

Scoutismo e Didattica. Un'ibridazione generativa Scouting and Didactics. A generative hybridization

Silvestro Malara

Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria, Reggio Calabria, silvestro.malara@unirc.it

ABSTRACT

Il presente contributo muove da suggestioni importanti sul possibile incontro generativo tra alcune dinamiche educative del movimento scoutistico e le principali sfide contemporanee del mondo dell'educazione formale ed informale. Il focus da cui muove la possibilità di questo incontro è la proposta di una didattica per competenze che si inveri attraverso l'emergenza di un ambiente di apprendimento nel mondo che necessita di rinnovati approcci, come l'Outdoor Education, e di una nuova logica valutativa.

ABSTRACT

The present contribution moves from important suggestions on the possible generative encounter between some educational dynamics of the scouting movement and the main contemporary challenges of formal and informal education. The focus of this meeting is the proposal of a skill-based learning which can be realized through the emergence of a learning environment in the world needing new approaches, such as Outdoor Education, and a new evaluative logic.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Scoutismo, Didattica, Gioco, Valutazione, Competenze

Scoutism, Didactics, Game, Evaluation, Competency

INTRODUZIONE

L'incontro tra scoutismo e didattica può offrire stimoli di riflessione per la comprensione, la strutturazione, la progettazione e, poi, la autentica valutazione delle competenze, per come indicato dai più importanti documenti internazionali e per come suggerito dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo nella scuola (MIUR, 2012). Sembra possibile attuare oggi, fuori dal pregiudizio e dalla rappresentazione che questo possa comportare un depauperamento dell'offerta formativa ed educativa ed un abbassamento dei livelli di apprendimento, una didattica che trovi nel gioco, anche quando questo sia gioco virtuale, una rinnovata strategia per lo sviluppo delle competenze e per la creazione di un mondo autenticamente sostenibile ed inclusivo. Proprio lo scoutismo potrebbe suggerire alla scuola alcuni intendimenti particolari della propria pratica educativa: l'ambiente e il

gioco. Il primo come costante riferimento ad una esperienza sempre situata in un contesto, stimolante, vero, sfidante, in cui ogni ragazzo trova piena libertà e autodeterminazione (Bertolini, Pranzini, 2001) nella struttura della sua formazione e capacità di autovalutazione; il secondo come strategia fondamentale per fare in modo che si attivino nel ragazzo dinamiche sociali, prosociali e metacognitive in grado di far crescere e di far acquisire competenze utili per una cittadinanza attiva e partecipe. L'incontro tra lo scoutismo e la didattica rappresenta una ibridazione generativa per il cambiamento dell'agire educativo, soprattutto nell'ordine delle raccomandazioni europee, per lo studio e la ricerca nell'ambito delle nuove avanguardie educative.

1. INTERTEMPORALITÀ, INTERSOGGETTIVITÀ E CONTESTUALITÀ

Il fine ultimo di ogni azione educativa, sia essa formale od informale, intenzionale od implicita (Perla, 2014) è la realizzazione e lo sviluppo della persona. Le organizzazioni europee lavorano per offrire ai responsabili politici, ai docenti, agli educatori, alle componenti sociali e ai discenti, primi e ultimi destinatari, un paradigma comune di riferimento che ruota intorno al complesso costruito di competenza. Definire cosa sia competenza; saper mettere in pratica azioni e strategie didattiche efficaci ed efficienti per lo sviluppo di competenze e saper valutare una competenza, rappresentano la grande sfida dell'educazione odierna. L'intero costruito di competenza fa riferimento alla manifestazione della mobilitazione sia di risorse interne, intese come conoscenze, abilità e disposizioni sia - ed insieme - di risorse esterne, come persone, materiali e strumenti (Pellerey, 2004), e, nella presenza simultanea e sincrona di tutti questi fattori, la competenza è riconosciuta generalmente come la capacità del soggetto di portare a termine con validità un compito assegnato. Ancora più complesso diviene questo paradigma quando, ossequiando il diritto di ognuno ad un'istruzione, ad una formazione e ad un apprendimento di qualità e massimamente inclusivo, si prende in esame la Raccomandazione adottata dal Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che ottuplica la figurazione stessa della competenza, trasformandola in un approccio educativo professionale, olisticamente inteso, finalizzata tra l'altro alla sostenibilità, alla occupabilità, alla cittadinanza attiva e all'inclusione sociale. Dalla sintesi dei risultati delle rilevazioni OCSE-PISA 2022, posticipata a causa della pandemia COVID-19, emerge, però, chiaramente come background socioeconomico, differenze di genere e differenze geografiche siano ancora particolarmente influenti rispetto alle medie della precedente rilevazione del 2018 e degli altri paesi partecipanti. Se, da un lato, questi dati indicano la necessità di seguitare nella costruzione di competenze sempre più stabili, dall'altro, offrono la possibilità di riflettere sulle modalità più idonee di progettazione e di valutazione dei livelli di competenza. L'intero sistema scuola, quale campo eletto di promozione delle competenze, deve

riformulare la sua azione educativa e valutativa, a partire da tre metodologie che Pellerey (2004) considera capitali: l'osservazione sistematica; il metodo autobiografico e l'analisi del risultato finale raggiunto. L'andamento triadico e ricorsivo di osservazione, autobiografia e analisi condivisa del risultato permette non solo una compresenza progettuale e valutativa di docente/educatore e studente/educando ma ha importanti ricadute sul livello sociale di gruppo (Midoro, 2007). La competenza è da intendersi, allora, come un movimento generativo che nasce in quanto tensione produttiva tra il desiderio del soggetto di produrre, di realizzare qualcosa e la capacità, a partire dalla relazione e dal contesto, di essere efficaci nel realizzare questo desiderio. La competenza innesca nel soggetto e nel suo contesto un'azione che si prolunga nel tempo, un'azione intertemporale, che inizia con il soggetto, mosso dal desiderio e continua nell'azione del soggetto in relazione e in continuità con il suo contesto. Quest'azione è effettivamente mai definitiva, poiché il soggetto si ritrova continuamente a confrontarsi con la semplice realizzazione, che fuori dall'essere realizzazione di successo, comporta sempre una misurazione nuova e arricchita. In questa dimensione generativa si innesta anche un movimento intersoggettivo, come capacità di mobilitare e coinvolgere altri e come possibilità attiva di capacitare altri a prendere parte al movimento generativo e a proseguire l'azione di realizzazione. Nel contesto si avviano, attraverso l'intersoggettività, i materiali e gli strumenti, anche possibilità nuove di cambiamento e innovazione, che permettono la trasformazione competente. La progettazione e la valutazione delle competenze (Castoldi, 2017) non può, quindi, prescindere dalla considerazione ancora triangolare dell'andamento della competenza stessa, che muove dal desiderio del soggetto alla sua realizzazione plurale.

La scuola come fucina di competenze deve essere in grado di tenere insieme tutte le dinamiche che si sono finora analizzate e la didattica di oggi non può che nominarsi come didattica per competenze, ossia didattica che non guardi alla relazione d'insegnamento-apprendimento alla sola stregua della trasmissione di nozioni, dati, formule e definizioni, ma ad una relazione autentica, ad una relazione formativa di processo e che non generi prodotti, che sia generativa, tenendo insieme l'intertemporalità, l'intersoggettività e la contestualità, essendo in grado, infine, di creare un'esperienza del mondo significativa, autonoma e responsabile. Una rinnovata didattica efficace nella collaborazione per una ricerca condivisa dal docente e dal discente, abile nella risoluzione di problemi, progettista di un mondo inclusivo, in grado di compiersi attraverso un nuovo intendimento della realtà, tutta, come ambiente di apprendimento (Schön, 1993). La realtà e il mondo sono negli ultimi anni stati posti all'attenzione della riflessione pedagogica per il nuovo costrutto di ambiente di apprendimento, nella convinzione che la pratica educativa possa determinarsi, secondo quattro attributi distintivi, come costruttiva, autoregolata, situata e collaborativa (Castoldi, 2017). L'esperienza del soggetto è sempre esperienza da mediare e da ricostruire (Damiano, 2003) poiché è interrelazione dinamica ed evolutiva, che genera sempre nuove ridefinizioni tra il conoscente e la conoscenza

stessa. L'attributo della costruttività si inverte grazie alla autoregolazione, intesa come ruolo attivo e partecipante, nel processo di costruzione del soggetto, che conosce ed apprende. Proprio questa attività del soggetto è misura della processualità della relazione di apprendimento e metro metacognitivo di direzionalità dello stesso percorso apprenditivo che si colora anche di dimensioni affettive e volitive. Il soggetto è sempre un soggetto situato: lo studente apprende attivamente in un contesto, che fornirà un ancoraggio, una pulsione, come motore e attivatore dell'apprendimento. Una relazione situata, avulsa dalla superficiale comprensione di questa come esperienza che si radica solo dentro le aule chiuse della scuola, è, invece, costruzione enattiva, che recupera il soggetto sia come organismo vivente, inseparabile dal mondo, con il quale è in mutua specificazione e in co-emergenza, sia come attore e decisore intenzionale del suo sviluppo (Rivoltella, 2014). E, ancora, l'apprendimento deve essere collaborativo, come gioco simbolico-culturale, che determina le scelte, la motivazione e la costruzione stessa della conoscenza del soggetto. Una visione ecosistemica, dunque, (Castoldi, 2017) che guarda all'ambiente di apprendimento come non più decontestualizzato, analitico e statico, ma coglie il potenziale generativo della relazione educativa che si compie tra risorse, docenti e allievi, compresi sia nella loro individualità sia nella loro articolazione in gruppi. Potenziale che si determina grazie alla flessibilità e alla personalizzazione e che si definisce nella risoluzione di problemi reali grazie anche all'impiego di metodologie didattiche e valutative - anche tecnologiche - (Calvani, 2012) innovative e che si compie effettivamente nella costruzione di competenze per il futuro (ILE-OECD, 2013).

2. AMBIENTI D'APPRENDIMENTO ATTRAVERSO L'APPROCCIO PEDAGOGICO DELL'OUTDOOR EDUCATION

L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha, negli ultimi anni, dedicato non pochi sforzi allo studio e alla ricerca di nuovi paradigmi, esperienze pedagogiche e attività didattiche che, effettivamente, possano configurarsi, nella pratica, nell'ottica della raccomandazione europea ad una didattica per competenze. Avanguardie educative, progetto di ricerca-azione nel circuito di Indire, poi trasformatosi nel Movimento di innovazione che studia e porta a sistema le esperienze più significative della scuola italiana, ha prodotto un Manifesto che riporta sette orizzonti di cambiamento, tra i quali, si trovano tutte le istanze pedagogiche prese finora in esame e tra i quali trova spazio trasversale anche la proposta, oggi sempre più accreditata, dell'Outdoor Education. L'approccio pedagogico dell'OE ha una storia che attraversa tutto il pensiero pedagogico e che parte da John Locke e Jean-Jaques Rousseau che hanno messo in relazione l'esperienza della realtà e l'esperienza di apprendimento, facendo emergere il ruolo fondamentale dell'ambiente esterno come attivatore di processi cognitivi. Anticipatori altri dell'OE possono essere ricordati in Comenio, Pestalozzi, Fröbel,

Steiner, Montessori, Dewey, così come non possono essere taciuti i riferimenti al movimento scoutistico e alle intuizioni pedagogiche del suo fondatore Robert Baden-Powell. Gli avviamenti da cui parte l'OE sono l'*Experiential learning*, apprendimento esperienziale, (Kolb, 1984) e la *Placed-based education*, pedagogia dei luoghi (Ceruti, Mannese, 2020). L'apprendimento esperienziale, in strettissima connessione con le dinamiche montessoriane, trova oggi vasta applicazione nel mondo della formazione professionale e condensa possibilità anche digitali e virtuali per la didattica nella *gamification* e nell'*adaptive learning*, riconoscendo nella esperienza insieme cognitiva, emotiva e sensoriale, il motore dell'apprendimento; la pedagogia dei luoghi vede il luogo come casa dell'apprendimento, come spazio privilegiato dell'apprendere, come capace di evocare un legame personale, autentico e significativo (Ceruti, Mannese, 2020). L'OE è, poi, in linea con le indicazioni dell'Agenda 2030 poiché si fonda sul mutuo riconoscimento tra educazione, sostenibilità e sviluppo, in quanto caratterizzata da un approccio pluridisciplinare in grado di far connettere lo studente con il proprio territorio, in una dimensione che procede dal locale al globale e, ancora, a suffragio dell'OE si muovono le neuroscienze e la psicologia dell'età evolutiva poiché dispone il soggetto in una situazione di benessere in grado di favorire l'intero processo di crescita e formazione. Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'OE (Giunti, Orlandini, Panzavolta, 2022) consente di rendere effettiva, tra l'altro la relazione tra la scuola e il territorio, inverando le Indicazioni Nazionali per il Curricolo nella scuola (MIUR, 2012) e i Nuovi Scenari (MIUR, 2018) nella prospettiva di una formazione per le competenze e di una educazione di cittadini consapevoli e attivi nel mondo, spazio originariamente educativo. Il valore pedagogico dello spazio, come terzo educatore, è, pertanto, effettivamente tale (Malaguzzi, 2010) poiché il mondo esterno, urbano e naturale, nella prospettiva dell'OE, è un educatore che offre continue ristrutturazioni, come *affordances* (Gibson, 1979), dell'azione del docente e di tutta la pratica educativa e didattica. L'OE nella considerazione dello spazio come educatore primo è in stretta connessione con l'intendimento dello spazio di Baden-Powell e dello scoutismo, che ampliano le possibilità educative dello spazio con la pratica ludica.

3. LE POSSIBILITÀ DELLO SCOUTISMO

Scoutismo deriva da scouting, la cui traduzione è esplorazione. Con il termine esploratore, o più comunemente scout, si intende, secondo Baden Powell, fondatore del movimento scoutistico, la qualità dell'uomo del bosco o dell'uomo di frontiera. Lo scout non è altro che l'uomo che osserva e, valutando ciò che è la realtà, l'ambiente intorno a sé sceglie e agisce. Baden Powell ha l'arguzia di declinare questo ideale di uomo nei tre testi fondamentali e strutturali del movimento: *Scouting for boys* (1903), *The wolf cub's handbook* (1916) e *Rovering to success* (1922). Fuori dalla questione annosa

dell'attribuzione effettiva e dell'originalità del metodo scout a Robert Baden-Powell, occorre riconoscere al movimento scoutistico quella universalità (Bertolini, Pranzini, 2001), che supera ogni divisione, ogni differenza, ogni singolarità, componendo, con l'offerta di precisi ambienti di apprendimento, un autentico *life long learning*. Se lo scoutismo, come metodo universale, ha l'obiettivo di formare il *cittadino del mondo* a partire da un bambino, da un lupetto, che impara a riconoscere il bene e il male; che poi cresce divenendo un adolescente, un esploratore, che impara a vivere nel bosco, con competenze precise che si applicano ad un contesto difficile; che poi, ancora, diventa un ragazzo, un rover, che impara a vivere nel mondo perché va, superati gli scogli di crescita, per le strade del mondo e lasciarlo migliore di come lo conosce, occorre rintracciare il contesto, come ambiente di apprendimento, in cui tutto lo scoutismo muove la sua opera. Fuori dal lessico fortemente simbolico della formazione scoutistica, che richiama in ordine, prima l'ambiente naturale, ma mediato dalla narrazione della Giungla di Rudyard Kipling, poi l'ambiente naturale realmente vissuto ma non urbanizzato del Bosco, poi l'ambiente naturale e urbanizzato della Strada, la possibilità generatività del metodo scout risiede proprio nella proposta continua di un ambiente autenticamente, intersoggettivamente, e intertemporalmente sfidante. Per l'ambiente Giungla il bambino impara attraverso la narrazione di quell'ambiente e la trasposizione linguistica che si opera per gioco simbolico a diventare un lupetto e impara a riconoscere il suo educatore, come Akela, il capobranco del racconto di Kipling. Impara a conoscere i suoi compagni come lupetti e attraverso la Legge del Branco, riconosce l'esigenza di una collaboratività di branco; la necessità di operare con gli altri e per gli altri, nella accettazione di ogni specificità, per raggiungere e portare a termine la caccia. Ancora conosce ed opera una distinzione tra il bene e il male, nei personaggi positivi e negativi del racconto, che per morale indiretta o per tipi, rappresentano metacognitivamente comportamenti da seguire o da non seguire. L'ambiente della Giungla, mediato da narrazione, lingua e gioco di ruolo, non viene annullato dalla esperienza, poi, più matura del Bosco, quando il bambino, ormai ragazzo, smette i panni del lupetto. Il gioco di finzione cederà il posto alla esperienza sfidante della vita nel bosco. Il ragazzo impara a costruire un rifugio, a resistere alle intemperie, a collaborare con i pari per riuscire al meglio a vincere la sfida dell'ambiente, attraverso tecniche e competenze che non sono impartite verticalmente ma provengono da dinamiche *peer to peer*, in una rete paritetica. Il sistema delle competenze, nel metodo scoutistico, è di fondamentale importanza. Le prove continue che il soggetto ha poste dall'ambiente, con la mediazione invisibile dell'educatore (Ventura, 2013), rappresentano una grammatica autoeducante. Lo scout impara perché mosso dall'ambiente, impara perché mosso dai pari, impara perché è riconosciuto come competente dal gruppo e dagli educatori. Allo scout è riconosciuta una competenza, a patto che questa competenza sia attiva nel servizio, sia attiva nel mondo, sia attiva nella risoluzione pratica di problemi. Alcuni esempi: la competenza, in linguaggio scout contemporaneo la specialità, di Interprete, sarà riconosciuta a quello scout che avrà dato

prova di saper parlare in altre lingue, di sapere orientarsi e comunicare in paesi diversi dal proprio, durante un'esperienza internazionale; la specialità di Esperto del computer sarà riconosciuta a quello scout in grado di modificare creativamente l'uso del computer in funzione delle esigenze del gruppo e comunque a servizio dell'altro.

4. LUDODIDATTICA

Il gioco è il mezzo, il dispositivo di mediazione (Bruner, 1973, Damiano, 2013) proprio del metodo scoutistico, e, nella analisi del gioco come dispositivo educativo (Massa, 2004, Riva, 2004) si possono intercettare tutte le connessioni tra scoutismo e didattica. Tutte le dimensioni della didattica, dalla progettazione, alla previsione (Rivoltella, 2014), fino alla organizzazione di spazi, tempi, strumenti, tecniche e metodologie, possono essere interessate dalla suggestione ludica dello scoutismo. Il gioco ha una natura pragmatica (Malara, 2021); è grazie al gioco che si diventa competenti nello scoutismo, grazie all'esperienza ludica possono compiersi tutte le finzioni che preparano alla vita. Lo scoutismo si prefigura così come esperienza immersiva: attraverso il gioco si vive ogni istante di crescita; attraverso il gioco si aziona quel processo ciclico di motivazione intrinseca ed estrinseca che determina l'apprendimento stesso. A suffragio del valore del gioco per l'apprendimento, oltre al gioco nella Natura dello scoutismo, si prendano in esame anche le considerazioni portate avanti da Gee (2007), nell'esame del videogioco, come dominio semiotico, con grammatiche interne ed esterne, le prime delineate dalle regole del gioco stesso come limiti che il giocatore e lo studente non possono mai trascendere e come linguaggi di un mondo o di una storia diversa dalla propria; le seconde, rappresentate dal sistema di relazione sociale tra i giocatori o tra gli studenti e i docenti, finalizzato alla produzione di strategie e schemi d'azione. Per Gee ogni disciplina, ogni contenuto può essere posto come esperienziale, perché ogni disciplina è un preciso dominio semiotico, con regole, linguaggi e grammatiche proprie. Nella didattica ludica, la costruzione dell'identità del giocatore-studente si sviluppa dialetticamente, seguendo tre momenti: il giocatore-studente che gioca-apprende come identità reale; il giocatore-studente, doppio sintetico nel gioco, che è un personaggio, calato e vivo nella storia, nel mondo, nella narrazione, come identità narrativa e il giocatore-studente che progetta, che opera per far divenire, in senso proiettivo, il personaggio ciò che vuole diventare. La ciclicità di queste visioni identitarie acquista una forza straordinaria se si considera, di più, la dimensione sociale del gioco stesso, che amplifica il percorso di costruzione del sé, nella relazione, nella cooperazione, nella costruzione di una identità comunitaria, nella responsabilità (Bertolini, Caronia, 2015). Baden-Powell (2000) è convinto che il gioco, sia educatore primo e che nel gioco possa realizzarsi una crescita libera e cosciente. Il gioco è lavoro (Montessori, 2018); come lavoro dispone chi gioca all'allargamento del suo proprio campo di esperienza e all'esercizio consapevole e riflessivo della responsabilità (Bertolini, Caronia, 2015); con

il gioco si può sempre tradurre la realtà e tradursi con creatività e socializzazione (Frabboni, 1971).

L'incontro tra la pedagogia evemenenziale e Baden Powell sembra, dunque, essere fortunato, se è vero che una ludodidattica, come didattica per competenze, non può avverarsi senza il rinnovamento degli ambienti di apprendimento e se è vero che la proposta scoutistica offre, non solo ambienti di apprendimento performanti, ma pone anche bambini e ragazzi in una dimensione di corrispondenza tra la motivazione personale ed intrinseca di crescita e la motivazione estrinseca e sociale del riconoscimento, operata dalla stessa dimensione ludica. Una didattica per competenze, che sposi le suggestioni scoutistiche, non può prescindere dall'indagine specifica dell'interesse dello studente; non può non vagliarsi, nella continua ingerenza della tecnologia, come *gamification*; non può non considerare tutte le possibilità delle metodologie *game-based*. L'emergenza è riposizionare tutti i bisogni degli studenti e riaccreditare l'espressione ludomorfa (Montessori, 2018) come possibilità di sviluppo, insieme, cognitivo, emotivo- affettivo e relazionale.

CONCLUSIONI

La minaccia del ludico, come rappresentazione della pericolosità dell'esperienza del gioco nel contesto formale della scuola, è ormai sventata. La didattica per competenze (Castoldi, 2011) non può non avere, tra le altre proposte, un'attenzione particolare verso una esperienza apprenditiva che interessi lo studente e lo motivi originariamente come il gioco nella sua grammatica semiotica affinché possa strutturarsi liberamente (Frabboni, 1971). L'esperienza dello scoutismo offre importanti spunti di riflessione e domande di ricerca su come la scuola possa modificarsi oggi per rispondere meglio alle trasformazioni della società e del mondo e per garantire a studenti e docenti una azione educativa disposta alle raccomandazioni europee e ai goals dell'Agenda 2030. Le suggestioni provenienti dal mondo scoutistico inviterebbero il mondo della scuola e della pedagogia ad una riflessione quanto più accurata sulla valutazione delle competenze che ricomprenda le dinamiche dei significati, delle modalità operative, dei framework di riferimento, che tenga precipuamente in considerazione il polo oggettivo al fine di elaborare compiti autentici, il polo soggettivo al fine di osservare tutti i processi di apprendimento ed il polo intersoggettivo per promuovere l'autovalutazione e riconsiderare la struttura stessa della valutazione (Castoldi, 2009) in termini effettivamente efficaci per la strutturazione dei cittadini del mondo. L'intuizione del fondatore dello scoutismo che suggerisce agli educatori che l'educazione debba venire non per paura della punizione ma per il desiderio

di “Giocare il gioco” è, allora, ancora valida, attuale e carica di senso per l’agire didattico contemporaneo.

BIBLIOGRAFIA

- Baden Powell, R. (2000). *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bertolini, P., Pranzini, V. (2001). *Pedagogia scout*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1973). *Il significato dell’educazione*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2012). *Che cos’è la tecnologia dell’educazione*. Roma: Carocci.
- Ceruti M., Mannese, E. (2020). (a cura di). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Id. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Id. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni, F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Pallgrave MacMillan.
- Gibson, J. J. (1979). "The Theory of Affordances". *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boulder, Colorado: Taylor & Francis. pp. 119–137. ISBN 978-1-84872-577-5.
- Giunti, C., Orlandini, L., Panzavolta, S. (2022) “Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l’approccio pedagogico dell’Outdoor education”, *Contesti*. Città, territori, progetti, 1(1), pp. 116–139. doi: 10.36253/contest-13443.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Malara, S. (2021). A scuola di Scoutismo: la mediazione del gioco per l’autoeducazione. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*. Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-01- 21_18.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*. Milano: Unicopli.
- Midoro, V. (2015). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR, 2012, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (22/08/2022).
- Montessori, M. (2018). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- OECD 2013, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Perla, L. (2014). *La didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*. Brescia: La Scuola SEI.
- Perla, L., Riva, M.G. (2016). *L’agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.

- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D.A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Ventura, A. (2013). *Il metodo scout. Intuizioni educative e principi formativi*. Milano: FrancoAngeli.