

## Cinque assi per *Una scuola green e outdoor*

**Giulia Schiavone**

Università degli Studi di Milano-Bicocca

### Abstract

Il contributo si iscrive nel solco di studi che riconoscono l'importanza di promuovere esperienze educative e scolastiche volte a generare relazioni ecologiche con il mondo (Guerra, 2020; Mortari, 2020; Bianchi et al., 2022), unitamente alla valorizzazione delle potenzialità insite in tutti quei contesti che si collocano oltre l'aula scolastica tradizionalmente intesa (Humberstone et al., 2015; Barnett & Jackson, 2019).

Nello specifico, si testimonia un progetto di ricerca PON – “Ricerca e Innovazione” 2014-2020 Asse IV –, radicato in un quadro teorico-metodologico rintracciabile nel Manifesto *Una scuola* (Antonacci & Guerra, 2018), che ha inteso promuovere riflessioni e pratiche nell'incontro tra mondo della scuola e contesti all'aperto. In questa direzione, la ricerca si pone l'obiettivo di delineare delle roadmap per ripensare la forma-scuola come dispositivo pedagogico di *apertura* al mondo (Massa, 1999), spazio di vita in cui il futuro si dispiega come desiderio capace di orientare e trasformare il presente (Bloch, 1954/2019; Antonacci, 2023).

This contribution is inscribed in the wake of studies recognizing the importance of promoting educational and schooling experiences that generate ecological relationships with the world (Guerra, 2020; Mortari, 2020; Bianchi et al., 2022) and enhancing the potential inherent in contexts beyond the traditional classroom (Humberstone et al., 2015; Barnett & Jackson, 2019).

Specifically, we intend to bear witness to a research project – PON “Ricerca e Innovazione” 2014-2020 Axis IV – rooted in a theoretical and methodological framework traceable in the *Una scuola* Manifesto (Antonacci & Guerra, 2018), aimed at promoting ecological reflections and practices in the encounter between the world of school and outdoor contexts. Within this framework, the research aims to outline roadmap for rethinking the school form as a pedagogical device of *openness* to the world (Massa, 2019), a space of life where the future unfolds as a desire capable of orienting and transforming the present (Bloch, 1954/2019; Antonacci, 2023).

**Parole chiave:** educazione all'aperto; contesto scuola; relazioni ecologiche; competenze green; sostenibilità

**Keywords:** outdoor education; school context; ecological relationships; green competences; sustainability

## 1. Alcune premesse, verso una transizione ecologica dell'educazione

Il contributo si propone di restituire le cornici teoriche, le azioni di ricerca e gli esiti del progetto di ricerca *Una scuola green e outdoor: roadmap per una transizione ecologica dell'educazione*, realizzato tra il gennaio 2022 e il gennaio 2025. Il progetto, collocato nell'ambito del Piano Operativo Nazionale PON "Ricerca e Innovazione" 2014-2020 Asse IV<sup>1</sup>, è stato supervisionato dall'equipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Università degli Studi di Milano-Bicocca), con il finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca.

La ricerca, con riferimento a una nutrita letteratura scientifica (Humberstone et al., 2015; Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018; MacQuarrie, 2018; Guerra, 2020; Giunti et al., 2021; Schenetti & D'Ugo, 2022; Traversari & Porcarelli, 2023; Persico, Guerra & Galimberti, 2024), e ai più recenti documenti normativi, in materia di scuola e contesti educativi green e all'aperto (*Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, 2020; *Piano RiGenerazione Scuola*, 2020; *Carta per l'educazione alla Biodiversità*, 2022<sup>2</sup>; *GreenComp*, 2022), – che sottolineano l'importanza di favorire, a partire dai più giovani, esperienze educative e scolastiche volte a generare relazioni ecologiche con il mondo<sup>3</sup>, unitamente alla necessità di riconoscere e valorizzare le molteplici potenzialità presenti in tutti quei contesti che si collocano oltre l'aula tradizionale –, ha inteso sostenere e promuovere una revisione in chiave ecologica del dispositivo scolastico.

Il progetto, in questo senso, si è orientato verso un ripensamento delle categorie strutturali della forma-scuola, in una prospettiva green e outdoor, con l'intento di promuovere, in coloro che quotidianamente attraversano i contesti educativi e scolastici – in primis educatori e insegnanti<sup>4</sup> –, competenze green (*GreenComp*, 2022), e un sentire profondo di appartenenza, in termini relazionali, ai luoghi e all'ambiente, affinché siano riconosciuti come autenticamente significativi (Judson, 2019; Gallerani & Birbes, 2020). Le potenzialità dei contesti educativi e scolastici all'aperto sono, infatti, sempre più riconosciute, sia a livello internazionale (Kuo, 2019; Schiavone, 2022; Conlon et al., 2024), sia nazionale (Bertolino & Guerra, 2020; Antonietti et al., 2022; Schiavone, 2023, 2024; Leonardi, 2024), e una loro valorizzazione riteniamo possa raffigurare un sostegno significativo a un progetto di transizione ecologica che solleciti cambiamenti sul versante ambientale, culturale ed economico. Come enunciato nel piano *RiGenerazione Scuola* (2020) – stilato dal Ministero dell'Istruzione per accompagnare le scuole italiane nel processo di transizione ecologica e culturale –, "la scuola ha il compito di educare gli studenti ad abitare il mondo in modo nuovo e sostenibile [rendendoli] protagonisti del cambiamento"<sup>5</sup>. Interessante è notare come il termine "rigenerare" è inteso, primariamente, nell'accezione di "generare un nuovo modo di abitare il mondo", per sostenere e promuovere, nelle nuove generazioni, quella tensione vitale a "guardare 'lontano' nel tempo e nello spazio". In questa direzione sembrano andare anche le *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro* (2020) – documento redatto a fronte della pandemia da Covid-19 –, in cui nel paragrafo *L'architettura scolastica come "scienza del cambiamento"* viene sottolineata l'importanza di "una scuola che si apre al mondo": ovvero, una scuola capace di generare "ambienti di apprendimento intesi come spazi olistici e fortemente relazionali" (p. 57).

È in un contesto scolastico capace di alimentare una relazione generativa e intima tra l'ambiente e i soggetti che lo abitano, che crediamo possano essere poste le premesse per innescare percorsi educativi e scolastici in cui la dimensione dell'aperto sia riconosciuta come cifra costitutiva di un cambiamento e di una trasformazione che informa tanto i pensieri progettuali di insegnanti e educatori, quanto le loro pratiche educative e didattiche (Schiavone, 2024).

L'aperto è inteso qui, anzitutto, nell'accezione proposta da Rilke (1923/2016), come sollecitazione a operare un decentramento, abbandonando la postura abituale – da lui definita "netta", in quanto fondata su schemi pre-stabiliti –, per esercitarsi ad andare oltre se stessi, verso ciò che ancora non si conosce (Concato, 2001). Si tratta,

in questa direzione, di alimentare un'attitudine a "lasciar-essere le cose" (Rilke in Contato, 2001) nella loro autenticità e veridicità. Un incontro "intimo" così viene descritto nella *VII Elegia* (Rilke, 1923/2016), dove la dimensione dell'intimità, tutt'altro dall'essere scevro solipsismo, si traduce nella qualità di un sentire che è, anzitutto, uno "svanire" per fluire e diffondersi nell'aperto. È qui, nell'*aperto*, a contatto con il "tessuto del mondo", continua il poeta, che le cose hanno la possibilità di rivelarsi nella loro intimità, ovvero di disvelarsi in tutta la loro autenticità e *ciascunità*.

A una concezione del sapere tesa a scindere e predefinire, nella poetica di Rilke è sostenuta, diversamente, una concezione "diffusa" del sapere, intesa come quell'attitudine a dismettere la forma conosciuta per elaborarne una inedita: attitudine vitale, questa, per rilanciare e promuovere, – come dichiarato anche negli *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile* (Agenda, 2030)<sup>6</sup> –, contesti educativi e scolastici ecologici, relazionali e inclusivi, in quanto visione capace di portare fuori dal noto e "diffondersi nello spazio del mondo" (Rilke, 1923/2016).

## 2. Il Manifesto *Una scuola come framework per contesti educativi e scolastici green e outdoor*

Se nella società contemporanea i modelli che sembrano prevalere seguono una logica conflittuale e divisiva, dominati da criteri tesi a separare e gerarchizzare – il corpo dalla mente, la logica dalle emozioni, la razionalità dall'intuizione – nel provare a ripensare il sistema scuola in una prospettiva green e outdoor (*GreenComp*, 2022), di estrema importanza sembra essere, anzitutto, un cambiamento di prospettiva in merito all'assetto consueto della didattica (Frabboni, 2008), attraverso metodologie e pratiche innovative volte a sostenere i molteplici linguaggi dell'umano (Gardner, 1987; Malaguzzi, 1996; Frabboni, 2002; Caputo & Pinelli, 2019; Antonacci & Schiavone, 2021; Antonacci & Berni, 2024), e a promuovere la natura come contesto elettivo di apprendimento (Dewey, 1929/2022; Cappelli & Lorenzoni, 2002).

Seguendo questa prospettiva, "cambiare la scuola" (Massa, 1999) si manifesta come un'istanza insita nel suo stesso tessuto perché, come contesto elettivo di elaborazione dell'esperienza culturale, essa è inevitabilmente in perenne trasformazione, pena il suo deterioramento strutturale (Antonacci & Guerra, 2018). In questo senso, "è possibile difendere l'identità della scuola solo collocandola [in] uno scenario educativo più ampio, rispetto al quale la sua pelle [e] i suoi confini [...] vengano a istituire frontiere sempre più mobili e soglie sempre più aperte" (Massa, 1999, p. 183). L'istanza in gioco non concerne, allora, tanto l'uscire fisicamente dalla struttura scolastica quanto, anzitutto, il concepirsi dentro a un sistema, relazionale e culturale, che allevi le distanze tra il dentro e il fuori. La dimensione dell'aperto si fa, in questo senso, tanto nei pensieri progettuali quanto nelle pratiche educative e scolastiche di educatori e insegnanti, opportunità per una conoscenza del mondo non filtrata da risposte preordinate, ma capace di comprendere bambini e ragazzi nella loro peculiarità e integralità.

Da queste istanze muove il progetto di ricerca che, sulla base del framework teorico-metodologico del Manifesto *Una scuola*<sup>7</sup> (Antonacci & Guerra, 2018) e di una cultura della ricerca di taglio qualitativo, a partire da un'analisi della letteratura scientifica volta a indagare esperienze e percorsi di didattica, green e all'aperto, e dall'esplorazione di buone prassi presenti in Italia, – atte a rilevare esperienze significative di formazione all'aperto con bambini, ragazzi e adulti –, ha inteso, in primo luogo, sistematizzare e restituire i dati raccolti attraverso la costruzione di una mappatura ripartita per tipologie di esperienze, servizi educativi e scuole con vocazione all'aperto presenti sul territorio nazionale.

Coerentemente con gli obiettivi del progetto e con una metodologia di ricerca di taglio qualitativo (Mantovani, 1998; Sorzio, 2005; Mortari, 2007, 2010; Silverman, 2008; Cardano, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Baldacci & Fabbroni, 2011), sulla base della mappatura elaborata nel corso della prima annualità, è stata condotta un'indagine su panorama nazionale, che ha previsto sia un'esperienza sul campo di nove mesi presso l'azienda educativa Child Care S.r.l. *Becoming*<sup>8</sup>, – realtà educativa e scolastica scelta per la sua lunga tradizione nel campo

dell'educazione all'aperto –, sia la conduzione di interviste e focus group a testimoni privilegiati di servizi educativi e scolastici, in Italia, particolarmente sensibili ai temi green e outdoor.

Nello specifico, a partire dalla mappatura sopra citata, sono stati intercettati 5 Istituti educativi e scolastici situati nel nord Italia, 3 Istituti con sede nel centro Italia, e 4 situati nel sud Italia, con l'intento di innescare un ingaggio e un coinvolgimento diretto tra chi scrive e coloro che quotidianamente abitano e attraversano i contesti educativi e scolastici. L'intento è stato, infatti, quello di “valorizzare i contributi di ciascuno e contemporaneamente di costruire uno sguardo collettivo, che si esercita nel continuare a leggere le situazioni e le questioni da quanti più punti di vista possibili” (Antonacci & Guerra, 2020, p.1446). In questo senso, sono state predisposte interviste semi-strutturate e focus group a testimoni privilegiati – educatori, insegnanti e dirigenti scolastici – afferenti a ogni ordine e grado del sistema educativo e scolastico italiano, per un totale di 15 interviste e 7 focus group realizzati.

Sia per l'analisi del materiale documentativo e progettuale raccolto su panorama nazionale, sia per la costruzione e l'elaborazione delle interviste e dei focus group, ci si è avvalsi di cinque categorie pedagogiche strutturali (*Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi, Possibilità*), presenti nel framework de Il Manifesto *Una scuola* (e di seguito dettagliatamente descritti e analizzati), con l'intento di tenere insieme la complessità dei dati raccolti all'intento di una struttura organica e condivisa. La proposta è stata, dunque, di avvalersi di *cinque assi* pedagogici fondamentali, di cinque *parole maestre*, intesi come punti di attenzione sia per circoscrivere il campo d'osservazione sia per leggere e analizzare il materiale raccolto.

Preme sottolineare che Il Manifesto *Una Scuola*, nato con l'intento di promuovere una cultura trasformativa della scuola, è stato nella ricerca adottato quale framework teorico-metodologico e dispositivo di analisi, che tutt'altro dall'essere inteso come un modello prescrittivo è, piuttosto, da considerarsi come una possibile prospettiva attraverso la quale leggere la complessità del sistema scolastico ed elaborare i dati raccolti. È da tale angolatura che si intende, dunque, di seguito restituire i principali esiti della ricerca, con l'intento di provare a tracciare – senza pretesa di esaustività alcuna –, possibili direzioni progettuali e metodologie didattiche operative, nella forma di *roadmap*<sup>10</sup> – trasversali a ogni ordine e grado dell'istituzione scolastica italiana –, volte a orientare le riflessioni progettuali e le pratiche educative e scolastiche di insegnanti e educatori nel ripensare *la scuola* come dispositivo pedagogico di *apertura al mondo* (Massa, 1999), spazio di vita in cui il futuro si dispiega come desiderio capace di orientare e trasformare il presente (Antonacci, 2023).

### 3. I Cinque Assi

Il Manifesto *Una scuola* si muove lungo cinque assi pedagogici fondamentali – *Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi, Possibilità* – intesi come nuclei generativi, direzioni semantiche centrali, che animano e innervano il sistema scuola nella sua complessità e organicità. Gli assi vengono definiti dalle autrici “come delle dimensioni strutturali [...], degli imprescindibili [...]” (Antonacci & Guerra, 2024, p.18) e, al contempo, come una rete in cui ciascun asse richiama gli altri in maniera sinergica. Proprio per la loro costitutiva *tensione all'apertura*, nella direzione di *Una scuola* che oltrepassa i confini scolastici tradizionali per disporsi nel mondo (Guerra, 2020), gli assi sono apparsi come categorie pedagogiche particolarmente indicate anche per essere declinate in una prospettiva green e outdoor. In questo senso, nel corso della ricerca, ciascun asse, tutt'altro dall'essere considerato come un campo rigido e definitorio ma, al contrario, nutrendosi di uno stile interrogante e di ricerca (Freire, 1968/2011), ha assunto, nell'incontro con la dimensione dell'aperto, la forma di una domanda esplorativa (Guerra, 2019), da interpretarsi come domanda aperta, sia nell'elaborazione sia nelle piste riflessive che sollecita. La scelta di provare a condensare, restituire e tradurre graficamente i dati raccolti e analizzati – mediante una mappa grafica –, si colloca, pertanto, all'interno di un orizzonte teorico che intende guardare al conoscere come

a un procedere esplorativo, in cui il ricercatore traccia la mappa nel mentre in cui esplora e approfondisce il paesaggio (Mortari, 2007). In questa prospettiva, il *processo* sembra prevalere sul raggiungimento della meta in sé. Il lavoro educativo, come sottolinea Riva, “non può [infatti] che essere, costitutivamente, concepito come un processo [...], un tipo di lavoro da vedere in un’ottica dinamica, processuale appunto e non statica” (2004, p. 71). Una pratica professionale, quella incarnata da educatori e insegnanti nella relazione con la dimensione dell’*aperto*, che può essere immaginata come un cammino, che si sviluppa e prende forma strada facendo (*ibidem*).



Figura 1. Roadmap (Norma Nardi, 2025)

### 3.1 Incontro con la vita vera<sup>11</sup>: Asse degli Incontri

Il *primo asse*, quello relazionale, si concentra, in particolare, sugli *Incontri*. È l’asse che consente di orientare lo sguardo alle relazioni, guardando alla scuola come ambito comunitario (Sorzio, 2011): promuovendo la costruzione di relazioni tra i diversi attori che quotidianamente abitano il contesto scolastico – alunni, insegnanti, famiglie, dirigenti scolastici, ma anche università, realtà associative e sportive, enti istituzionali e amministrativi– nelle occasioni di incontri tra la classe e il territorio.

La dimensione dell’*aperto* appare, in questo senso, come particolarmente indicata nel favorire e promuovere, tanto nei bambini quanto negli adulti, la costruzione di relazioni durature tra le persone, le cose, l’ambiente e il mondo, in quanto consente di vivere esperienze non mediate da teorie predefinite o da domande preordinate ma, al contrario, di sperimentarsi in una conoscenza diretta, attraverso la quale percepirsi come “parte del mondo in modo vibrante e sensibile” (Guerra, 2020, p. 23).

Un’esperienza così intesa implica un’attenzione alla materia vivente del mondo, che si incarna nella forma di interazioni dirette con l’ambiente, traducendosi nell’impegno a progettare e istituire, come professionisti dell’educazione e della formazione, una pluralità di esperienze *green oriented* (PNRR, Missione 2 “Rivoluzione verde e transizione ecologica”)<sup>12</sup>, al fine di generare “un legame caldo e intimo con il mondo circostante”

(Mortari & Mussini, 2019, p. 24). In questo senso, “la capacità di stupirsi di fronte alla natura [...] può nascere solo da un contatto diretto con essa, [consentendo di] sperimentare al bambino una dimensione immersiva, accompagnata e sostenuta dalla presenza di un adulto” (ivi, p. 28).

Nell’ottica di sostenere e promuovere relazioni ecologiche, a partire dai più piccoli, di fondamentale importanza sembra essere, dunque, un fare scuola che conduca verso una sempre maggior consapevolezza delle relazioni tra i soggetti e l’ambiente in cui vivono (Langer et al., 2024; Persico, Guerra & Galimberti, 2024). Un fare scuola dove il porsi in relazione significa, anzitutto, interrogarsi circa una differente relazione con il contesto, maggiormente problematizzante e aperta. Una tale prospettiva consente di immaginare e progettare l’esterno dei servizi educativi e dei contesti scolastici in un continuum tra interno ed esterno, in cui non esiste una scissione tra dentro e fuori, ma solo la possibilità di disporsi, con curiosità e interesse, oltre la soglia dell’aula scolastica tradizionale.

Si tratta, in questo senso, come emerge dai dati, di “*aprire la porta, di fare entrare quello che c’è nel territorio nella didattica, fare entrare gli operatori culturali del territorio, ma allo stesso tempo di uscire da scuola e incontrare sul territorio le realtà culturali, per una collaborazione che possa dirsi realmente sinergica*” (Insegnanti, Focus Group, 2.02.2024). Il fuori diventa, così, “*uno spazio di incontro privilegiato, dove la natura può divenire il punto di incontro: perché permette di legare, di tenere insieme. La natura, in questo senso, fa comunità: quando torniamo da un’uscita è come quando si torna da una festa*” (Insegnanti, Focus Group, 8.02.2024).

Risulta di conseguenza prioritario, per tutti coloro che quotidianamente abitano i contesti educativi e scolastici, acquisire sempre più consapevolezza rispetto ai luoghi in cui bambini e ragazzi fanno esperienza, perché è lì che risiede la possibilità di intessere relazioni e di moltiplicare le connessioni con l’ambiente. In questo senso, come testimoniato dagli insegnanti, “*gli incontri sono parte fondante del nostro fare scuola. Un fare scuola in cui la centralità è posta sul gruppo e non sull’individuo. In questo senso, il gruppo diventa dimensione privilegiata di apprendimento [...]. Questo fa sì che lo sguardo sia uno sguardo tra pari, lo sguardo di chi si dispone ad imparare da tutti. E ciò è ancora più significativo nel momento in cui si va fuori, perché fuori tutti gli incontri diventano possibilità*” (Focus group, 8.02.2024).

### **3.2 Frammenti di mondo: Asse dei Contesti**

Il *secondo asse* si concentra, in particolare, sui *contesti all’aperto*, da quelli più prossimi alla scuola – come cortili, giardini, orti, parchi, strade, quartieri, città, paesi – a quelli più naturali e selvatici – come fiumi, golene, boschi, spiagge, montagna, mare, per citarne solo alcuni –, dove i contesti non sono semplici spazi nei quali si svolgono le attività didattiche, ma scenari educativi nei quali possono avvenire delle esperienze significative (Antonacci & Guerra, 2018). In questa prospettiva, la dimensione dell’aperto, intesa tanto a livello simbolico quanto materico, si fa invito a ripensare in modo critico e riflessivo le potenzialità offerte dallo spazio (Strongoli, 2019; Bertolino & Guerra, 2020).

A riguardo, nelle *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro* (2020), si sottolinea la necessità di superare l’immagine di aula come spazio chiuso, per traghettare verso architetture più flessibili. Gli spazi didattici dovrebbero essere, in questo senso, maggiormente ricettivi alle opportunità educative messe a disposizione dal territorio, promuovendo una didattica personalizzata. Dal documento ministeriale si evince come il fuori, trasformando l’abituale disposizione dei tempi, dei corpi e dei materiali, contribuisca a generare ambienti di apprendimento che si rivelano essere complessi, articolati, intriganti, variabili (Bertolino & Guerra, 2020), in grado di parlare i plurimi linguaggi dell’umano. Una modifica degli spazi che interroga, anche e soprattutto, la dimensione relazionale, come sottolineato dagli insegnanti incontrati: “*come team ci siamo interrogati a lungo su quali potessero essere dei nuovi contesti, intesi come luoghi non solo fisici ma anche simbolici, di posture inedite da offrire*

*agli alunni e a noi stessi, affinché l'accadere educativo possa essere davvero significativo. Insoddisfatti di molti degli elementi presenti nella cornice tradizionale del fare scuola, abbiamo incominciato a mettere in discussione alcuni 'paletti': dal libro di testo, all'aula scolastica, alla relazione insegnante-alunno" (Focus Group, 13.03.2024).*

In questo senso, outdoor “per noi vuol dire, in primo luogo, avere la possibilità di un fuori che consente di tornare dentro, per riflettere, per fare sedimentare le esperienze che fuori hai fatto. Non basta l'esperienza diretta. C'è l'esperienza diretta e c'è la riflessione sull'esperienza, quella riflessione seconda senza la quale l'apprendimento non maturerebbe. Dunque, un dentro che permette di depositare tracce, di discutere, di rielaborare, in modo che le domande possano maturare [...]. Quindi è un fuori che rimanda a un dentro: un dentro che non è spazio chiuso, ma spazio protetto, spazio che rimanda al fatto che fuori c'è un mondo, e che questo mondo aspetta solo che noi andiamo a conoscerlo” (Insegnanti, Focus Group, 8.02.2024).

Nella medesima prospettiva sembrano guardare sia gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2021) sia le *Linee pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei"* (2020). Negli *Orientamenti* l'interconnessione fra spazi interni ed esterni è considerata come dimensione fondante nella progettazione di un servizio “che dovrebbe garantire un forte legame [...] tra interno ed esterno [...]. In uno spazio aperto [si legge nel documento], progettato in sicurezza, i bambini possono nascondersi, rincorrersi [...], [percepire] il naturale scorrere del tempo e il mutamento delle stagioni [...]. Lo spazio esterno può [inoltre] offrire [...] esperienze laboratoriali [...], percorsi di ricerca, esplorazione, scoperta e di incontro con la natura” (pp. 40-41).

Istanze di educazione all'aperto si rintracciano, congiuntamente, anche nelle *Linee pedagogiche* (2020) in cui si sottolinea l'importanza di promuovere una progettualità educativa attenta a intessere una relazione dialogica tra spazi interni e all'aperto. Si evince, in questo modo, come la figura di un adulto, competente nel promuovere esperienze educative e scolastiche volte a sviluppare un contatto diretto con l'ambiente naturale, risulti essere determinante circa la possibilità per ciascun bambino di sviluppare una connessione profonda con l'ambiente, ovvero di intessere un legame emotivo con i luoghi (Judson, 2015) e così averne cura (Mortari, 2020, 2023). Una delle responsabilità e delle possibilità che abbiamo, come professionisti dell'educazione e della formazione, è proprio quella di poter scegliere quali sono i contesti che mettiamo a disposizione per e con i bambini e i ragazzi, dove il contesto è lo spazio, il tempo, l'ambiente, sono i materiali, le relazioni possibili, le proposte che si possono cogliere all'interno e all'esterno della scuola. Pertanto, interrogarsi rispetto a quale mondo mettiamo a disposizione dei bambini crediamo essere istanza fondamentale per tutti coloro che attraversano quotidianamente i contesti educativi e scolastici.

### **3.3 La scuola come officina di ricerca: Asse degli Stili**

Il *terzo asse* porta l'attenzione agli *stili* educativi, nella loro ridefinizione nel momento in cui la didattica si compie fuori, nel e a contatto con il mondo (Guerra, 2020). La prossimità con il mondo della natura sembra infatti favorire, in modo particolare, la possibilità di sperimentare stili di insegnamento, che distanziandosi dal modello tradizionale di tipo trasmissivo, basato sul trasferimento di nozioni, promuovono un approccio fondato sul paradigma di ricerca, in cui la postura del ricercatore-esploratore (Guerra, 2019) diventa l'habitus preminente. L'attitudine esplorativa è dimensione riconosciuta come essenziale anche da *Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* (*GreenComp*, 2022) in cui, tra le competenze auspiccate in materia di sostenibilità, il “pensiero esplorativo” emerge come competenza chiave fondamentale per alimentare un pensiero sistemico e relazionale.

Uno stile di insegnamento questo che aderisce a una raffigurazione della conoscenza intesa come un processo che si costruisce insieme: “fuori avviene un ribaltamento rispetto alla postura tradizionale dell'insegnante. A

*contatto con il mondo, l'insegnante non è più visto come colui che dispensa delle risposte. Per esempio, se tu sei in mezzo al bosco e un bambino ti chiede "che uccello è quello?", e tu non lo sai, come gestisci questa situazione? [...] Il fatto di non sapere delle risposte ci mette, come insegnanti, in una posizione di dirci che non siamo onnipotenti. In questo modo, i bambini riconoscono che ognuno di noi ha delle competenze diverse, comprendendo come la conoscenza si costruisce insieme"* (Insegnanti, Focus group, 8.02.2024).

In questo senso, come ricorda Freire (1992/2014), non vi è insegnamento senza ricerca e viceversa.

La postura dell'insegnante, a contatto con l'aperto, è dunque, anzitutto, una postura osservativa, capace di porsi in ascolto, che provoca per domande, che indica, mostra, suggerisce, che non impone, né ordina, né somministra, ma si mette in ricerca. In questo senso, la curiosità è cifra costitutiva di una domanda che chiede di essere incarnata (Ferri & Schiavone, 2022), informando sia la progettualità scolastica sia la pratica educativa. "Incarnare i valori e abbracciare la complessità", sono due delle aree di competenza per la sostenibilità messe in luce anche dal *GreenComp* (2022), al fine di sottolineare l'importanza di un agire eticamente orientato (Mortari, 2023), ovvero, di un agire capace di informare la qualità delle esperienze educative (Dewey, 1938/2014) e dei percorsi didattici che quotidianamente, come professionisti dell'educazione e della formazione, progettiamo, scegliamo e realizziamo per e con i bambini e i ragazzi.

In questa direzione, l'invito è a esercitare una destrutturazione dello sguardo e dell'atteggiamento che innerva il tradizionale processo trasmissivo di insegnamento-apprendimento, per innovare la quotidianità educativa e scolastica. Un diverso atteggiamento della mente e, conseguentemente, dell'agire educativo: "*nel fuori si passa da essere l'insegnante di riferimento o l'educatrice di riferimento, a gruppo di riferimento, e questa cosa è molto potente perché da un lato c'è il sostegno reciproco e dall'altro lato c'è anche il tuo sguardo [come educatore/insegnante nella relazione con il sapere e la conoscenza], che cambia*" (Educatori e insegnanti, Focus group, 29.01.2024). In questo senso, "*l'insegnante non impone i propri filtri, ma attiva una dimensione dialogica. Si tratta di un contributo collettivo alla costruzione del sapere, un collettivo che proviene anche, e soprattutto, dal mondo naturale, dal vento, dagli uccelli, dalle foglie, dalla pioggia [...], per riscoprirsene parte di un tutto. Una visione per cui non c'è una trasmissione di contenuti già dati. Una visione in cui il dubbio alimenta la ricerca*" (Dirigente scolastico, Intervista, 14.02.2024).

A emergere dalla voce dei testimoni incontrati, come dimensione particolarmente significativa nel momento in cui la didattica si compie nel e con il mondo, è ancora la cifra esperienziale: "*è quando facciamo esperienza, quando la attraversiamo, che forse anche le teorie non rimangono più solo teorie. Perché ciò che abbiamo attraversato con il corpo, con le sensazioni, con le emozioni, sono esperienze che porteremo con noi tutta la vita*" (Insegnanti, Focus group, 3.04.2024). È quanto viene sottolineato, congiuntamente, dalla letteratura scientifica, e nello specifico, qui con le parole di Carson (1965/2020): perché un bambino possa mantenere vivo il suo innato senso di meraviglia ha bisogno della compagnia di un adulto che possa dividerlo, riscoprendo con lui il mistero, la gioia e l'eccitazione del mondo in cui viviamo.

Un professionista dell'educazione e della formazione disponibile e confrontarsi con la dimensione del rischio e dell'imprevedibilità, disposto "a insegnare meno e a condividere di più, capace prima di guardare e sperimentare e solo poi di parlare, di camminare accanto, in silenzio, lasciando spazio all'esperienza" (Guerra, 2015, p. 56). In questo senso, il contatto vivo con la dimensione dell'aperto, innescando un processo esplorativo e di ricerca, sembra favorire, in modo particolare, l'attivazione di processi *open-ended* (Ferri & Schiavone, 2022): studenti e insegnanti, attraverso l'esperienza diretta con e nella natura hanno, infatti, la possibilità di comprendere come la dimensione del rischio e del cambiamento, così come la tensione alla sperimentazione e alla trasformazione, non solo sono possibili, ma necessari e vitali all'apprendimento stesso.

### 3.4 Una sensibilità radicata nei luoghi: Asse dei Linguaggi

Il quarto *asse* si concentra sui *linguaggi*, con un'attenzione specifica a quelli solitamente meno riconosciuti all'interno del contesto scolastico. In continuità con una visione pedagogica che sostiene e promuove la relazione sinergica tra natura e uomo, mente e corpo, dimensione scientifica e artistica (Frabboni, 2004; Baldacci, 2008; Pinto Minerva & Villa, 2012; Gamelli & Mirabelli, 2019; Antonacci & Schiavone, 2021; Antonacci & Berni, 2024), intendiamo qui fare riferimento ai plurimi linguaggi che abitano l'umano. In questa prospettiva, i linguaggi artistici ed espressivi, da sempre necessariamente incarnati, concorrono “a stimolare il pensiero divergente e generativo, [...], promuovendo la riflessione [...] all'interno di paradigmi ecologici della realtà” (Piano triennale delle Arti, DPCM 12/05/21, Allegato A, p. 6).

Il contatto prossimo con la natura sembra, in questo senso, sollecitare con peculiare intensità la nostra sfera corporea, sensoriale ed emotiva (Cappelli & Lorenzoni, 2002; Mortari, 2017; Gamelli & Mirabelli, 2019): l'indicazione prima, che viene da una filosofia dell'educazione ecologica, è proprio quella di portare attenzione al corpo “perché la conoscenza intima delle cose del mondo si coglie attraverso il contatto con esso” (Mussini & Mortari, 2020, p. 213). L'incontro con il mondo della natura sembra, così, alimentare un sentire che, riprendendo le parole di Carson, è alla base dell'apprendimento stesso, in quanto “prepara il terreno perché il bambino abbia voglia di conoscere [...]: se le nozioni sono i semi che più avanti producono conoscenza e saggezza, le emozioni e le impressioni dei sensi sono il terreno fertile in cui quei semi devono crescere” (1965/2020, pp. 18-19). Un fare scuola che riconoscere l'essere umano nella sua globalità e che riafferma le dimensioni vitali dell'esperienza: “fuori si fa esperienza di un corpo che è in relazione con il mondo: un corpo che tocca, annusa, guarda... Dove la corporeità è proprio ciò che consente di apprendere [...]. Il contatto con il mondo provoca un'attivazione sensoriale, coinvolgendoci completamente” (Insegnante, Intervista, 20.06.2023). Seguendo questa prospettiva, in natura viene provocata una sollecitazione diffusa di tutti i sensi (Louv, 2005), in grado di attivare la dimensione corporea nella sua interezza, per radicarci nei luoghi (Guerra, 2024) e stimolare, al contempo, il pensiero sistematico e divergente.

È propriamente questo “operare della natura per connessioni” (Selvaggi, 2022) a favorire un'esperienza educativa integrale, ovvero non frammentata né settoriale, volta a tessere e mettere in dialogo i saperi, nello spazio e nel tempo: “invece che fare musica in classe, si può uscire ad ascoltare i suoni della natura, registrare i suoni, le diverse intensità dei suoni, a partire dall'esperienza in natura. E poi portare in classe quello che si è registrato e creare delle sinfonie della natura... Ascoltare Beethoven o Vivaldi, e sentire come i grandi autori hanno messo la natura nella loro musica. Ecco, questo per i bambini credo possa avere un senso” (Insegnanti, Focus group, 2.02.2024). E ancora: “c'è una dimensione didattica che la bellezza può avere, senza bisogno di fare nient'altro, se non di apprezzarla e lasciarla entrare. E così, ogni settimana andiamo a camminare nel bosco e semplicemente stiamo, in questo ambiente stupendo. Camminate in cui in determinati punti, ci fermiamo e leggiamo delle poesie. In un secondo momento queste poesie le riprendiamo in classe, e dà lì ci sono poi molteplici spunti didattici da cui poter partire per continuare a scrivere, per dialogare, per riflettere...” (Insegnanti, Focus group, 3.04.2024).

Nell'ottica di una natura in grado di sostenere il linguaggio immaginativo, poetico, ludico ed espressivo, gli insegnanti incontrati testimoniano come: “il bosco è uno spazio privilegiato, è uno spazio sacro per i bambini. È spazio delle favole, è spazio dell'oscuro, e quindi è spazio che invoglia ancora di più alla scoperta. Abbiamo un rito, prima di entrare nel bosco, che consiste nel portare a memoria una piccola poesia, da recitare insieme, per chiedere al bosco il permesso di entrare” (Intervista, Insegnante, 1.02.2024). Per un educatore/insegnante, queste immagini – che rimandando all'iniziazione e ai riti –, possono accompagnarlo nel riconoscere la cifra educativa del nostro soggiornare nel mondo, che può essere significativo quando si traduce in esperienze pregnanti (Antonacci, 2022).

### 3.5 *Tracce, pluralità di sguardi, ciacunità: asse delle Possibilità*

L'ultimo *asse*, infine, porta l'attenzione sulle *possibilità*, termine con cui nel Manifesto si definisce ciò che materialmente avviene nella scuola, quindi l'ambito della progettazione, della documentazione e della valutazione scolastica che, in una prospettiva green e outdoor, sembra necessitare di una trasformazione radicale.

La progettazione scolastica, coerentemente con uno stile in ricerca, tutt'altro dall'essere programmazione rigida, chiede di informarsi di una matrice fluida di ricerca. Ragione per cui, anche la valutazione non può essere concepita in funzione discriminante né punitiva, ma dovrebbe essere intesa come una documentazione costante dei processi, in grado di valorizzare gli apprendimenti del singolo studente e del gruppo insieme.

In questa prospettiva, se la documentazione dei processi di apprendimento, come sottolineato dalle autrici de Il Manifesto, può diventare il fulcro intorno al quale strutturare la progettazione scolastica, – con un'attenzione specifica a valorizzare le molteplici intelligenze e i plurimi linguaggi –, il contatto vivo con la dimensione dell'aperto sembra sostenere e promuovere, in particolare, una documentazione multimodale, eterogenea, multisensoriale e poetica: tanto gli studenti quanto gli educatori/insegnanti, attraverso l'esperienza diretta con e nella natura hanno, infatti, possibilità di sperimentarsi con molteplici linguaggi e strumenti differenti. Tra i possibili e plurimi strumenti di documentazione, i taccuini e i diari in natura, così come i blocchi da disegno, le mappe, le fotografie, le immagini e le raccolte (Guerra, 2020), – intesi quali “strumenti in grado di coniugare veridicità e poesia” (Vincetti, 2018) –, risultano essere particolarmente indicati per tenere traccia delle osservazioni compiute, per costruire e ricostruire un incontro personale con e nei luoghi, per acuirne la prossimità e, al contempo, consentire un ancoraggio alla processualità e alla materialità delle cose (Guerra, 2024). Specifichiamo che con “personale” si intende la possibilità di valorizzare la ciacunità di ogni studente, nell'incontro con le domande e le ricerche del gruppo. Gli sguardi, le osservazioni e i percorsi di ciascuno permettono, infatti, a educatori e insegnanti di costruire con bambini e ragazzi una documentazione che possa dirsi realmente condivisa, perché frutto delle esperienze e delle domande attraversate insieme.

Una documentazione così intesa consente di interrogare ricorsivamente l'esperienza, rileggendola criticamente e significandola culturalmente, per farsi sintesi e rilancio di quanto maturato dal gruppo nel corso dell'intero percorso formativo, come testimoniato dalla voce dei testimoni incontrati: “*la documentazione è parte fondamentale del processo di apprendimento. In questo senso, ci adoperiamo perché i bambini imparino a rendere visibile ciò che hanno appreso, il loro sapere. E questo rendere visibile o rendere fruibile a qualcun altro è per noi un caposaldo del percorso di apprendimento*” (Insegnante, Intervista, 1.02.2024).

Se molto spesso la progettualità educativa e scolastica è interpretata come un intervento macro che modifica in modo evidente l'ambiente, in cui a essere protagonista è l'adulto educatore/insegnante che porta delle esperienze già prestabilite a bambini/ragazzi, nell'incontro con la natura e i contesti all'aperto, diversamente, si tratta di esercitare uno sguardo capace di valorizzare una didattica che si sviluppa in un tempo disteso e flessibile, con soggetti specifici e in contesti determinati. In questa direzione, gli educatori, gli insegnanti e i dirigenti scolastici incontrati, sottolineano quanto la dimensione del fuori “*consenta di adottare uno sguardo ancora più dettagliato e approfondito. Nelle nostre valutazioni, a matrice narrativo-osservativa, non manca mai la parte in cui descriviamo qual è la postura del bambino che esplora, la sua capacità di sguardo, di sosta, di focalizzazioni, quali sono le domande che nascono dall'incontro con il mondo*” (Focus Group, 8.02.2024).

Un modo di intendere la valutazione questo che valorizza gli apprendimenti e le attitudini di ognuno, in un processo di ripensamento dell'intera struttura scolastica in cui la documentazione pedagogica riveste un ruolo determinante nell'accompagnare, coinvolgere e includere anche le famiglie – nella consapevolezza che il fuori è una scelta educativa e didattica precisa, che si compie quotidianamente, un'attitudine da allenare ed esercitare

nella prassi professionale ordinaria, e non qualcosa di sporadico e relegato esclusivamente alla mera “gita” o all’intervallo/ricreazione scolastica –: “una delle cose che ha giocato tanto nel mio riuscire a coinvolgere le famiglie, è stata proprio la documentazione. Nella nostra scuola c’è un diario di bordo, realizzato con Google site, in cui ogni sezione ha il suo diario. Il tener traccia, la possibilità di condividere le foto, così come le parole dei bambini, di rendere visibile che in quell’uscita non c’è stato “solo” un camminare, ma che da quel camminare sono nati discorsi, domande, osservazioni e ricerche, ha aiutato tanto le famiglie a capire il valore che c’è dietro le nostre pratiche educative e didattiche [...]. La documentazione è, dunque, un punto chiave centrale per riuscire ad accompagnare le famiglie nel capire effettivamente cosa risiede dietro ogni scelta compiuta, e nel condividere gli apprendimenti raggiunti” (Educatori e insegnanti, Focus group, 29.01.2024).

Si tratta, così facendo, di riconoscere come la documentazione – tanto dell’esperienza quanto degli apprendimenti – diviene azione e pensiero essenziale al fine di poter guardare alla valutazione scolastica come un modo per tessere relazioni, per generare connessioni e intrecci tra tutti gli attori che quotidianamente abitano la scuola, nelle potenzialità che l’incontro con l’altro – persona, territorio, ambiente, mondo – sempre apre.

#### **4. Praticare l’Aperto: la speranza come orizzonte di possibilità**

Sollecitando progettualità educative e scolastiche *green oriented*, volte a favorire relazioni ecologiche – anziché la più consueta disgiunzione ancora oggi presente tra scuola e ambiente –, la ricerca vorrebbe avere una portata “destrutturante” (Scardicchio, 2020), nella direzione di operare un duplice movimento: un’uscita da sé e, al contempo, un’apertura all’altro da sé. Un invito concreto per immaginare *Una scuola* possibile (Antonacci & Guerra, 2018), *green e outdoor*, verso la quale disporsi con fiducia e speranza. La dimensione della speranza, intesa come “lettura poetica del mondo, come azione, concreta, nel mondo” (Antonacci, 2019, p.62), tutt’altro dall’essere idealizzazione o illusione consolatoria (Bloch, 1954/2019), è qui assunta, anzitutto, nella sua accezione di *apertura*: come possibilità per immaginare ciò che potrebbe essere, ma che ancora non si vede, insieme facoltà del possibile e agente concreto di cambiamento (Freire, 1992/2014).

In questa prospettiva, la speranza, per noi professionisti dell’educazione e della formazione, si traduce in una tensione migliorativa dello stato delle cose, incarnandosi in una postura pedagogica capace di tratteggiare possibilità inedite, ovvero differenti da quelle dello stato presente. Se lo sguardo adulto abituale è spesso portato a registrare la datità del presente e a constatarne la fissità, lo sguardo animato dalla speranza, al contrario, è il segno del non accontentarsi del presente, generando il desiderio di un futuro migliore (Antonacci, 2023).

È propriamente questa l’immagine di transizione ecologica dell’educazione che la presente ricerca si propone di alimentare: da costruito spesso confinato all’interno delle mura scolastiche, o relegata e delegata a una singola disciplina, a paradigma in cui, *all’aperto e nell’aperto*, fare ricerca insieme, per sostenere educatori e insegnanti nel rigenerare la propria progettualità quotidiana, per prendersene cura in una prospettiva che possa dirsi maggiormente *green e outdoor*. In questo senso la speranza, come ricorda Antonacci, “non può coincidere con una solipsistica ed egoistica progettualità” (2022, p.16), ma richiede un legame di partecipazione a un sogno a più voci (Antonacci, 2023), facendosi progettazione scolastica concertata, ovvero progettazione che si nutre di una condivisione e di una negoziazione, dell’impegno e della responsabilità di tutti coloro che, animano il contesto scolastico.

Una tensione dinamizzante, quella animata dalla speranza, per ripensare la forma-scuola attraverso un movimento di fuoriuscita dalla ripetizione meccanica del già esistente, allenandosi, come professionisti dell’educazione e della formazione, a sostenere e promuovere *Incontri, Stili, Linguaggi, Contesti e Possibilità* ecologicamente orientati. Per pensare e praticare una transizione ecologica dell’educazione che possa realmente dirsi condivisa, possibile e sostenibile.

In questo senso, dunque, *una roadmap per la formazione*, intesa come una possibile bussola per sostenere insegnanti e educatori nei loro pensieri progettuali, nelle loro scelte pedagogiche e nelle loro pratiche professionali quotidiane: con l'attenzione, sempre, che l'*equilibrio* tra i cinque assi è dato da una tensione al *cambiamento* e alla *trasformazione* continua da parte di ciascuno di questi in relazione agli altri.

## Note

1. Cfr. <https://www.ponricerca.gov.it/siri>.
2. Cfr. <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/assets/allegati/MI%20%20Carta%20per%20l'educazione%20alla%20Biodiversit%C3%A0.pdf>.
3. Con tale espressione non intendiamo riferirci tanto alla dimensione ecologica nella sua accezione tradizionale – ovvero a quelle forme di educazione ecologica che nel tempo, nei contesti scolastici, hanno privilegiato una impostazione contenutistica e teoretica – quanto, soprattutto, al riconoscimento e alla valorizzazione delle relazioni che ci sono tra le cose e le persone, noi, gli altri e altri diversi dalla nostra specie, al fine di generare connessioni (Guerra 2021). In questa prospettiva, l'educazione ecologica diviene istanza fondamentale da coltivare in quanto concorre “allo sviluppo di ogni direzione di possibilità della persona: sensoriale, motoria, cognitiva, affettiva, sociale, politica, etica, estetica, spirituale nella prospettiva della promozione della capacità di prendersi cura del mondo” (Mortari, 2020, p. 176).
4. Per non appesantire il testo, qui e di seguito, si utilizzeranno i termini “bambini, ragazzi, studenti, educatori, insegnanti, dirigenti scolastici, ricercatori, studiosi” da intendersi sempre nella doppia accezione di “bambini e bambine, studenti e studentesse, educatori e educatrici”, etc.
5. Nello specifico, cfr. *Rigenerazione delle infrastrutture fisiche e digitali*, in cui si sottolinea la necessità di istituire *Scuole verdi* ovvero di progettare, realizzare e implementare aule all'aperto, spazi verdi e laboratori green all'interno degli istituti educativi e scolastici.
6. Cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
7. Per approfondire, cfr. <https://unascuola.blogspot.com/p/manifesto-per-una-scuola.html>.
8. La permanenza presso *Becoming*, attraverso una prolungata osservazione del contesto, l'analisi di materiali documentativi e progettuali circa le pratiche di educazione all'aperto in essere, unitamente alla conduzione di interviste e focus group a educatori e insegnanti, ha contribuito in maniera significativa alla messa a punto di strategie didattiche green e outdoor (cfr. Paragrafo “I Cinque Assi”).
9. In questo senso, ci si è avvalsi del framework Il Manifesto *Una scuola* sia in fase di analisi della letteratura scientifica e del materiale documentativo raccolto, sia in fase di costruzione, conduzione ed elaborazione delle interviste e dei focus group.
10. Cfr. Figura 1, a cura dell'illustratrice e graphic recorder Norma Nardi.
11. Le parole scelte, per accompagnare ciascuno degli assi, sono estratte dai dati di ricerca raccolti sul campo, unitamente alla letteratura scientifica di riferimento.
12. Cfr. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.

## Bibliografia

- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2022). *Immaginare l'educazione in natura: mimesi e iniziazione*. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (2022) (eds.). *Educazione e natura*. FrancoAngeli.

- Antonacci, F. (2023). “Il futuro che disegna il presente. Per un’inversione della linea temporale ad opera della Speranza”. *Studi Ecumenici* 46, 107-116.
- Antonacci, F. & Berni, V. (2024) (eds.). *Le arti dell’educare*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (2018) (eds.). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. FrancoAngeli.
- Antonacci F. & Guerra M. (2020). *Il progetto ‘Una scuola’ come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti*. Pensa Multimedia.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (2024). *Un framework pedagogico per l’innovazione scolastica*. In G. Schiavone (ed.). *Praticare l’Aperto. Per una progettualità scolastica condivisa, possibile e sostenibile*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Schiavone, G. (2021) (eds.). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. FrancoAngeli.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M. & Schenetti, M. (2022) (eds.). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L’educazione affettiva razionale nella scuola*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET.
- Barnett, R. & Jackson, N. (2019) (eds.). *Ecologies for learning and practice. Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Routledge.
- Bertolino, F. & Guerra, M. (2020) (eds.). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare*. Junior-Spaggiari.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp - The European sustainability competence framework*. Bacigalupo M., Punie Y. (redattori). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.
- Bloch, E. (2019). *Il principio speranza. Vol. 1. Sogni a occhi aperti*. Mimesis. (1954).
- Caputo, M. & Pinelli, G. (2019) (eds.). *Pedagogia dell’espressione artistica*. FrancoAngeli.
- Cappelli, A. & Lorenzoni, F. (2002) (eds.). *La nave di Penelope. Educazione, teatro, natura ed ecologia sociale*. Giunti.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia*. Aboca. (1965).
- Concato, G. (2001). *L’angelo e la marionetta. Il mito del mondo artificiale da Baudelaire al cyberspazio*. Moretti & Vitali.
- Conlon, M. M., Balgopal, M. M., Bruyere, B. L., Wright, D. S., Crooks, K. R., & Salerno, J. (2025). Who teaches place-based education: identifying relationships between environmental value orientation and pedagogical values. *Environmental Education Research*, 31(1), 11-28. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2354342>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Dewey, J (1929). *Esperienza e natura*. Mursia. (2022).
- Dewey, J (1938). *Esperienza e educazione*. Cortina. (2014).

- Farnè, R., Bortolotti, A. & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Ferri, N. & Schiavone, G. (2022). *Danza e Innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo. Dance and School Innovation. Media Dance Plus a European research project*. FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2002). *La scuola ritrovata*. Laterza.
- Frabboni, F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*. Laterza.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (1968).
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Gruppo Abele. (1992).
- Humberstone, B., Prince, H., Henderson, K.A. (2015) (eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. Routledge.
- Judson, G. (2015). Supporting ecological understanding through in-depth and imaginative study of a place-based topic or issue. *Canadian Journal of Environmental Education*, 20, 139-153.
- Judson, G. (2019). *Weaving ecologies for learning*. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.). *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Gallerani M. & Birbes C. (2020) (eds.). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Zeroseiup.
- Gamelli, I. (2004). *Pedagogia del corpo*. Cortina.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (2021) (eds.). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Indire.
- Guerra, M. (2015) (eds.). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2021). Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. *BAMBINI*, 6, 31-35.
- Guerra, M. (2024). *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologica e biodiversa*. In G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (2024) (eds.). *Educare per la biodiversità*. FrancoAngeli.
- Leonardi, S. (2024) (eds.). *Green in UP! Per un'educazione ecologica alla cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- MacQuarrie, S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. *Education*, 3-13, 345-361. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1263968>
- Malaguzzi, L. In Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1995) (eds.). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.
- Mantovani, S. (1998) (ed.). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.

- Massa, R. (1999). *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*. In A. Rezzara (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. FrancoAngeli.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MIUR (2020). *Linee Pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei"*. Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>
- MIUR (2020). *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*. Rapporto finale del 13 luglio 2020. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541>
- MIUR (2020). *Piano RiGenerazione Scuola*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>
- MIUR (2021). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- MIUR (2021). *Piano triennale delle Arti* (DPCM 12/05/21). <https://www.miur.gov.it/il-piano-delle-arti>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile*. Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2023). *Sull'etica della cura*. Vita e Pensiero.
- Mortari, L. & Mussini I. (2019). *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*. Edizioni Junior.
- Persico, G., Guerra, M., Galimberti, A. (2024) (eds.). *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*. FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. & Villa, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Rilke, R.M. (1923). *Elegie Duinesi*. BUR Rizzoli. (2016).
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerrini.
- Scardicchio, A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. FrancoAngeli.
- Schiavone, G. (2022). Tracce di educazione all'aperto nei curricula internazionali. Prospettive, scelte, possibilità. *BAMBINI*, 14-18.
- Schiavone, G. (2023). Tracce di educazione all'aperto nel sistema normativo nazionale. Uno sguardo al presente per tessere il futuro. *BAMBINI*, 14-18.
- Schiavone, G. (2024). *Praticare l'Aperto. Per una progettualità scolastica condivisa, possibile e sostenibile*. FrancoAngeli.

- Schenetti, M. & D'Ugo, R. (2022). *Didattica, natura, apprendimenti*. FrancoAngeli.
- Selvaggi, D. (2022). *Rachel dei pettirossi. Primavera silenziosa, Rachel Carson e un nuovo inizio per la cultura ecologica*. Pandion.
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Carocci.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Sorzio, P. (2011). *Apprendimento e istituzioni educative*. Carocci.
- Strongoli, R. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia oggi*, 17(1), 431-444.
- Traversari, P.P. & Porcarelli A. (2023). *Progettare l'Outdoor Education nella scuola secondaria*. Marcianum Press.
- Vincetti, S. (2018). *Disegnare la natura fuori*. In Antonacci F., M. Guerra (2018) (ed.). *Una scuola possibile*. FrancoAngeli.

**Giulia Schiavone** è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia del corpo e Teorie Metodologie della formazione permanente. I suoi principali interessi di ricerca si concentrano sulla relazione tra educazione, linguaggi artistico-performativi e pratiche di innovazione scolastica in una prospettiva outdoor.

**Contatto:** giulia.schiavone@unimib.it