentre M. afferma: "[l'OE] è nato così, abbiamo convocato in autonomia un gruppo di lavoro [tra pedagogisti], e cominciato un po' a pensare quali potessero essere le pratiche".



Figura n. 1: Elaborazione semplificata di Macrocategoria creata mediante etichettamento di codes grezzi correlati tra loro in cluster

La determinazione di connessioni tra macrocategorie generate dalla codifica focalizzata consente di avanzare verso la stazione conclusiva del viaggio di sistemazione dei dati. Quest'ultimo passaggio si produce individuando delle *core categories* (o categorie-chiave), le quali, fornendo appunto la sintesi dell'accostamento logico delle macrocategorie, forniscono descrizioni funzionali a comporre una vera e propria spiegazione complessiva del caso studiato, tenendo presenti fenomeni, processi, contesto, azioni e così via. L'intero procedimento consente dunque una concettualizzazione che, essendo appunto *grounded* (ovvero radicata nei dati empirici), risulta efficace sia a descrivere, sia a rendere ragione dei processi oggetto dell'indagine. L'analisi mette in luce non solo le caratteristiche di un contesto ben circoscritto e particolare, ma anche i concreti passaggi salienti che hanno favorito l'apparizione dei fenomeni individuati. In altre parole, la codifica teorica non descrive tanto una "realtà" statica, quanto la sua dinamica realizzativa. A tale proposito, nello schema n. 2 si possono osservare le associazioni tra le categorie macro (indicazioni in minuscolo nella figura) e le categorie-chiave (i "titoli" in grassetto maiuscolo).

3. Rielaborazione dei dati raccolti

Sebbene i motivi che favoriscono la progressiva affermazione delle pratiche outdoor siano diversi, pare che i fattori principali siano da individuare nella presenza di un sistema di relazioni virtuoso che, su più fronti, consente ai gruppi di lavoro di sviluppare nei servizi educativi azioni considerate da loro stessi efficaci e coinvolgenti, tanto da risultare popolari anche presso le famiglie. In particolare, occorre segnalare come il sostegno diffuso a livello sociale, accademico, istituzionale, di figure chiave pedagogiche, faciliti il ripensamento di alcune attività "storiche" ed intercetti risorse e volontà che nascono dal basso, convogliandole in un'inarrestabile spirale virtuosa.



Le collaborazioni “cardine” risultano quelle tra l’Istituzione Educativa Scolastica, il Comune e l’Università di Bologna, la Fondazione Villa Ghigi, un centro d’eccellenza per l’educazione ambientale e la sostenibilità del Comune di Bologna, che ha avuto un ruolo centrale nella formazione e nella riprogettazione del verde scolastico. Tra i progetti didattici che fanno da ‘apripista’, spicca l’esperienza nata da “*La scuola nel bosco*” (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015), che sostiene l’avvio dell’intervento di formazione attivato tra il 2011 e il 2016 dall’assessorato Scuola, Formazione e Politiche per il Personale. Occorre segnalare inoltre l’intervento di altre figure: formatori, ricercatori, pedagogisti, educatori, ecc., che compongono un quadro collaborativo poco scontato ma molto efficace. Da notare inoltre la ricchezza e il rilievo assunto dalla cornice scientifica, che presenta una forma duplice ma nello stesso tempo armoniosa: da un lato un filone che sottolinea la potenza delle opportunità formative offerte dagli ambienti verdi e della Natura (Antonietti, Bertolino, 2017; Schenetti & Donati, 2017; Guerra, 2015; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015), e dall’altro l’OE, che estende i confini a tutti i luoghi all’esterno delle mura scolastiche (Farnè & Agostini, 2014; Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018; Bortolotti, 2019). Il passaggio storico tra approcci “salutistico” e educativo nei servizi, appare evidente in questo passaggio di C.:

Le motivazioni iniziali erano sulla salute, dopo di che però, andandoci dentro, si è visto che le motivazioni di tipo educativo erano molto presenti. [...] Se noi andiamo a vedere le esperienze realizzate in città, erano potentemente interessanti da un punto di vista educativo.

In ogni caso, vale la pena sottolineare come i *legami positivi con il territorio e le istituzioni* (Macrocategoria n. 1, fig. 2) rappresentino una delle principali caratteristiche in grado di descrivere il fenomeno di diffusione e sostegno allargato verso le pratiche di OE nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna, soprattutto tenendo presente la forza propulsiva e la buona riuscita che solitamente ottengono i movimenti partecipativi *bottom up*, che nascono dal basso. Sostengono rispettivamente L. e M.:

Per me, nel mio quartiere è partita così, è partita dal basso.

Quando siamo partiti noi eravamo tutti nei quartieri, non eravamo nell’Istituzione centrale. Ci sono stati comunque dei passaggi importanti [...] Eravamo più dell’idea di cominciare a portare questo tipo di esperienze in maniera diffusa nei servizi, ognuno con le sue caratteristiche.

Anche le molteplici esperienze a contatto con la natura diffuse in diverse scuole del territorio locale durante il XX secolo, pongono in evidenza una riconosciuta rilevanza attribuita allo spazio esterno nelle esperienze educative dei bambini e delle bambine (D’Ascenzo, 2014, 2018). Dato che tali pratiche, pur con modalità differenti, continuano ad essere portate avanti, attorno alla fine del primo decennio del XXI secolo si constata l’aumento del numero di insegnanti, famiglie e pedagogisti intenzionati a rivalutare le potenzialità dell’apprendimento insite negli spazi esterni. Dalla costituzione di un piccolo gruppo di pedagogisti interessati a sviluppare il tema, grazie anche al supporto di esperti ed accademici, si giunge al coinvolgimento di un numero sempre maggiore di colleghi e alla realizzazione del percorso formativo



triennale sull'OE, ma anche alla prima edizione del convegno "L'educazione si-cura all'aperto"⁴.

Dalle testimonianze degli interlocutori emerge pure come i *cambiamenti ottenuti dalla formazione* (Macrocategoria n. 2, fig. 2) rappresentino una delle principali motivazioni attraverso i quali l'OE si diffonde nei servizi, marcando così l'istituzionalizzazione del tema e un certo miglioramento del servizio; L. e M. affermano:

È stato un momento molto virtuoso secondo me, e poi ci incontravamo periodicamente per monitorare il percorso e per vedere che cosa poi succedeva nella proposta educativa di tutti i giorni. Facevamo un monitoraggio in tempo reale praticamente, ci siamo resi conto subito che avevamo un oggetto prezioso in mano.

Quindi si è partiti subito con dei percorsi formativi rivolti ai servizi, proprio intesi come gruppi di lavoro. Nel nostro piano di formazione c'erano già delle offerte che noi abbiamo pensato, di rivolgere ai gruppi di lavoro per intero.

Tra i vantaggi dell'ambiente esterno emergono gli aspetti che tendono a compensare i limiti presentati dagli spazi interni, tra i quali la possibilità di stimolare maggiormente la sensorialità dei bambini, il miglioramento delle dinamiche di risoluzione dei conflitti e la possibilità di trovare un tempo ed uno spazio per se stessi. Racconta L.:

Noi avevamo un nido che aveva questa pratica dell'educazione all'aperto dei più piccoli, ma fin da piccolissimi... Era una cosa che li caratterizzava, ed era nata dal fatto che aveva degli spazi interni molto angusti, per loro è partita da una necessità, hanno cominciato nella pratica, per ovviare ad un problema, e poi si sono innamorati di questa pratica.

È proprio dalla consapevolezza che lo spazio *outdoor* rappresenta un ambiente d'apprendimento complementare a quello *indoor*, che insegnanti e pedagogisti avviano osservazioni specifiche anche all'esterno, tanto su materiali e spazi (da segnalare l'inizio della rimozione di macrostrutture e materiali plastici), quanto sulle diverse e inaspettate competenze mostrate dai bambini in uno spazio "nuovo" dove si possono sviluppare percorsi i cui *benefici* iniziano ad essere *riconosciuti e ricercati* con maggiore consapevolezza (Macrocategoria n. 3, fig. 2), un percorso ben sintetizzato da L.:

Nei miei nidi ognuno lo ha declinato in modo diverso: uno, perché gli spazi erano differenti e comunque c'era una sensibilità rispetto proprio alla potenzialità di pensare all'educazione all'aperto diverse. Ci sono stati gruppi di lavoro che hanno fatto delle scelte molto forti sullo spazio esterno quindi cercavano di pulirlo totalmente da bici, da oggetti di plastica, grandi giochi, ecc. Altri, invece, che hanno tollerato molto di più questa cosa. Tutti, però, hanno fatto una grande pulizia, nel senso del togliere tante cose [...] tutti hanno ragionato sui percorsi dentro-fuori, sulla mediazione e sulla co-progettazione insieme ai collaboratori [...] si è ragionato molto sulla logistica e sulla fattibilità in tutti i gruppi, e poi anche sulle dimensioni dell'uscire.

4 I convegni nascono con l'intento dichiarato di promuovere le pratiche di OE come strumenti che, se supportati da un'adeguata intenzionalità educativa, possono migliorare la professionalità degli insegnanti e apportare svariati benefici ai bambini. Ad oggi se ne contano sette edizioni successive.



In particolare, con la diffusione dell'interesse verso le pratiche di OE, la categoria "tempo" è resa oggetto di nuove riflessioni. Insegnanti e pedagogisti affermano d'assistere ad una modificazione dei ritmi nelle esperienze all'esterno, operando una connessione tra durata distesa del gioco e qualità degli apprendimenti, come probabile conseguenza di aspettative legate ad ambienti culturalmente investiti come "ricreativi". In sostanza, si sottolinea che la durata delle esperienze subisce una modificazione: si articolano setting d'apprendimento complessi, col conseguente bisogno e rispetto di tempi più lunghi per la loro realizzazione. D. esprime tutto ciò in questi termini:

Cerchiamo di dare un'organizzazione che sia più rispettosa dei loro tempi, per esempio, la frequenza e la durata dell'uscita si sono allungate.

Emerge quindi l'esigenza di tutelare il gioco dei bambini adottando misure rispettose dei loro ritmi, in contrapposizione alla frammentazione esperienziale spesso operata da "ritmi adulti".

Le strategie citate riguardano la creazione di angoli personali ed aree di gioco, l'aumento di frequenza e durata delle uscite, lo sfruttamento pieno delle potenzialità di apprendimento in outdoor, la condivisione degli obiettivi tra tutto il personale scolastico, al fine di *supportare la formazione globale* degli educandi (Macrocategoria n. 4, fig. 2).

L: "[...] c'è tutto il pezzo dell'esplorazione, che sui bimbi molto piccoli è anche un'esplorazione sensoriale, cioè l'esterno ha una ricchezza sensoriale molto importante, molto significativa. [...] se i bambini hanno la possibilità di muovere dei materiali anche grandi come, appunto non so, un tronchetto o delle assi...vedi 102 che proprio tracciano, costruiscono degli spazi, li definiscono, fanno dei percorsi, segnano!"

D: "Per quanto riguarda gli spazi... un trovare il proprio posto come conseguenza dell'uscire ma anche come educazione alle emozioni, cioè: "dove voglio stare per i fatti miei?"

La tutela del gioco diviene un elemento in grado d'incrementare la fiducia reciproca nelle relazioni, grazie al fatto che l'adulto garantisce il "lavoro" dei piccoli, ponendo particolare cura nell'assicurare la continuità delle esperienze; da parte loro, i bambini non devono rimuovere o nascondere attività e oggetti. Al proposito, C. afferma:

Tu devi rendere possibile che, in questo setting: il gioco sia tutelato, possa riprendere, come gestire i conflitti tra i pari. Se tu sai fare questo, arrivi ad un risultato molto più ambizioso rispetto a quello che è scritto in qualsiasi tua programmazione.

Se da una parte l'*outdoor* si presenta come ambito privilegiato per la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti, in cui le conoscenze dei bambini possono accrescersi continuamente ma con ritmi "umani", dall'altra si rende necessario il ripensamento delle condizioni di fruibilità delle esperienze affinché possano essere rese accessibili a tutti, dunque in una prospettiva inclusiva. Tra queste, la mediazione tra diversi soggetti viene avvertita come condizione necessaria per favorire le uscite in giardino o nel territorio e l'inclusione di ciascuno, in particolar modo quando,



dall'incontro con la disabilità o con altre culture, possono emergere pure le incertezze dei genitori o le diverse interpretazioni del rapporto tra bambini e spazi esterni, sia naturali sia urbani. Questi possono infatti presentare rischi e difficoltà, ma è imparando ad affrontarli che le comunità apprendono a confrontarsi con i propri limiti e le proprie potenzialità, approfondendo nello stesso tempo le conoscenze sia personali, sia interpersonali. Così M. esprime questi passaggi:

C'è un discorso di apparente minore strutturazione e quindi una capacità di scoperta da parte dei bambini, no? Di scoperta di attenzione alle cose, che non è quello su cui la maestra ti chiede di prestare attenzione, ma è quello su cui tu puoi scegliere di portare l'attenzione, e che crea un sacco il senso del gruppo e l'inclusione.

Non a caso, la rivalutazione dello spazio esterno come *ambiente privilegiato per l'apprendimento* sorge anche, se non soprattutto, grazie alle positive *modalità relazionali* di adulti e bambini (Macrocategoria n. 5, fig. 2). Dice D.:

Le relazioni adulto-bambino si trasformano completamente: da una posizione di controllo ad una di fiducia. [...] I bambini se la sanno cavare!

I pedagogisti e le pedagogiste riportano che, da un lato, la sostenibilità delle uscite è resa possibile soltanto grazie alla collaborazione di tutto il personale scolastico, e dall'altro grazie all'individuazione di nuovi accordi di cooperazione tra figure con ruoli diversi, nonché di un'interpretazione favorevole delle norme.

Sembra dunque che l'utilizzo consapevole e programmato degli spazi eserciti un'influenza capace di modificare i rapporti interpersonali. Le osservazioni riportano inoltre solide constatazioni verso la propensione all'aiuto reciproco negli spazi esterni, mentre indoor paiono invece aumentare la tendenza ad assumere atteggiamenti competitivi.

Si riporta un passaggio significativo di L. su questa dimensione, ma con evidenti connessioni ad altri temi:

Ci sono delle condizioni facilitate fuori, perché c'è la possibilità di mostrarsi per quello che si è, seguire un po' i propri interessi. [...] ma anche la possibilità di trovare la soluzione tra bambini in una situazione di conflitto; la possibilità di condividere [...]. Aiuta molto lo spazio esterno, forse anche per la sua dimensione oltre che per gli elementi che contiene.

Anche la relazione tra adulto e bambino è andata modificandosi: l'introduzione delle pratiche di OE nei servizi educativi è stata accompagnata dalla proposta di una diversa posizione dell'insegnante rispetto alle osservazioni e alle scoperte compiute dai bambini all'esterno, laddove la considerazione dello spazio esterno, non più come luogo deputato soltanto allo svago, bensì come vero e proprio ambiente di apprendimento, passa anche attraverso l'acquisizione di un metodo che consenta all'adulto di orientare lo sguardo, di cogliere l'interesse dei bambini e di stimolare la conoscenza dell'oggetto osservato. Soltanto in questo modo diviene possibile promuovere un apprendimento significativo, fortemente ancorato alle esperienze e alla motivazione dei discenti; assicura M.:

Su cosa poi riporta l'attenzione l'educazione all'aria aperta? Secondo me questo è il suo grande valore: ci ha consentito di ripartire dal valore dell'esperienza.



Tale modello viene denominato dai pedagogisti “*l’adulto che rilancia*”, in riferimento all’azione svolta dall’educatore o dall’insegnante quando, valorizza l’esperienza vissuta dal bambino permettendo alla stessa di progredire e orientarsi verso la ricerca di nuovi significati. Su questo, M. asserisce:

Il modo che noi proponiamo è quello dell’insegnante che osserva e rilancia, cioè che osserva quello che il bambino fa, quello che scopre, quello che studia all’aperto, e poi così lo rilancia.

Sebbene l’immagine restituita attraverso le osservazioni dei coordinatori e delle coordinatrici delinea un quadro della situazione ancora in evoluzione per ciò che attiene alle modificazioni del ruolo adulto, si ravvisa, tuttavia, il comune impegno degli insegnanti al ripensamento degli spazi, dei tempi, dei materiali e delle relazioni che caratterizzano gli ambienti di apprendimento, secondo una prospettiva di continuità tra outdoor e indoor. La complementarità tra i due contesti educativi è riconosciuta come una delle condizioni necessarie affinché il gioco dei bambini possa proseguire e divenire motivo di apprendimento, grazie anche alla presenza di un adulto capace di garantire tale dialogo. Gli interventi pensati per favorire tale continuità riguardano, in particolar modo, la trasposizione all’esterno di alcune attività solitamente svolte all’interno (come le letture) e viceversa, e l’alleanza educativa tra i diversi ruoli degli adulti, al fine di consentire la permanenza delle situazioni di gioco che possono, in tal modo, divenire più complesse.

Si tratta, in definitiva, di percorsi che possono essere definiti di *Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018), proprio per questo non è possibile affermare che il processo formativo generi una standardizzazione delle pratiche: ogni servizio declina infatti le proposte in modo differente, avviando nuove riflessioni sulle pratiche educative quotidiane, in coerenza con le caratteristiche proprie e delle professionalità in essa presenti (si veda la Macrocategoria n. 6, fig. 2).

Da questo punto di vista, i cambiamenti riportati dagli interlocutori riguardano soprattutto: l’attivazione di pratiche in continuità tra spazi interni ed esterni; l’aumento di frequenza, durata e qualità delle esperienze all’aperto; il ripensamento delle relazioni interpersonali sia all’interno che tra gruppi di adulti e bambini/bambine, *l’approccio inclusivo contestualizzato* (Macrocategoria n. 7, fig. 2). Secondo M.:

In una sezione della scuola dell’infanzia c’è una bambina con una disabilità molto grave e i suoi genitori sono restii, per esempio, a mandarla in uscita con i suoi compagni di classe... In realtà è un’esperienza che le serve moltissimo perché l’esperienza non è fine a se stessa, ma c’è tutto un discorso di: preparazione, di attesa, di andare verso, di utilizzare un mezzo pubblico, di stare fuori con i compagni; cioè, che sono più importanti dell’uscita in sé. [...] Frequentando degli spazi che non sono quelli consueti della vita scolastica, cioè che non siano la scuola, se c’è un adulto che sa vedere quello che accade, può essere assolutamente formativa e inclusiva per tutti.

Appare tuttavia difficile affermare aprioristicamente che l’OE rappresenti sempre una garanzia, è più corretto pensare piuttosto ad un fattore di agevolazione della partecipazione di bambini e adulti, in quanto occorre tenere presente un altro fattore fondamentale: il ruolo di educatori e educatrici. La soggettività rimane un elemento centrale e indipendente, ovvero in grado di incidere molto positivamente (o meno) sull’inclusione, a prescindere da ogni altra condizione. Se l’educatore è

competente, quindi in grado di collocarsi alla giusta distanza per rispettare i tempi dei bambini, supportare e rilanciare le esperienze, allora sarà anche capace di creare ambienti d'apprendimento inclusivi – e non solo – sia indoor sia outdoor. Concludendo con le parole di C.:

Quindi, in realtà, il tema dell'osservazione, dell'educazione, di come va a finire, anche sull'inclusione, è centrale. Perché se si appurerà, nell'osservazione, che funziona e che siamo su una strada giusta e condivisa allora andremo avanti, là dove no...ci fermeremo e torneremo dentro.

<p>1 - LEGAMI FAVOREVOLI CON TERRITORIO E SOSTEGNO ISTITUZIONALE Excursus storico facilitante; corrispondenza con fenomeni sociali; favorire spirito d'iniziativa; sostegno e meriti istituzionali; documenti favorevoli; sistema virtuoso.</p>
<p>2 - CAMBIAMENTO TRAMITE FORMAZIONE PERSONALE Esiti formazione; formazione coordinatori pedagogici; scambi pedagogici; abilità anche da altri approcci; competenze personali (non omogenee).</p>
<p>3 - BENEFICI OE - RICONOSCIUTI E RICERCATI Benefici contesto; OE necessaria per gli spazi; spazi svuotati di materiali; vincoli spazi indoor; tempi distesi vicini al bambino; svago.</p>
<p>4 - OE FACILITANTE LO SVILUPPO GLOBALE OE non standard; libertà espressiva; sensorialità; valore educativo esperienze; continuità IN-OUT; OE più favorevole di indoor.</p>
<p>5 - AMBIENTE D'APPRENDIMENTO A SUPPORTO DELLE RELAZIONI OE ambiente d'apprendimento; nessi materiali-luoghi-relazioni; posizione adulto; nuove alleanze; ruoli diversi.</p>
<p>6 - SPERIMENTAZIONE / RICERCA-AZIONE Nuovi approcci – sperimentazione; insegnanti ricercatori; rilanci degli adulti; Ricerca-Azione; situazione in evoluzione; differenze servizi.</p>
<p>7 - OE FAVOREVOLE A INCLUSIONE CONTESTUALIZZATA Inclusione – non frammentazione; nesso inclusione – disabilità; inclusione anche fuori; testimonianze inclusione; vantaggi inclusione all'esterno; inclusione da contestualizzare.</p>

Figura n. 2: Categorie-chiave e relative macrocategorie, elaborate sulla base delle codifiche finalizzata e teorica

4. Discussione dei dati

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di comprendere se il lavoro all'aperto possa risultare uno strumento utile a favorire l'inclusione in contesti formali, in quanto gli studi scientifici su questa specifica dimensione sono ancora esigui. Sebbene i benefici fisici e psicologici apportati da un contatto prolungato con l'ambiente esterno siano ormai stati appurati attraverso diversi studi (Clay, 2001; Stingsdotter et al., 2010; Khan, 1999), la quantità di ricerche sul tema in esame risulta invece insufficiente, essendo ad uno stadio che potremmo definire embrionale. Tuttavia, ciò non esclude che alcune esperienze a contatto con l'ambiente esterno abbiano già iniziato a mostrare i benefici apportati alle dinamiche inclusive, seppure nell'ambito non formale. Un felice esempio è costituito dall'attività progettuale di ortoterapia avviata anche nel contesto bolognese, a partire dalle ricerche internazionali sul tema



(Kamioka et al, 2014) la quale esprime il bisogno di sperimentare un nuovo approccio riabilitativo del disagio e della disabilità nell'ambito dell'educazione non formale. In fase di valutazione, il percorso ha fornito esiti positivi per i ragazzi coinvolti, soprattutto in riferimento a: integrazione sociale, incremento della responsabilità individuali, fiducia in se stessi e negli altri (Salvaterra & Bergonzoni, 2017). Tra gli interventi atti a mostrare le potenzialità inclusive dell'OE, è possibile annoverare anche le esperienze di *Montagnaterapia*: questo particolare approccio metodologico, diffusosi in Italia soltanto alla fine degli anni 90, ha confermato che intrattenersi in ambienti all'aperto possa favorire la socializzazione e la collaborazione tra i membri del gruppo, stimolandone così la partecipazione attiva (Cavalchi, 2017). Diverse inoltre sono le evidenze empiriche di quelle che a livello internazionale sono definite Nature based Therapy, insieme di pratiche e azioni che, grazie a professionisti formati, utilizzano il medium della natura con valenza terapeutica ed inclusiva (Agostini, Minelli, 2018).

Non potrà dunque sorprendere se, benché spostandosi in ambito educativo formale, pure i risultati della presente ricerca vanno verso la conferma dell'esistenza di un sensibile nesso tra pratiche di OE ed inclusione. Appaiono particolarmente significativi, in tal senso, i benefici nelle relazioni e nelle dinamiche interpersonali, ma pure a livello intrapersonale. In effetti, alcune caratteristiche degli spazi esterni quali le dimensioni, la scarsa strutturazione, i materiali poveri, sono (paradossalmente?) considerate favorevoli rispetto alla possibilità di trovare risposte alle proprie esigenze e nel seguire i propri interessi e progetti, sia in senso personale sia sociale. L'ambiente esterno consentirebbe a gruppi e a singole persone, in modo più o meno progettato, di muovere oggetti, conoscere proprietà, costruire percorsi, osservare il territorio, segnare la propria presenza ma anche nascondersi, e così via. Quando l'ambiente esterno è naturale, allora l'immaginazione e le *affordances* (Fjortoft, 2001) si moltiplicano e arricchiscono di nuovi significati, permettendone un uso personalizzato attivo e significativo (Torvey, 2007). La sfera relazionale viene coinvolta e stimolata con forza: i bambini possono, ad esempio, sia trovare uno spazio ed un tempo per se stessi stando da soli, sia, al contrario, attivare dinamiche cooperative per raggiungere un fine comune, come lo spostamento di un grosso tronco. La minore strutturazione degli spazi viene considerata come un elemento formativo di forte pregio dell'ambiente outdoor, poiché consentire di cimentarsi nell'esplorazione e nella conoscenza dell'ambiente che le circonda, permette in realtà ai soggetti occupati in tali azioni, di sondare e comprendere meglio se stessi. In sintesi, percorrere il mondo esterno diviene importante soprattutto nel momento in cui consente pure di "viaggiare" nei propri paesaggi interiori.

Le evidenze scientifiche, tuttavia, mostrano come alcuni elementi caratterizzanti l'outdoor, in particolare la scarsa strutturazione e l'imprevedibilità, se da un lato possono favorire lo sviluppo dei bambini, dall'altro non sono esenti da rischi formativi. Spazi e attività non delimitate da confini e consegne precise, infatti, finiscono per generare condizioni tutt'altro che inclusive per coloro i quali sono deboli, poco strutturati e privi d'inventiva (Bortolotti, 2018). Tali condizioni riportano l'attenzione sulla centralità dell'accompagnamento adulto nei percorsi educativi, quindi circa l'importanza di progettare percorsi mirati e consapevoli. In ogni caso, i dati raccolti permettono d'affermare che nei servizi per l'infanzia dove è stato adottato l'approccio di OE, siano stati concepiti elementi favorevoli alla generazione di ambienti e processi inclusivi, sebbene ogni contesto abbia diversamente declinato le proposte - o forse proprio grazie a questo!



Da questo punto di vista, fenomeni particolarmente significativi (si veda la sintesi della figura n. 3) sono apparsi l'appoggio istituzionale e la specifica proposta formativa, i quali hanno consentito d'instaurare ambienti d'apprendimento e relazioni favorevoli, nonché d'attivare proposte valide per lo sviluppo globale di soggetti e gruppi, favorendo di conseguenza l'attivazione di contesti inclusivi.

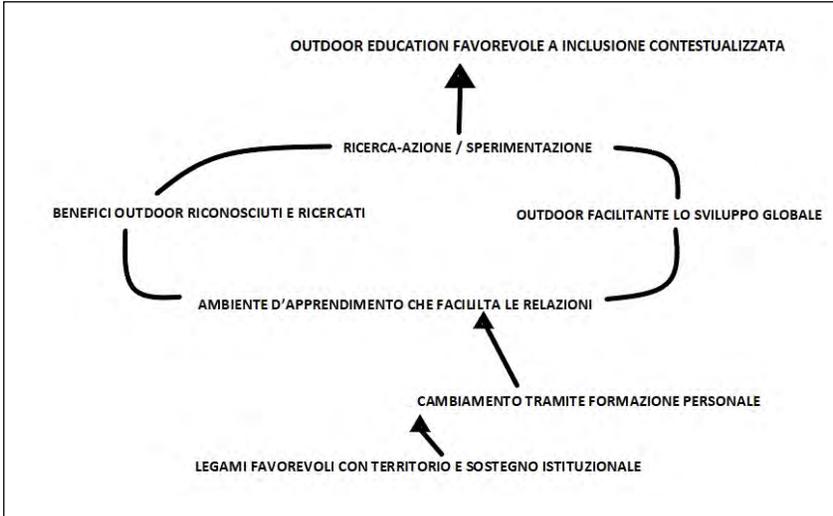


Figura n. 3: Sintesi schematica dei processi che hanno favorito l'inclusione nei servizi educativi 0-6 che hanno adottato l'approccio di OE

5. Riflessioni di... “apertura”!

I principali aspetti individuati nella presente indagine riguardano il concetto di “contesto d'apprendimento inclusivo”, definito mediante l'analisi degli elementi che lo hanno composto e dei processi con cui è stato attivato. Lo studio si è focalizzato sui processi formativi inclusivi rappresentati da coordinatori pedagogici, che, in seguito a processi formativi condotti da un affermato staff accademico e professionale, hanno adottato, sostenuto e accompagnato nei propri servizi educativi un approccio di OE.

La ricerca si è sviluppata mediante l'analisi di materiale empirico, raccolto attraverso interviste svolte coinvolgendo quattro coordinatori pedagogici: due maschi e due femmine, scelti in quanto testimoni attivi dei fenomeni oggetto dell'indagine, e per questo potenzialmente rappresentativi dei colleghi che hanno contribuito attivamente a promuovere il cambiamento nei rispettivi servizi educativi. Essi hanno condiviso narrazioni e interpretazioni relative al tema indagato, tenendo presenti le variabili fondamentali di ciascun servizio da loro coordinato sia in senso materiale, quali spazi, tempi, materiali e così via, sia immateriale, con particolare attenzione alle relazioni interpersonali nei e tra i diversi servizi.

La scelta di centrare l'attenzione sui processi inclusivi nelle rappresentazioni di un numero ristretto di testimoni significativi, va nella direzione di comprendere, da



un punto di vista qualitativo, le percezioni/conessioni al tema. Ciò non comporta certo l'escludere la possibilità di compiere ulteriori passaggi, quali l'analisi dei diversi contesti educativi che intenzionalmente promuovono l'OE utilizzando strumenti come l'Index for inclusion. Tali operazioni, infatti, rafforzerebbero la valutazione dei punti di forza e di debolezza rispetto alla capacità di essere inclusivi, individuando percorsi e proposte progettuali di qualità sia *indoor* che *outdoor*.

In ogni caso, i risultati della presente indagine indicano come l'OE possieda connotati adatti ad accogliere le peculiarità di ciascun bambino, a patto che gli adulti adottino una prospettiva orientata a promuovere una didattica in situazione (Iori, 1994) intenzionale e consapevole (Schenetti 2014, 2020). Il processo richiede, infatti, prima di tutto agli adulti di prendere consapevolezza della propria relazione con gli ambienti esterni alla scuola, di interrogarsi sulle emozioni che provano quando li abitano personalmente (Schenetti & Guerra, 2016) o quando li frequentano insieme ai bambini e di maturare la convinzione che per sollecitare questi processi occorra sostenere attività di sperimentazione degli spazi esterni strutturate e continuative, con una riflessione orientata espressamente alla dimensione inclusiva di ambienti e pratiche.

I dati raccolti suggeriscono che proprio nel presentarsi come facilitatori di relazioni e processi d'apprendimento, stimolando il benessere e l'interesse dei bambini, accettando tempi maggiormente dilatati e per questo più adatti a fornire esperienze soggettive, spontanee e approfondite, educatori e insegnanti si pongono nella migliore condizione per sfruttare le possibilità che lo spazio all'aperto può offrire in termini di apprendimento contestualizzato, rilevante e inclusivo per tutti – disabili compresi. È ad una *professionalità debole* a cui si fa riferimento, dove la debolezza non è intesa come "basso livello" o "scarsa competenza" ma come dimensione sfuocata, mai caratterizzata da certezze e sicurezze granitiche (Bertolini, 1999). In questo senso l'OE, sostenendo l'opportunità di uscire, andare fuori, riaprire le porte del servizio, recuperare la valenza educativa degli spazi esterni, può al contempo sostenere i processi di empowerment professionale dell'adulto (Mannion, 2011) e implementare la partecipazione e l'inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Abberley P. (1987). The Concept of Oppression and the development of a Social Theory of Disability. *Disability & Society*, 2 (1), 5-19.
- Agostini F., Minelli M. (2018). Nature Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale. In R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 81-100). Roma: Carocci.
- Antonietti M. (2019). Esperienze educative all'aperto e inclusion. Una revisione sistematica. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusion scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F. (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Beames S. (2015). Place-based Education: A Reconnaissance of the Literature. *Pathways*, 1, 27-30.
- Berti A. E., Bombi A.S. (2001). *Introduzione alla psicologia dello sviluppo: storie, teorie, metodi*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini P. (1999). Pedagogia fenomenologica: perché e come, *Pluriverso*, IV, 1.



- Booth T., Ainscow M. (2000, 2014). *Index for inclusion. Developing Learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti A. (2018). Il gioco psicomotorio all'aria aperta. Un setting sospeso tra natura e cultura. In E. Fellin (Ed.), *Con-vivere sulla terra. Educarci a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità* (pp. 103-110). Bergamo: Zeroseiup.
- Bortolotti A., Pasqualotto A., Tomasi P., Venuti P. (2017). Alla "Scuola inclusiva nel Bosco", per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 1, 185-199.
- Brown M. (2008). Outdoor Education. Opportunities provided by a placed based approach. *New Zealand Journal of Outdoor Education*, 2, 3, 7-25.
- Calandra L. M., González Aja T., Vaccarelli T.A. (2016)(Eds.). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014). *Cooperación e inclusión escolar. Proyecto "Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Cooperazione Italiana-Unibo.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cavalchi G. (2017). L'esperienza del CAI: se la montagna diventa terapia. In R. Tristano, N. Rabbi (Eds.), *En plein air. Educare e includere all'aria aperta. Hp-Accaparlante*, 8, 8-19.
- Casey T. (2017). Outdoor play and learning in the landscape of children's right. In T. Waller, E. Arlemam-Hagsér, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, S. Wyver (Eds.), *Handbook of Outdoor play and learning* (pp. 362-377). Sage, London.
- Clay R. A. (2001). Green is good for you. *Monitor on Psychology*, 32, 4.
- Crosbie J. (2016). Disability and outdoors. Some considerations for inclusion. In B. Humberstone, H. Prince, K.A. Henderson (Eds.), *Handbook for outdoor studies* (pp. 378-387). London: Routledge.
- D'Ascenzo M. (2014). Quando l'Outdoor Education non si chiamava così. In R. Farnè, F. Agostini (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 45-49). Parma: Spaggiari Junior.
- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. ETS: Pisa
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- DES (Department of Education and Science) (1978). *Special Educational Needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). London: HMSO.
- Farnè R., Agostini F. (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: 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>
- Guerra M. (Ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Higgins P., Nicol R. (2002). *Outdoor Education. Authentic learning in the context of landscape*. Stockolm: Kisa.
- Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Iori V. (1994). Dal fare didattica all'essere-in-didattica. In P. Bertolini (ed.), *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kamioka et al. (2014). Effectiveness of horticultural therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary therapies in Medicine*, 22, 5, 930-943.
- Khan P. H. (1999). *The human relationship with nature. Development and culture*. Cambridge:



- The MIT Press.
- LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Malaguti E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Dalla teoria alla pratica per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Mannion G., Fenwick A., Nugent C., l'Anson J. (2011). *Teaching in nature*. Report Contracted to University of Stirling, Commissioned by Scottish Natural Heritage.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies*. London: Routledge.
- Morgagni E., Russo A. (1997). *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. Bologna: CLUEB.
- Pavone M. (2014). *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Salvaterra I., Bergonzoni V. (2017). La natura a un passo da casa. In Tristano R., Rabbi N. (eds.), *En plein air. Educare e includere all'aria aperta. Hp-Accaparlante*, 8, 8-19.
- Schenetti M., Donati P. (2017). Sguardi nel verde. Quando l'educazione incontra la natura. In L. Balduzzi, T. Pironi (Eds.), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo* (pp. 165-187). Milano: Franco Angeli.
- Schenetti M., Guerra E. (2018). Emotions map making. Discovering teachers relationship with nature. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 12, 2, 31-56.
- Schenetti M., Guerra E. (2016). Educatrici in fuga. Il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 305-318.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schenetti M. (2014). *Formare educatori poliedrici: sei competenze più una*. In R. Farnè, F. Agostini (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 45-49). Parma: Spaggiari Junior.
- Stiker H.J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble: PUG.
- Stingdotter U. K., Ekholm O., Shipperijn J., Toftager M., Kamper-Jorgensen F., Rundrup T.B. (2010). Health promoting outdoor environments. Associations between green space, and health, health-related quality of life and stress based on a Danish national representative survey. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 4, 411-417.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tovey H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: McGraw Hill.
- UNESCO (1995). *The Salamanca Statement*, In Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final, Salamanca, Spain, 1-10 giugno 1994. Accessibile da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=8a131fe3-5e4b-4c97-8f30-08b3669a803e>