



4

Ottobre 2025

**Outdoor Play and Ecological Learning: Towards an Integrated Sustainability
between Green and Blue Literacies**

**Gioco all'aperto e apprendimenti ecologici: verso una sostenibilità integrata tra
green e blue literacies**

Michela Schenetti, Nina Cerneka
Università degli Studi di Bologna

michela.schenetti@unibo.it
nina.cerneka2@unibo.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17402

ABSTRACT

In a time marked by ecological crisis and digital transformations, new educational challenges are emerging from early childhood, particularly regarding children's relationship with technology and the need to foster an Emergent Ocean Literacy (Ødegaard et al., 2024). In this context, outdoor play represents a privileged device to support education for sustainability, fostering an affiliative bond between children and the natural world and contributing to the development of environmentally responsible behaviours throughout life. This contribution explores the potential of play in and with nature, focusing on the role of early childhood professionals in designing playful and learning outdoor contexts that consciously and reflectively integrate digital and scientific tools in support of an embodied, inclusive, and transformative education, in meaningful dialogue between the green and the blue.

Keywords: outdoor play, education for sustainability, ECEC services, emergent ocean literacy.

RIASSUNTO

In un tempo segnato da crisi ecologica e trasformazioni digitali, emergono nuove sfide educative fin dalla prima infanzia, legate al rapporto con le tecnologie e alla necessità di promuovere un'Emergent Ocean Literacy (Ødegaard et al., 2024). In questo scenario, il gioco all'aperto si configura come un dispositivo privilegiato per sostenere un'educazione alla sostenibilità capace di favorire un legame affiliativo tra i bambini e il mondo naturale, contribuendo allo sviluppo di comportamenti ecologicamente responsabili lungo tutto l'arco della vita. Il contributo esplora le potenzialità del gioco con e nella natura, approfondendo il ruolo delle professionalità educative nella progettazione di contesti di apprendimento ludici all'aperto che integrino, in modo riflessivo e consapevole, strumenti digitali e scientifici a supporto di un'educazione incarnata, inclusiva e trasformativa, in dialogo tra il green e il blue.

Parole chiave: gioco all'aperto, educazione alla sostenibilità, servizi per l'infanzia, Emergent Ocean Literacy, innovazione.

1. NUOVE SFIDE EDUCATIVE TRA ECOLOGIA E DIGITALE

Sfide contemporanee come la crisi climatica ed ecologica associate alla pervasività della digitalizzazione interpellano con forza il mondo dell'educazione, sollecitando a investire fin dalla prima infanzia in percorsi educativi che mettano al centro dei diritti di bambini e bambine esperienze di relazione, di cura, di connessione con l'ambiente, di salute e benessere. Diversi studi mettono in evidenza la tendenza prevalente dell'infanzia a trascorrere il proprio tempo in ambienti chiusi, rimanendo perlopiù impegnata in attività strutturate e regolamentate dagli adulti (Tandon *et al.*, 2018; Lee *et al.*, 2021; Dahl *et al.*, 2024), con una progressiva riduzione delle esperienze spontanee, non mediate e all'aperto (Novotný *et al.*, 2021), e conseguenti effetti negativi sullo sviluppo di competenze sociali e trasversali (Gray *et al.*, 2023). Ciò che viene meno è soprattutto il contatto continuativo con gli ambienti naturali. Il gioco è ancora troppo spesso considerato funzionale a riempire spazi cuscinetto tra un apprendimento e l'altro e tendenzialmente associato al semplice svago (Skovbjerg & Sand, 2022). Le proposte iperstrutturate a cui i bambini devono adattarsi finiscono così per rivelarsi incapaci di sostenere processi di apprendimento attivi e autentici per ciascuno. Contemporaneamente, l'infanzia risulta fortemente condizionata da una crescente insicurezza degli adulti (Sandseter *et al.*, 2019) e dalla precoce esposizione a dispositivi tecnologici e digitali che diventano compagni di gioco sempre più utilizzati nella quotidianità. Molti studi evidenziano che tempi eccessivi davanti agli schermi, in particolare se passivi, possono interferire con il sonno, lo sviluppo del linguaggio, l'attenzione e la motivazione (Selak *et al.*, 2025). L'uso non mediato delle tecnologie influisce anche sulle dimensioni socio-relazionali ed emotive, riducendo empatia, regolazione emotiva e abilità cooperative. A questo si aggiunge un incremento della sedentarietà e lo sviluppo di problematiche connesse alla salute fisica e mentale (OECD, 2025). In tale scenario, la

ricerca ha evidenziato come il gioco all'aperto agisca da fattore protettivo, mitigando gli effetti negativi che il tempo trascorso davanti agli schermi può avere sullo sviluppo neurologico dei bambini (Sugiyama *et al.*, 2023). Eppure, il digitale, se utilizzato con competenza può anche rappresentare una risorsa preziosa: uno strumento per documentare esperienze, favorire riflessione e metacognizione, costruire ponti con le famiglie e connettere esplorazioni locali a reti globali di conoscenza. In questo senso, «se fruita consapevolmente e criticamente e se utilizzata in un'ottica di integrazione e non di sostituzione, la tecnologia può favorire un'esplorazione sempre più attiva e consapevole della realtà» (Di Bari, 2023, p. 47).

Tuttavia, l'aumento della "connessione digitale" dell'infanzia pare andare di pari passo ad una "disconnessione naturale" sempre più evidente (Beery *et al.*, 2023). Questa condizione, che incide sugli apprendimenti e sul benessere complessivo (Louv, 2006), risulta essere al contempo correlata alla diminuzione di una consapevolezza ecologica e all'affievolirsi di sensibilità e responsabilità verso i contesti naturali e gli altri esseri viventi (Curll *et al.*, 2025).

Ad oggi, in particolare, l'ambiente marino appare tra i più ignorati, vittima di una "cecità oceanica" che riflette una mancanza di consapevolezza cognitiva, sensoriale e affettiva nei confronti del "blu" e della nostra connessione con esso (UNESCO-IOC, 2021). Per colmare questo divario, negli ultimi decenni, un numero crescente di iniziative di alfabetizzazione oceanica (Ocean Literacy, OL) è stato integrato nei contesti educativi e scolastici formali e non, con focus principale sulle scuole primarie e secondarie (Santoro *et al.*, 2017), mentre sono ancora poche le esperienze documentate di integrazione dei principi di Ocean Literacy nei servizi dedicati all'infanzia 0-6 (Schenetti & Santoro, 2025). Si sottolinea pertanto la necessità di compensare questa lacuna, promuovendo una nuova *Emergent Ocean Literacy* (Ødegaard *et al.*, 2024), che valorizzi il contatto precoce e continuativo con gli ambienti acquatici fin dalla prima infanzia, attivando connessioni ed esperienze tra la dimensione "oceanica" e le progettazioni educative e didattiche dei servizi.

Inoltre, è importante ricordare che anche gli ambienti "verdi", sia selvatici sia urbani, sono allo stesso modo ancora troppo spesso considerati alla stregua di luoghi di passaggio. Solo raramente vengono riconosciuti come contesti significativi, integrati e valorizzati nelle progettazioni educative e scolastiche, contribuendo così a rafforzare una distanza fisica, affettiva e sensoriale dalla *Lebenswelt* (Husserl, 1965), che alimenta forme di disconnessione sempre più profonde e trasversali.

2. ESPERIENZE LUDICHE ALL'APERTO E APPRENDIMENTI ECOLOGICI TRA GREEN E BLUE LITERACIES

Il gioco rappresenta una dimensione fondamentale per comprendere sé stessi, gli altri e il mondo. Le sue caratteristiche intrinseche - libertà, separatezza dalla vita ordinaria, incertezza del risultato, gratuità e arbitrarietà (Huizinga, 1938; Caillois, 1995) - ne fanno un'esperienza unica, non sostituibile da altre forme di apprendimento (Gray, 2013). Di fronte alla sempre più digitale alfabetizzazione ludica dell'infanzia contemporanea (Shin, 2025), diventa necessario che il mondo adulto rifletta sulle proprie responsabilità rispetto alle opportunità di gioco libero e attivo concesse ai bambini. In questa direzione l'educazione e la didattica all'aperto rappresentano un potente strumento per permettere all'infanzia di riappropriarsi anche della propria dimensione ludica. Giocare all'aperto restituisce al gioco la sua natura più autentica: una pratica libera ed espressiva, che si nutre della ricchezza e dell'imprevedibilità degli ambienti naturali (Tovey, 2007). «Il gioco in questa accezione è lo stare a contatto con il mondo della natura nella sua complessità» (Antonacci, 2015, p. 62). Qui i bambini

sperimentano, inventano, creano connessioni, dando vita a processi che intrecciano corporeità, emozioni, pensiero e relazioni.

I bambini giocano perché amano giocare, e proprio in questo risiede la loro libertà (Huizenga, 1938). Centrali nel gioco all'aperto sono i movimenti, le espressioni corporee, la socialità, la meraviglia e la fantasia. I bambini amano saltare, arrampicarsi, correre, sdraiarsi e osservare il cielo (Fasting, 2019), e questo stimola in loro la conoscenza dell'ambiente circostante. Ingulfsvann *et al.* (2022) hanno approfondito la connessione tra gioia e movimento, evidenziando come l'esperienza corporea negli spazi aperti favorisca coraggio nell'affrontare l'inatteso e sostenga forme di apprendimento situato, generato dalle relazioni tra bambini, e tra questi e il loro ambiente. Il gioco offre all'infanzia esperienze di attivazione, eccitazione, divertimento, gioia e soddisfazione (Sutton-Smith, 1997). Il gioco è il sistema che la natura utilizza per insegnare ai bambini a risolvere problemi, controllare i propri impulsi, modulare le emozioni, mettersi nei panni degli altri, negoziare le differenze, concordare e sentirsi uguali a coloro che li circondano (Gray, 2013, p.194).

Gli ambienti naturali sono dinamici, complessi, imprevedibili, ed è proprio questa "selvatichezza" apparentemente disordinata, ma profondamente armoniosa, che stimola la curiosità e quindi l'esplorazione, la ricerca e la conoscenza. L'immaginazione del bambino che gioca in un ambiente naturale interagisce con gli elementi offerti da quell'ambiente e li utilizza in modo attivo e costruttivo (Tovey, 2007). Suoni, colori, odori e mutamenti costanti alimentano una pluralità di giochi e sfide psicomotorie e multisensoriali che si traducono in storie di apprendimento significative (Carr, 2013). I materiali naturali assumono un ruolo fondamentale, diventando materiali intelligenti (Guerra, 2017) gratuiti, irriproducibili, fragili, fluidi, destrutturati, stagionali e legati al contesto. Stimolano processi di adattamento e immaginazione, attivano la meraviglia, lo stupore, educano alla bellezza ed ampliano le possibilità di apprendimento a partire dal reale, dal concreto e dal vivente. «In un ambiente all'aperto, quindi, il linguaggio naturale della relazione educativa include emozioni, eventi e materiali: una realtà che parte da un universo che induce una curiosità costante che non può essere semplificata al solo aspetto cognitivo» (García-González & Schenetti, 2022, p. 5).

Nel gioco all'aperto i bambini hanno l'opportunità di sperimentare; "sfuggire" dal controllo degli adulti; assecondare i propri interessi e riflettere sui propri desideri e preferenze; mettersi alla prova in situazioni inusuali e rischiose (Sandseter *et al.*, 2021; Masseretti & Schenetti, 2024). I bambini hanno bisogno di libertà e dell'opportunità di fare scelte: il gioco libero all'aperto offre loro la possibilità di esercitare un'influenza attiva sulla propria vita, favorendo lo sviluppo della fiducia necessaria per interagire consapevolmente con gli altri. Queste competenze si rivelano fondamentali per un agire futuro orientato alla sostenibilità (Mart *et al.*, 2024).

3. SOSTENIBILITÀ E SERVIZI PER L'INFANZIA: OLTRE L'AUSPICIO, VERSO L'AZIONE

La letteratura scientifica sottolinea come il tempo dell'infanzia sia cruciale per lo sviluppo di comportamenti ecologici e disposizioni alla cura (Davis & Elliott, 2024). Parallelamente, le neuroscienze mostrano come i primi anni di vita siano la fase in cui i bambini possiedono la maggiore plasticità cognitiva e la più elevata capacità di apprendimento (Fox *et al.*, 2010). Numerosi studi evidenziano inoltre quanto esperienze precoci di contatto con la natura favoriscano benessere, curiosità, autonomia e comportamenti pro-ambientali (Chawla, 2015). È proprio in questa età che sembrano gettarsi le basi dell'attivismo ambientale futuro (Chawla, 1998; Wells & Lekies, 2006): i

bambini, infatti, risultano essere già in grado di percepire i problemi inerenti alla sostenibilità (Spiteri, 2023) e possedere competenze per affrontarli (Engdahl, 2015).

In questo quadro, a livello internazionale, emerge l'Early Childhood Education for Sustainability (ECEfS) (Ärlemalm-Hagsér & Elliott, 2025), che promuove una visione olistica e integrata, sostenendo lo sviluppo di comportamenti responsabili e pratiche ecologiche fin dalla prima infanzia, a partire dal riconoscimento di bambine e bambini come attori sociali e agenti di cambiamento (Sanson & Burke, 2020) e dalla valorizzazione dell'interdipendenza delle dimensioni personali, sociali, relazionali ed ecologiche (Høyem & Fasting, 2024).

Negli ultimi anni si è sempre più rafforzato il riconoscimento della sostenibilità come concetto multidimensionale e inclusivo (Elliott *et al.*, 2020). Particolare attenzione è stata rivolta alla connessione tra sostenibilità ambientale e sociale, intesa da Dempsey *et al.* (2011) come un concetto dinamico che evolve nel tempo, legato alle modalità con cui individui, comunità e società vivono insieme entro i confini del pianeta Terra (Colantonio, 2011). Una prospettiva che attribuisce valore alla coesione sociale, all'inclusione, al senso di appartenenza e all'identità, assumendo un approccio *place-based* (Smith, 2002) e orientato ai processi (McGuinn *et al.*, 2020).

Riconcettualizzare la sostenibilità attraverso queste visioni permette di procedere in continuità con le tendenze attuali nella ricerca sull'educazione della prima infanzia, che enfatizzano il ruolo del gioco all'aperto, riconoscendone il valore privilegiato nel sostenere apprendimenti *sulla e per* la sostenibilità (Elliott, 2017; Ernst *et al.*, 2021; Davis & Elliott, 2024; Ärlemalm-Hagsér & Waters-Davies, 2025; Mart, Gessiou, & Waters-Davies, 2025). Ciò risulta particolarmente significativo se si considera che la nostra attuale crisi ecologica "non è altro che una crisi di relazioni" (Wise *et al.*, 2023, p. 238). Lo sviluppo di interazioni continuative e autentiche tra i soggetti e i loro ambienti di riferimento è stato identificato come principio fondamentale per promuovere prospettive sostenibili (Lynch & Mannion, 2021). In questo contributo, intendiamo contribuire al dibattito riconoscendo la sostenibilità come valore relazionale (Fasting *et al.*, 2025) e sottolineando la necessità di valorizzare apprendimenti in natura, a partire dal gioco *in e con* essa, come parte integrante della sostenibilità, evitando al contempo la concezione errata che basti il semplice stare all'aria aperta per educare ed apprendere in prospettiva ecologica (Elliott, 2017).

Studi pilota in scuole dell'infanzia (Ernst & Burcak 2019), hanno evidenziato come il gioco all'aperto promuova quattro disposizioni fondamentali per la sostenibilità: la *curiosità*, che motiva l'esplorazione e la ricerca; le *funzioni esecutive*, imprescindibili per la promozione di consapevolezza e problem solving fondamentali per la risoluzione delle problematiche ambientali; il *pensiero creativo*, motore di innovazione e strumento per immaginare futuri sostenibili; e la *resilienza*, necessaria per affrontare le sfide ambientali sempre più complesse ed agire per il cambiamento. A questi si aggiungono gli studi di Ernst, McAllister, Siklander & Storli (2021) che confrontando i benefici del gioco in natura con gli standard dell'ECEfS, mostrano corrispondenze significative. Il gioco negli ambienti naturali risulta favorire *l'invenzione e la capacità di immaginare il futuro*, attraverso resilienza e creatività; *la costruzione di relazioni positive*, grazie a legami cooperativi con pari e adulti e allo sviluppo di empatia e responsabilità; *il senso di appartenenza a un luogo*, che nasce dalla connessione con la natura e dallo sviluppo di un'identità ambientale; *abilità di pensiero e competenze pratiche*, maturate attraverso la sperimentazione e l'indagine. In questa accezione il gioco diventa un catalizzatore di processi capaci di promuovere responsabilità, senso di appartenenza e consapevolezza ecologica.

4. CORPI IN GIOCO TRA NATURA E TECNOLOGIA: VERSO PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE MULTISENSORIALI E RIFLESSIVE

Tradurre i principi dell'ECEfS in pratiche quotidiane rimane ancora una sfida complessa: troppo spesso le esperienze educative di connessione con l'ambiente naturale si configurano come iniziative episodiche, mentre ciò che risulta necessario è una trasformazione sistemica capace di integrare ricorsivamente la prospettiva ecologica nelle progettazioni educative e didattiche quotidiane. Una delle principali criticità riguarda la formazione iniziale e continua dei professionisti educativi, che difficilmente include in maniera organica e trasversale approcci e metodologie in ottica sostenibile. In questo scenario, le pratiche di educazione e didattica all'aperto già diffuse a livello nazionale (Guerra *et al.* 2022), riconosciute anche dai principali orientamenti e indirizzi per lo 0-6 (MIUR, 2021; 2022), insieme ai risultati delle ricerche che negli ultimi decenni hanno documentato i cambiamenti trasformativi generati nei servizi educativi da tali approcci, in termini di benessere e apprendimenti dei bambini e di crescita personale e professionale degli adulti (Schenetti & Li Pera, 2021), rappresentano un punto di partenza importante da tenere in considerazione e valorizzare. Il presente contributo non si propone di definire protocolli o indicare attività specifiche da introdurre nei contesti educativi riguardo il tema del gioco all'aperto tra il *green* e il *blue*. Piuttosto, intende promuovere una riflessione ampia sulla possibilità di mettere in evidenza e connettere nuove pratiche ed esperienze che, a livello nazionale e internazionale, richiamano la necessità di esplicitare la relazione tra i diversi ambienti di apprendimento e le specificità dei territori abitati dai servizi educativi. L'obiettivo è valorizzare pratiche esistenti, replicabili e diffuse, riconoscendo come queste possano essere potenziate, se inserite in un sistema più ampio di interconnessione tra approcci e saperi interdisciplinari. Un sistema in cui l'Outdoor Learning possa aprirsi in modo consapevole all'Ocean Literacy, e viceversa, per costruire un quadro educativo integrato e coerente, capace di rendere visibili le interdipendenze ecologiche che caratterizzano i territori in cui bambine, bambini e comunità vivono e apprendono (Santoro *et al.*, in press). L'integrazione tra *green* e *blue literacies* richiede infatti progettazioni *place-based* (Smith, 2002) e *place-responsive* (Lynch & Mannion 2021), radicate nei territori geografici, sociali e culturali dei servizi educativi, dove l'ambiente vissuto e i luoghi esperiti vengono riconosciuti come fondamentali punti di partenza da cui innescare i processi di apprendimento. In questa prospettiva, la proposta è di valorizzare le pratiche consolidate rileggendole in chiave ecologica e interrelazionale ed evitando di introdurre nuove procedure prescrittive. Si tratta, invece, di mettere in dialogo esperienze, metodologie e contesti, spesso separati, riconoscendo la continuità ecologica e costitutiva tra terra e acqua, tra ambienti terrestri e marini, tra spazi quotidiani e luoghi di vita. Attraverso esperienze ludiche all'aperto che valorizzano i molteplici linguaggi espressivi dell'infanzia – dalla narrazione alla corporeità, dal gioco simbolico all'osservazione scientifica – i bambini possono costruire connessioni con l'ambiente naturale nella sua complessità, imparando a cogliere sfumature, differenze e assonanze tra contesti che si offrono come complementari e interdipendenti. Camminare lungo una riva, correre in un bosco, confrontare la sabbia con il terreno o le conchiglie con le chioccioline, osservare con una lente organismi raccolti nell'acqua o nel fango, sono esperienze che, se realizzate in continuità, attraversando i diversi territori, permettono di intrecciare esplorazione e ricerca e favoriscono apprendimenti autentici, contestualizzati e situati.

Sappiamo quanto i primi anni dell'infanzia siano fondamentali per motivare il pensiero scientifico (Greenfield *et al.*, 2017), sfruttando la curiosità e l'interesse innato dei bambini per il mondo che li

circonda: la loro naturale tendenza a divertirsi osservando (Cabe Trundle & Saçkes, 2021), interrogando la natura (Eshach & Fried, 2005). Gli spazi naturali si offrono come “laboratori viventi” (Yildirim & Akamca, 2017), in cui incontrare micromondi e interrogarsi sulle relazioni tra uomo, organismi e ambiente ampliando la prospettiva dal locale al globale; luoghi in cui affinare l’esercizio dello sguardo sui dettagli, per poi sviluppare domande, creare ipotesi e conoscenze per una ricerca scientifica concreta, viva e vissuta. L’utilizzo integrato di strumenti scientifici semplici ma reali, come retini, microscopi o lenti di ingrandimento, permettono di esplorare fenomeni, scoprire connessioni tra biodiversità terrestre e marina e sviluppare abilità legate al processo di indagine scientifica (Garcia González & Schenetti, 2022). Fondamentale diviene il dialogo tra la scienza e i multipli linguaggi espressivi di cui il bambino naturalmente dispone e riconosce nel mondo a sé circostante. Un dialogo che consente di intrecciare indagine e immaginazione, stimolando creatività, meraviglia e sensibilità estetica, per un’educazione alla sostenibilità che non si limiti alla sola conoscenza, ma ne comprenda le dimensioni relazionali, emotive e simboliche del rapporto con il mondo (Kagan, 2019). In questa prospettiva, il gioco narrativo e artistico (Galafassi, 2018) intrecciato all’indagine scientifica, arricchisce un approccio STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) capace di ampliare le competenze necessarie per leggere e reinterpretare la realtà in chiave ecologica e sistemica, promuovendo saperi situati, complessi, interconnessi e intrinsecamente pluridisciplinari. In questo quadro, anche gli strumenti digitali, se utilizzati in modo consapevole e riflessivo, possono diventare preziosi alleati di questo processo. Fotocamere, registratori audio e video accompagnano i bambini e le bambine nelle esplorazioni e documentano scoperte, permettono di soffermarsi su dettagli impercettibili a occhio nudo e catturano immagini che restituiscono valore a istanti, relazioni, punti di vista, angolature, spiragli che il corpo, spesso, servendosi dei soli sensi, non riesce a cogliere. In questo senso, promuovere l’utilizzo di microscopi digitali, proiettori ed esperienze che mettano in dialogo indoor e outdoor, diventa così occasione in cui promuovere una continuità tra i diversi ambienti di apprendimento e le progettualità educative, in cui inventare e narrare storie a partire dalla natura, in cui cogliere la multimedialità del naturale, valorizzando e rendendo visibili le opportunità di un’educazione embodied (Varela *et al.*, 1991), all’aperto, in dialogo tra tecnologie e natura. «Documentare significa stabilire un rapporto tra un evento, un segno che lo rappresenta e una memoria che lo rivive: rileggere riflessivamente l’esperienza vissuta può attribuire un ulteriore significato educativo e formativo» (Di Bari, 2023, p.75). Per valorizzare la relazione tra tecnologie e natura, in questa prospettiva, occorre quindi promuovere l’utilizzo di quegli strumenti digitali, che se ben padroneggiati, possono rappresentare occasioni per esplorare la realtà in modo critico e creativo e allo stesso tempo riattivare memoria e riflessione, ampliando le possibilità in cui dar voce all’infanzia (Clark, 2001). In questo modo, le tecnologie, se inserite nel quadro di quella che la comunità internazionale definisce *Pedagogical Documentation* (Rinaldi, 2006), possono sostenere lo sviluppo di competenze riflessive e progettuali degli adulti (Schön, 1987), favorire il dialogo tra bambini, professionalità educative, famiglie e comunità e mettere in luce il valore della dimensione ludica dell’infanzia, rendendo visibili gli apprendimenti imprevisti, contemporanei, cooperativi, euristici che si attivano anche nei contesti all’aperto. Imprescindibile, in questo percorso, è la postura dell’adulto: chiamato a sostenere e accompagnare i bambini in esperienze di scoperta e apprendimento in relazione con l’ambiente e il mondo, a partire da un’intenzionalità progettuale che valorizza spazi, materiali, tempi e relazioni in dialogo con il contesto e con i bisogni evolutivi dell’infanzia (Bonaccini & Schenetti, 2023). Fondamentale è il suo sguardo osservativo e progettuale chiamato a cogliere interessi, scegliere e predisporre ambienti e

tempi di apprendimento che rispettino i ritmi lenti della natura (Clark, 2023) e a utilizzare strumenti che sostengano una “didattica in situazione” (Schenetti, 2022). Un professionista pronto a farsi co-esploratore e co-ricercatore accanto ai bambini; ad accogliere la mutabilità dei contesti attraversati e a rilanciare esperienze che lascino spazio al gioco libero, esplorativo e di scoperta. Ogni frammento raccolto, ogni incontro vissuto diventa occasione per ipotizzare, sperimentare e intrecciare ciò che già si conosce con ciò che sorprende.

Ciò verso cui è necessario orientarsi è quindi la costituzione di un gruppo di lavoro coinvolto «in 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, 2021, p.122).

Chi scrive sente urgente il bisogno di orientare i servizi educativi 0-6 verso un cambiamento capace di promuovere una cittadinanza ecologica e sostenibile superando visioni frammentate e riconoscendo l'interdipendenza necessaria e costitutiva tra il *blue* e il *green*. Per farlo si ritiene essenziale promuovere esperienze attive in contesti reali e situati, riportando al centro l'attenzione sul valore dei “corpi in gioco”. Si tratta quindi di riconoscere l'apprendimento come una relazione esistenziale tra corpo, spazio e mente.

Il corpo, entrando in relazione con l'ambiente, genera connessioni, relazioni e conoscenze che emergono dalle emozioni vissute, dai movimenti agiti e dalle percezioni sensoriali attivate. È in questa esperienza viva e vissuta che il bambino (e noi con lui) non si limita a occupare lo spazio, ma lo abita, lo trasforma, lo fa proprio. Il gioco, in tutte le sue forme, diventa così parte integrante della sua identità, vissuta con pienezza e intimità.

Restituire centralità ai corpi degli adulti e dei bambini che si rimettono in gioco, in relazione con i luoghi che si abitano, significa restituire centralità ad un'educazione incarnata, capace di valorizzare l'esperienza concreta come dimensione costitutiva del conoscere, dell'abitare il mondo e del diventare cittadini consapevoli e responsabili, capaci di riconoscere la propria interdipendenza tra oceano e terra, nel mondo di tutti e di tutte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonacci, F. (2015). Gioco. In Guerra M. (ed.), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Elliott, S. (Eds.). (2025). *International perspectives on early childhood education for sustainability: Envisioning sustainable futures with young children* (Vol. 45). Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-93291-5>
- Beery, T., Olafsson, A. S., Gentin, S., Maurer, M., Sta'hammar, S., Albert, C., & Raymond, C. M. (2023). Disconnection from nature: Expanding our understanding of human–nature relations. *People and Nature*, 5(2), 470–488. <https://doi.org/10.1002/pan3.10451>
- Bonaccini, S., & Schenetti, M. (2023). *Osservare, progettare, educare green*. Edizioni Junior.
- Cabe Trundle, K., & Saçkes, M. (2021). Teaching and learning science during the early years. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(3), 217-219. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202123159>
- Caillois, R. (1995). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.

- Carr, M. (2013). *Le storie di apprendimento: Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Edizioni Junior.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369–382. <https://doi.org/10.1080/1350462980040402>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Clark, A. (2001). *How to listen to children: The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Clark, A. (2023). How to be slow ...: *Outdoors*. *Nursery World*, 2023(11), 48–49. <https://doi.org/10.12968/nuwa.2023.11.48>
- Colantonio, A. (2011). Social Sustainability: Exploring the Linkages Between Research, Policy and Practice. In C. C. Jaeger, J. D. Tàbara, & J. Jaeger (A c. Di), *European Research on Sustainable Development* (pp. 35–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19202-9_5
- Curll, S. L., Stanley, S. K., Brown, P. M., & O'Brien, L. V. (2025). Part of or apart from nature? Characteristics, environmental attitudes, and priorities of the nature (dis)connected. *Ambio*, 54(3), 552–565. <https://doi.org/10.1007/s13280-024-02096-3>
- Dahl, K. L., Chen, T. J., Nakayama, J. Y., West, M., Hamner, H. C., Whitfield, G. P., & Dooyema, C. (2024). Time Playing Outdoors Among Children Aged 3–5 Years: National Survey of Children's Health, 2021. *American Journal of Preventive Medicine*, 66(6), 1024–1034. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2023.12.011>
- Davis, J., & Elliott, S. (Eds.). (2024). *Young children and the environment: Early education for sustainability* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009199971>
- Dempsey, N., Bramley, G., Power, S., & Brown, C. (2011). The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability. *Sustainable Development*, 19(5), 289–300. <https://doi.org/10.1002/sd.417>
- Di Bari, C. (Ed.). (2023). *Natura e tecnologie digitali: La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6, tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. Edizioni Junior.
- Elliott, S. (2017). An Australian perspective: Seeking sustainability in early childhood outdoor play spaces. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. Hansen, L. Sandseter, K. Lee-Hannond, S. Lekies, Wyver, & S. Elliot (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 295–316). SAGE.
- Elliott, S., Ärleman-Hagsér, E., Ji, O., Wang, W., & Mackey, G. (2020). Synopsis: An update on countries previously represented in the first volume. In S. Elliott, E. Ärleman-Hagsér, & J. Davis (Eds.), *Researching early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies* (pp. 53–68). Routledge.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP World Project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347–366. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0149-6>
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(15), 4212. <https://doi.org/10.3390/su11154212>
- Ernst, J., McAllister, K., Siklander, P., & Storli, R. (2021). Contributions to sustainability through young children's nature play: A systematic review. *Sustainability*, 13(4), 1–36. <https://doi.org/10.3390/su13137443>

- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Fasting, M. L. (2019). *Playing outdoors*. Scandinavian University Press.
- Fasting, M. L., Høyem, J., & Ergler, C. (2025). Sustainability as a relational value in early childhood—The power of nature play, joy and local place identity. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1007/s42322-025-00219-2>
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson Iii, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Galafassi, D., Tabara, J. D., & Heras, M. (2018). Restoring our senses, restoring the Earth: Fostering imaginative capacities through the arts for envisioning climate transformations. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 6(1). <https://doi.org/10.1525/elementa.330>
- García-González, E., & Schenetti, M. (2022). Education in nature and learning science in early childhood: A fertile and sustainable symbiosis. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(3), 363–377. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00110-4>
- Glithero, L. D., Bridge, N., Hart, N., Mann-Lang, J., McPhie, R., Paul, K., Peebler, A., Wiener, C., Yen, C., Kelly, R., McRuer, J., Hodgins, D., & Curtin, F. (2024). *Ocean Decade Vision 2030 White Papers – Challenge 10: Restoring society’s relationship with the ocean*. UNESCO-IOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390126>
- Guerra, M. (Ed.). (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Edizioni Junior.
- Guerra, M., Antonietti, M., Bertolino, F., & Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Gray, P. (2013). Play as Preparation for Learning and Life. *American Journal of Play*, 5, 271–292. <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/01/5-3-interview-play-as-preparation.pdf>
- Gray, P., Lancy, D. F., & Bjorklund, D. F. (2023). Decline in independent activity as a cause of decline in children’s mental well-being: Summary of the evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260, 113352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004>
- Greenfield, D., Alexander, A.D., & Frechette, E. (2017). Unleashing the Power of Science in Early Childhood: A Foundation for High-Quality Interactions and Learning. *Zero to Three*, 37, 13–21.
- Høyem, J., & Fasting, M. L. (2024). The power of play. In M. Mart, G. Gessiou, & J. Waters-Davies, *Exploring the Pedagogy of Learning and Playing Outdoors* (1^a ed., pp. 30–43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003530480-4>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Huserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2022). Unpacking the joy of movement – ‘it’s almost never the same’. *Sport, Education and Society*, 27(7), 816–829. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Kagan, S. (2019). Proving the world more imaginary? Four approaches to imagining sustainability in sustainability research. *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, 44(S2), 157– 178. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00378-9>
- Lee, E.-Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., Hakimi, S., Huang, W. Y., Janssen, I., Lee, M., Lim, H., Silva, D. A. S., & Tremblay, M. S. (2021). Systematic review

- of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9>
- Lynch, J., & Mannion, G. (2021). Place-responsive pedagogies in the Anthropocene: Attuning with the more-than-human. *Environmental Education Research*, 27(6), 864–878. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1867710>
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Mart, M., Gessiou, G., & Waters-Davies, J. (Eds.). (2025). *Exploring the pedagogy of learning and playing outdoors: Questions of purpose and intention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003530480>
- Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024). Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto. *Encyclopaideia*, 28, 68, 43–55. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/18407>
- McGuinn, J., Dheret, C., Bacalso, C., & Wuame, N. (2020). *Social sustainability* (Study for the Committee on Employment and Social Affairs, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies). European Parliament.
- McKinley, E., Burdon, D., & Shellock, R. J. (2023). The evolution of ocean literacy: A new framework for the United Nations Ocean Decade and beyond. *Marine Pollution Bulletin*, 186, 114467. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2022.114467>
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Roma: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+pedagogiche+zerosei+2021.pdf>
- MIUR (2022). *Orientamenti pedagogici sui nidi e servizi educativi per l'infanzia*. Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+nidi+2022.pdf>
- Novotný, P., Zimová, E., Mazouchová, A., & Šorgo, A. (2021). Are Children Actually Losing Contact with Nature, or Is It That Their Experiences Differ from Those of 120 years Ago? *Environment and Behavior*, 53(9), 931–952. <https://doi.org/10.1177/0013916520937457>
- OECD (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Ødegaard, E. E., Birkeland, Å., & Oropilla, C. T. (2024). A pedagogy of emergent ocean literacy: Narrative accounts of children's explorations in the coastal landscapes of Western Norway. *KINDknow Notes Series* (10). <https://www.hvl.no/contentassets/974a397fc3644cb99e5658b49f6f1457/kindknow-report---kindknow-notes-series-10---digital.pdf>
- Pascual, U., Balvanera, P., Anderson, C. B., Chaplin-Kramer, R., Christie, M., González-Jiménez, D., Martin, A., Raymond, C. M., Termansen, M., Vatn, A., Athayde, S., Baptiste, B., Barton, D. N., Jacobs, S., Kelemen, E., Kumar, R., Lazos, E., Mwampamba, T. H., Nakangu, B., ... Zent, E. (2023). Diverse values of nature for sustainability. *Nature*, 620(7975), 813–823. <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06406-9>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge
- Salas-Zapata, W. A., & Ortiz-Muñoz, S. M. (2019). Analysis of meanings of the concept of sustainability. *Sustainable Development*, 27(1), 153–161. <https://doi.org/10.1002/sd.1885>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2019). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play

- among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303–312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Sanson, A. V., & Burke, S. E. L. (2020). Climate Change and Children: An Issue of Intergenerational Justice. In N. Balvin & D. J. Christie (A c. Di), *Children and Peace* (pp. 343–362). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22176-8_21
- Santoro, F., Santin, S., Scowcroft, G., Fauville, G., & Tuddenham, P. (2017). *Ocean Literacy for All: A toolkit* (IOC Manuals and Guides, 80). UNESCO. <https://doi.org/10.25607/OBP-1554>
- Santoro, F., Schenetti, M. (2025). Ocean Literacy nei Servizi ZeroSei : un'esperienza educativa nella laguna di Venezia. *Infanzia*, 52(1), 42–48.
- Santoro, F., Tombolini, A., Intonti, G. M. S., Burguett, E. G., Schenetti, M., Cerneka, N., & Langher, V. (in press, 2025). *Ocean Literacies in Early Childhood: Outdoor Education and Learning for Sustainability*. In IOC Manuals and Guides (No. 97). UNESCO.
- Schenetti, M., & Li Pera, C. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120–132. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.187>
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2022). Educare alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia attraverso percorsi di educazione all'aperto. *Infanzia*, 1, 52–56.
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). Promuovere l'educazione inclusiva attraverso la progettazione partecipata degli spazi di apprendimento all'aperto: Spunti dai servizi educativi italiani. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22, 6–24. <https://dx.doi.org/10.14605/ISS2242301>
- Shin, M. (2025). Giant tree versus iPad kids: Reflecting on childhood outdoor play, then and now. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1007/s42322-025-00197-5>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Selak, Š., Horvat, J., & Žmavc, M. (2025). Problematic Digital Technology Use Measures in Children Aged 0 to 6 Years: Scoping Review. *JMIR mental health*, 12, e59869. <https://doi.org/10.2196/59869>
- Skovbjerg, H. M., & Sand, A.-L. (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 780681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>
- Smith, G. A. (2002). *Place-based education: Learning to be where we are*. Phi Delta Kappan, 83(8), 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Spiteri, J. (2023). Young children's understanding of environmental issues. In W. Leal Filho, A. M. Azul, F. Doni & A. L. Salvia (Eds.), *Handbook of Sustainability Science in the Future* (pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04560-8_20
- Sugiyama, M., Tsuchiya, K. J., Okubo, Y., Rahman, M. S., Uchiyama, S., Harada, T., Iwabuchi, T., Okumura, A., Nakayasu, C., Amma, Y., Suzuki, H., Takahashi, N., Kinsella-Kammerer, B., Nomura, Y., Itoh, H., & Nishimura, T. (2023). Outdoor Play as a Mitigating Factor in the Association Between Screen Time for Young Children and Neurodevelopmental Outcomes. *JAMA Pediatrics*, 177(3), 303. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5356>

- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2018). A Comparison of Preschoolers' Physical Activity Indoors versus Outdoors at Child Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2463. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112463>
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors. Spaces and places, risk and challenge*, Open University Press.
- UNESCO-IOC. (2021). *Ocean literacy within the United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development: A framework for action* (IOC Manuals and Guides, 87). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377708>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24. <https://doi.org/10.1353/cye.2006.0031>
- Wise, M., Martin, B., Szolosi, A., & Foreman, T. (2023). Habits of connection: From sustainability and saviorship to reciprocity and relationship. *Journal of Experiential Education*, 46(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1053825922113487>
- Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>

Copyright (©) Michela Schenetti, Nina Cerneka



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Schenetti, M., Cerneka, N. (2025). Gioco all'aperto e apprendimenti ecologici: verso una sostenibilità integrata tra green e blue literacies [Outdoor Play and Ecological Learning: Towards an Integrated Sustainability between Green and Blue Literacies]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 1-13.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17402