

PRINCIPIA EDUCATIONIS

9

Direttore

Francesco BOSSIO

Università della Calabria

Comitato scientifico

Marinella ATTINÀ

Università degli Studi di Salerno

Daniele BRUZZONE

Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza

Paola DUSI

Università degli Studi di Verona

Andrew FORAN

St. Francis Xavier University

David HANSEN

Columbia University

Megan LAVERTY

Columbia University

Katarin MACLEOD

St. Francis Xavier University

Lorena MILANI

Università degli Studi di Torino

Gaetano MOLLO

Università degli Studi di Perugia

Daniel PERLSTEIN

Berkeley — University of California

Furio PESCI

Sapienza — Università di Roma

Namita RANGANATHAN

University of Delhi

George RICHARDSON

University of Alberta

Domenico SIMEONE

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

PRINCIPIA EDUCATIONIS



Le radici di ogni pianta cercano, tra le molte sostanze che il suolo contiene,
solo quelle di cui la pianta ha bisogno.

Maria MONTESSORI

La collana nasce con l'intento di approfondire tematiche relative all'educazione come paradigma di crescita e di sviluppo delle caratteristiche e peculiarità più autentiche della persona nelle diverse stagioni della vita. La pedagogia, in particolare secondo l'approccio critico e dialogico delle "scienze dell'educazione", si presenta come scienza in costante confronto con la vita, che nasce nel concreto agire educativo conferendogli significato. In quest'ottica essa genera un sapere dotato di senso, capace di dialogare con l'effettivo divenire umano e di orientarlo in modo critico, progettuale e teleologico.

La rapidità evolutiva con la quale la società si è trasformata nel corso degli ultimi decenni, i cambiamenti demografici, economici e culturali che hanno segnato e continuano a connotare il nostro tempo, rendono sempre più tangibili i limiti del sistema sociale all'interno del quale il confronto interculturale rappresenta una delle realtà più difficili e delicate da indagare e conoscere. Lo sviluppo armonico del soggetto, l'itinerario che lo porta alla scoperta, alla coltivazione e alla piena realizzazione delle sue potenzialità, si esplica attraverso una serie di passaggi sostanziali che avvengono necessariamente all'interno di un determinato contesto, che influenzerà in maniera determinante l'esito di queste processualità. L'incontro tra l'identità tendenziale della persona e il suo sviluppo nella storia — il trovarsi al centro di tutta quella serie di eventi, esperienze, incontri, relazioni, emozioni che popolano l'esistente — è continuo, dinamico e inscindibile. Il rapporto tra la struttura sociale e il processo formativo, a lungo indagato all'interno della ricerca pedagogica, è ancora oggi la chiave di volta per comprendere i problemi dell'educazione contemporanea e, ancor più, per costruire ipotesi teoriche e operative finalizzate alla loro risoluzione. L'obiettivo della collana è costruire un ambito di studi e ricerche composito e variegato, così da restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine in ambito nazionale e internazionale, intercettando — sia sul piano teorico che su quello empirico — i diversi contesti educativi.

I volumi della collana sono sottoposti a *peer review* da parte di due *referee* anonimi.

Classificazione Decimale Dewey

— 371.397 (23.) ALTRI METODI DIDATTICI. Gioco e simulazione

Thema

— Soggetto: JNTR. Apprendimento basato sul gioco

— Qualificatori: 4CA. Per l'apprendimento pre-scolare

MILENA MASSERETTI

**IL VALORE FORMATIVO
DEL *RISKY PLAY*
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**
UNA RICERCA QUALITATIVA
SULLE PERCEZIONI DI INSEGNANTI E GENITORI

Prefazione di

MICHELA SCHENETTI

Presentazione di

ELLEN BEATE HANSEN SANDSETER





ISBN
979-12-218-2764-4

PRIMA EDIZIONE
ROMA 9 OTTOBRE 2026

INDICE

- 13 *Prefazione*
di MICHELA SCHENETTI
Educare al possibile. Per una fenomenologia del rischio, 13 –
Bibliografia, 18.
- 21 *Presentazione*
di ELLEN BEATE HANSEN SANDSETER
- 25 *Introduzione*

PARTE I

IL CONTESTO DELLA RICERCA

- 33 CAPITOLO I
Gioco e rischio
1.1. Il gioco tra definizioni, significati e implicazioni educa-
tive, 33 – 1.2. Dimensione culturale, simbolica e sociale del
gioco, 36 – 1.2.1. *Il “per finta” come dispositivo cognitivo: il
gioco nella teoria di Bateson*, 43 – 1.2.2. *Il gioco come forma del*

pensiero, 46 – 1.3. Il rischio, 49 – 1.3.1. *Il rischio come costruzione culturale nello sviluppo infantile*, 53 – 1.3.2. *I rischi pedagogici come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa*, 56 – 1.4. Verso una pedagogia del rischio: implicazioni per l'educazione dell'infanzia, 59 – 1.5. Le conseguenze dell'avversione e dell'esposizione al rischio nella vita dei bambini, 65 – 1.6. Gioco, rischio e libertà: uno sguardo critico alla perdita di autonomia nei bambini, 69.

PARTE II

IL QUADRO TEORICO

73 CAPITOLO II

Il framework teorico di riferimento della ricerca e la normativa di riferimento

2.1. Il costruttivismo sociale, 73 – 2.2. Educazione all'aperto 0–6, 76 – 2.2.1. *Outdoor education e outdoor learning*, 78 – 2.3. Il modello ecologico dello sviluppo umano, 81 – 2.3.1. *Una prospettiva ecologica su gioco e mobilità nei contesti urbani*, 83 – 2.4. La normativa di riferimento, 87 – 2.4.1. *La responsabilità nella scuola dell'infanzia: un obbligo di vigilanza rafforzato*, 89 – 2.5. Formare alla cultura del rischio: tra quadro normativo e prospettiva pedagogica, 92.

95 CAPITOLO III

Risky play. Il quadro concettuale e il contesto norvegese

3.1. Gioco attivo e *risky play*: definizioni e categorie, 95 – 3.1.1. *Giocare con le grandi altezze*, 98 – 3.1.2. *Giocare a velocità elevata*, 99 – 3.1.3. *Giocare con strumenti pericolosi*, 101 – 3.1.4. *Giocare vicino a elementi pericolosi*, 102 – 3.1.5. *Gioco Rough-and-Tumble*, 103 – 3.1.6. *Giocare dove i bambini possono "scompare" o perdersi*, 104 – 3.1.7. *Play with impact e vicarious risk*, 105 – 3.2. Il quadro culturale e pedagogico del *risky play* in Norvegia, 107 – 3.3. Il valore educativo del

gioco nei Barnehaager, 111 – 3.4. Il contributo di Ellen Sandseter al costrutto del *risky play*, 112 – 3.4.1. *Friluftsliv: una filosofia esistenziale*, 115.

119 CAPITOLO IV

Il valore formativo del *risky play*

4.1. I potenziali benefici del *risky play*, 119 – 4.1.1. *La dimensione cognitiva*, 132 – 4.1.2. *Sviluppo fisico e consapevolezza corporea*, 133 – 4.1.3. *Lo sviluppo socio-emotivo*, 135 – 4.1.4. *L'effetto antifobico del risky play: una prospettiva evolutiva*, 136.

139 CAPITOLO V

Il *risky play* tra barriere e sfide da affrontare

5.1. Educare al rischio, non al pericolo, 139 – 5.1.1. *Disuguaglianze socio-economiche e accesso al gioco*, 141 – 5.1.2. *Gioco e rischio in ambienti rurali*, 143 – 5.1.3. *Inclusione e rischio nel gioco: oltre la protezione dei bambini con disabilità*, 146 – 5.1.4. *Il genere come fattore determinante nel rischio di infortunio*, 147 – 5.2. La sfida etica, 149 – 5.3. Le lesioni infantili tra percezioni di rischio e realtà statistica, 150 – 5.4. Conseguenze impreviste degli ambienti di gioco eccessivamente sicuri, 152.

155 CAPITOLO VI

Modelli teorici a confronto: fattori che facilitano od ostacolano il *risky play*

6.1. Rischio e rappresentazioni adulte: il modello van Rooijen–Newstead, 155 – 6.2. Comprendere la percezione del rischio: il contributo teorico del “termostato” di Adams, 162 – 6.3. Gioco attivo e rischio percepito: una lettura multilivello del contesto educativo, 164 – 6.3.1. *I fattori interpersonali*, 171 – 6.3.2. *L'ambiente fisico*, 175 – 6.3.3. *Politiche e istituzioni*, 178 – 6.3.4. *La società*, 182.

PARTE III

**LA RICERCA EMPIRICA:
OBIETTIVI, METODOLOGIA E RISULTATI
DELLA RICERCA**

187 **CAPITOLO VII**

Presentazione della ricerca

7.1. Lo «stato dell'arte» in Italia, 187 – 7.2. Le domande guida della ricerca, 190 – 7.3. Obiettivi e ipotesi di ricerca, 191 – 7.4. Disegno di ricerca, 193 – 7.5. «Campionamento», 195 – 7.5.1. *Caratteristiche del «campione»*, 197 – 7.6. Metodo di raccolta dei dati primari, 203 – 7.6.1. *La traccia delle interviste*, 206 – 7.7. I dati primari: note sul campo, 208 – 7.8. I dati secondari, 211.

215 **CAPITOLO VIII**

L'analisi dei dati

8.1. Metodo di analisi dei dati primari, 215 – 8.2. Codifica, 219 – 8.2.1. *Inter coding*, 223 – 8.3. I punti di riferimento empirico-analitici, 226 – 8.4. Il raggruppamento dei codici: un passaggio cruciale nell'analisi qualitativa, 229 – 8.5. Dalla fase induttiva a quella deduttiva: l'abduzione, 234 – 8.5.1. *La tecnica della defamiliarizzazione*, 237 – 8.5.2. *Le critiche all'abduzione*, 241 – 8.5.3. *L'abduzione nella Stepwise-deductive induction*, 244 – 8.6. La qualità della ricerca qualitativa, 245 – 8.6.1. *Affidabilità e posizionamento del ricercatore nel processo di ricerca*, 246 – 8.6.2. *Validità*, 248 – 8.6.3. *Generalizzazione e generalizzabilità*, 249 – 8.6.4. *La generalizzazione concettuale*, 251 – 8.6.5. *La trasparenza e la riflessività*, 253.

259 **CAPITOLO IX**

Lo sviluppo dei concetti

9.1. Dai gruppi di codici ai concetti, 259 – 9.2. Il processo di elaborazione dei concetti, 261 – 9.2.1. *Il potenziale riconosciuto*, 263 – 9.2.2. *La qualità del contesto*, 272 – 9.2.3. *La supervisione*

educativa modulare, 280 – 9.2.4. *Il risky play addomesticato*, 288 – 9.2.5. *L'ombra dell'avventura*, 298 – 9.2.6. *Il compromesso accettabile*, 307 – 9.2.7. *L'eventualità che offusca la fattualità*, 312 – 9.2.8. *La prossimità visiva ed emotiva*, 320 – 9.2.9. *La razionalizzazione del rischio*, 327 – 9.3. L'approccio per l'analisi dei dati secondari, 334 – 9.4. Summative content analysis, 336 – 9.4.1. *Il gioco avventuroso nei documenti ufficiali*, 338 – 9.4.2. *Patti di corresponsabilità a confronto*, 357 – 9.4.3. *Analisi descrittiva dei documenti personali delle insegnanti*, 362 – 9.5. Discussione: il contributo teorico della ricerca, 370 – 9.5.1. *Confronto tra documentazione programmatica e annotazioni personali delle insegnanti*, 376.

381 Conclusioni

391 Bibliografia

439 Appendice

Numero 1. Traccia intervista alle insegnanti, 439 – Numero 2. Traccia intervista ai genitori, 441.

PREFAZIONE

MICHELA SCHENETTI

Educare al possibile. Per una fenomenologia del rischio

Negli ultimi quindici anni, e con un'accelerazione particolarmente significativa nell'ultimo quinquennio, in Italia si sono diffuse numerose esperienze educative impegnate a ricollocare al centro della propria progettualità la relazione tra bambini e natura. Penso agli agrinido e agli agriasili, agli asili nel bosco e alle scuole nel bosco, ma anche a tutte quelle realtà educative e scolastiche che, pur senza adottare etichette specifiche, hanno progressivamente scelto di aprire le porte delle proprie sezioni e aule al territorio, ai contesti naturali e all'esperienza diretta. In questo panorama non posso non richiamare il ruolo fondamentale della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto, che ha contribuito in modo significativo a consolidare una cultura educativa orientata all'outdoor education & learning.

Si tratta di esperienze differenti per contesti, storie, assetti organizzativi e professionalità coinvolte. Eppure, tutte condividono una medesima tensione pedagogica:

contribuire al rinnovamento dell'educazione, riconoscendo nell'esperienza in natura una concreta opportunità per ripensare i processi di apprendimento, le relazioni e il significato stesso del fare scuola.

Da molti anni sostengo la necessità che i servizi educativi e le scuole costruiscano una relazione sistematica, continuativa e intenzionale con il territorio e con i contesti naturali. Non solo per orientare gli apprendimenti verso prospettive di sostenibilità, ma anche per cogliere l'opportunità di innovare pratiche educative spesso irrigidite da routine e modelli organizzativi che limitano la ricchezza dell'esperienza infantile. Il bambino che attraversa contesti naturali autentici, complessi e vitali sviluppa competenze profonde: la capacità di osservare, di prendersi cura, di collaborare, di assumere iniziative, di prendere decisioni autonome, di ascoltare il mondo e ascoltarsi. Ma soprattutto sviluppa un senso di appartenenza, riconoscendosi parte di una rete di relazioni che lo precede e lo oltrepassa. È qui che affondano le radici di quella cittadinanza ecologica che non si insegna come un contenuto, ma si costruisce attraverso l'esperienza.

In questa prospettiva, il tema del rischio assume una rilevanza decisiva.

La contemporaneità sembra essere attraversata da una crescente tensione verso il controllo, la previsione e la sicurezza. Anche l'infanzia ne risente. Gli spazi vengono resi sempre più protetti, le esperienze accuratamente filtrate, i margini di autonomia ridotti nel tentativo di prevenire qualunque possibilità di errore, inciampo o fallimento. Tuttavia, proprio mentre aumentano le forme di protezione, rischiamo di sottrarre ai bambini qualcosa di essenziale per la loro crescita: la possibilità di confrontarsi con

l'incertezza, di misurarsi con i propri limiti, di esercitare il giudizio, di sperimentare la responsabilità.

Come sottolineava Piero Bertolini (1988, 2006), il rischio appartiene costitutivamente all'esperienza umana e non può essere considerato esclusivamente nella sua accezione negativa. Al contrario, il rischio richiama inevitabilmente le dimensioni della possibilità, della libertà, della scelta e della responsabilità. Eliminare completamente il rischio dall'esperienza educativa significherebbe, in ultima analisi, limitare le opportunità formative stesse e ostacolare lo sviluppo dell'autonomia.

Il volume che il lettore ha tra le mani si colloca precisamente all'interno di questo orizzonte culturale e pedagogico. Il tema del "*gioco rischioso*" viene qui affrontato non come una provocazione educativa o come una semplice rivalutazione del gioco avventuroso, ma come una questione centrale per comprendere il rapporto tra sviluppo, apprendimento e crescita umana.

Chi opera nei servizi educativi e nelle scuole sa bene quanto la dimensione del gioco sia inseparabile da quella del corpo. La fenomenologia ci ha insegnato che non semplicemente possediamo un corpo, ma siamo corpo. Le esperienze ludiche dei bambini prendono forma attraverso il movimento, l'esplorazione, il confronto con l'ambiente, con gli altri e con se stessi. Ogni salita, ogni equilibrio precario, ogni arrampicata, ogni corsa rappresentano occasioni attraverso le quali il bambino costruisce conoscenza, competenza e fiducia. Il *gioco che può avvantaggiarsi della dimensione del rischio* rende particolarmente evidente questa dimensione incarnata dell'apprendimento. Nelle sue forme più note — arrampicarsi in alto, muoversi ad alta velocità, utilizzare strumenti, esplorare luoghi poco familiari,

confrontarsi con elementi naturali imprevedibili — il bambino non ricerca il pericolo in sé, ma l'opportunità di verificare le proprie capacità, di comprendere il mondo e di acquisire progressivamente maggiore controllo sulle situazioni che incontra.

La ricerca internazionale ha da tempo evidenziato come queste esperienze contribuiscano allo sviluppo delle competenze motorie, dell'autoregolazione, della capacità decisionale, della valutazione del rischio e della resilienza. Tuttavia, la possibilità che tali esperienze trovino spazio nella quotidianità educativa dipende in larga misura dagli adulti: dalle loro rappresentazioni dell'infanzia, dalle loro paure, dalle loro convinzioni pedagogiche e dalle culture istituzionali entro cui operano. All'interno di questo percorso, orientato a comprendere i significati che gli adulti attribuiscono al rischio nell'esperienza educativa, è stata particolarmente preziosa l'opportunità di estendere un confronto scientifico con Ellen Beate Hansen Sandseter dell'Università di Trondheim, figura di riferimento internazionale nello studio del *risky play*. Le sue ricerche hanno contribuito a mostrare come il confronto con il rischio non rappresenti una deviazione dai processi di crescita, ma una componente essenziale attraverso cui bambini e bambine costruiscono competenza, autonomia e fiducia nelle proprie possibilità. La collaborazione sviluppata nel corso della ricerca ha offerto un'importante occasione di approfondimento teorico e metodologico, favorendo un dialogo fecondo tra il dibattito internazionale e le riflessioni maturate nel contesto pedagogico italiano.

Per questa ragione appare particolarmente significativo il contributo offerto da questo volume, che raccoglie gli esiti di un rigoroso percorso triennale di ricerca dedicato proprio

all'analisi delle percezioni adulte rispetto al rischio. Il lavoro presentato consente di comprendere come il rischio non sia mai soltanto una caratteristica oggettiva delle situazioni, ma anche una costruzione culturale che influenza profondamente le possibilità educative offerte ai bambini.

Essere professionisti dell'educazione significa allora abitare una tensione delicata. Da una parte vi è il dovere di proteggere; dall'altra la responsabilità di non impedire ai bambini di crescere. Significa distinguere il pericolo dal rischio, imparando a riconoscere che non tutto ciò che è imprevedibile è necessariamente negativo e che una pedagogia autenticamente formativa non può ridursi alla mera eliminazione dell'incertezza.

È una pedagogia della cura, ma anche della fiducia. Una pedagogia della presenza, ma anche della sottrazione. Una pedagogia che osserva attentamente, documenta, interpreta e sostiene, senza occupare ogni spazio dell'esperienza infantile. Una pedagogia che riconosce nei bambini soggetti competenti, capaci di partecipare progressivamente alla gestione dei propri rischi evolutivi e di diventare protagonisti delle proprie scelte.

In educazione non esistono ricette. Esistono piuttosto trame di significato che si costruiscono quotidianamente nell'incontro tra bambini, adulti e ambiente. Il *risky play* ci invita proprio a questo: a ripensare il valore dell'incertezza, dell'attesa, dell'errore e della scoperta. Ci ricorda che apprendere significa sempre avventurarsi in territori non completamente conosciuti e che ogni autentico percorso di crescita contiene una quota inevitabile di rischio.

In un tempo in cui l'educazione rischia di diventare sempre più standardizzata, performativa e orientata al controllo, questo libro si inserisce alle pubblicazioni sul tema

come un prezioso e ulteriore invito a recuperare una visione più ampia e profonda dello sviluppo umano. Ci ricorda che i bambini hanno diritto non soltanto alla protezione, ma anche all'avventura; non soltanto alla sicurezza, ma anche alla possibilità di mettersi alla prova; non soltanto a essere accompagnati, ma a diventare progressivamente responsabili di sé.

Le pagine che seguono mostrano come il rischio, quando compreso, osservato e accompagnato con competenza professionale, possa trasformarsi in una straordinaria risorsa educativa. Non un ostacolo alla crescita, ma una delle sue condizioni fondamentali.

Perché educare significa anche questo: avere il coraggio di lasciare che i bambini incontrino il mondo, e accompagnarli con responsabilità mentre imparano, passo dopo passo, a trovare il proprio posto.

MICHELA SCHENETTI,
Professoressa associata,
Dipartimento di Scienze
dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Bologna, Italia

Bibliografia

- Bertolini, 1988 = BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bertolini, 2006 = BERTOLINI P., "Rischio", in BERTOLINI P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.

Masseretti *et al.*, 2026 = MASSERETTI M., SANDSETER E.B.H., SCHENETTI M., *Risk as an Educational Resource: risky play Practices in Norwegian Preschools between Rules, Environment and a Culture of Trust*, «Formazione & Insegnamento», vol. 24, 2026, pp. 1–17.

Masseretti & Schenetti, 2025 = MASSERETTI M., SCHENETTI M., *Kropp imiterer kropp: i benefici del risky play nello sviluppo infantile. Come gli adulti possono promuovere la crescita dei bambini attraverso il gioco attivo all'aperto*, «Infanzia», 51 (1), 2025, pp. 70–73.

