



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze Pedagogiche, dell'Educatione e della Formazione

CURRICOLO: Scienze Pedagogiche

CICLO XXXVI

Modelli e pratiche educative emergenti nell'intreccio fra scrittura, sguardo poetico ed esperienza dei luoghi.

Una ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado e in fattoria didattica.

Coordinatore: Ch.mo Prof. Andrea Porcarelli

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Monica Fedeli

Dottorando: Tommaso Reato

*A Marianna, Speranza, Agata, Anna,
Giacomo, Marta e Isacco.*

Ai miei genitori.

Ringraziamenti

Dedicare uno spazio per i ringraziamenti significa riconoscere quanto si abbia ricevuto da molte persone. Al termine della redazione di questa tesi guardo all'indietro e rivedo il percorso nella sua interezza, le sue fasi più appassionanti e quelle più impegnative, le belle scoperte e le piccole delusioni. Per ogni cosa mi sento di ringraziare, in quanto occasione di incontro e di crescita.

Per prima cosa, desidero ringraziare la professoressa Monica Fedeli per aver accompagnato con fiducia e comprensione ogni fase di questo dottorato industriale. Un ringraziamento di cuore va anche ai colleghi dottorandi, Marica, Marianne, Taiwo e Ruoyi, per avermi fatto sperimentare anche in questo contesto il senso e la bellezza del fare le cose assieme.

Un ringraziamento doveroso va alle organizzazioni coinvolte - l'IIS Viola-Marchesini e Corte Carezzabella fattoria didattica - e soprattutto alle studentesse, agli studenti e ai componenti del gruppo di lavoro della ricerca-azione: Micol Andreasi, Carolina Veronese, Paolo Scorzoni, per la loro competente e appassionata collaborazione. Un grazie speciale a Claudia Fenzi per aver condiviso quest'avventura, dall'inizio alla fine, con fiducia instancabile.

Un grazie ancor più grande alla mia famiglia per il sostegno, la pazienza e l'energia che mi ha saputo trasmettere in tutti i modi possibili.

Sommario

Sommario.....	3
Modelli e pratiche educative emergenti nell'intreccio fra scrittura, sguardo poetico ed esperienza dei luoghi.....	5
Una ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado e in fattoria didattica.....	5
Abstract.....	5
Capitolo Primo.....	9
Contesto e logica dello studio.....	9
1.1. Origine e contesto della ricerca.....	9
1.2. Educazione <i>out of the door</i>	15
1.3. Pedagogia dell'interruzione e dell'incontro.....	17
1.4. Per un'educazione ecologica e poetica.....	19
1.4. Adolescenza, fra scuola e natura.....	21
1.5. Obiettivo dello studio e domande di ricerca.....	24
1.6. Metodologia.....	25
Conclusione.....	27
Capitolo Secondo.....	28
L'educazione all'aperto come tema pedagogico.....	28
2.1. Perché l'educazione all'aperto oggi?.....	29
2.2. Radici culturali e pedagogiche.....	42
2.3. Una mappa ragionata delle pratiche di educazione all'aperto.....	50
2.4. Snodi del dibattito internazionale sull'educazione all'aperto.....	56
2.5. Educazione all'aperto a scuola: una revisione della letteratura.....	65
2.6. Adolescenti e natura: una relazione da esplorare.....	77
Conclusione.....	82
Capitolo terzo.....	84
Il quadro teorico di riferimento.....	84
3.1. <i>World-Centered Education</i> : l'educazione come interruzione e come incontro con il mondo.....	87
3.2. Pensare e sentire con il mondo: l'educazione ecologica per Luigina Mortari.....	99
3.3. Poesia come esperienza, pensiero, educazione.....	107
Conclusioni.....	116
Capitolo Quarto.....	118
La metodologia della ricerca.....	118
4.1. Obiettivi e domande di ricerca.....	118

4.2. Ricerca-Azione: partecipazione e riflessione per il cambiamento delle pratiche educative	120
4.3. Ricerca qualitativa e <i>outdoor studies</i> : un intreccio complesso	125
4.4. Il disegno di ricerca	129
4.5. Gli strumenti per la raccolta dei dati empirici	134
4.6. Posizione del ricercatore e questioni di etica della ricerca	139
Capitolo Quinto	143
Contesto della ricerca-azione: il progetto <i>La Foresta che Cresce</i>	143
5.1. <i>La Foresta che Cresce</i> : finalità educative e contesto organizzativo	143
5.2. <i>La Foresta che Cresce</i> : fasi di sviluppo e realizzazione	147
5.3. Struttura del percorso, strumenti e azioni	154
5.4. Report delle pratiche educative	159
Capitolo Sesto	176
Presentazione dei dati e dei risultati emergenti durante l'azione	176
6.1. I temi emergenti all'inizio del percorso: un <i>collage</i> per esplorare la propria relazione con la natura.	177
6.2. I temi emergenti durante il percorso	191
Conclusione	193
Capitolo Settimo	194
Presentazione dei dati e dei risultati emersi al termine dell'azione	194
7.1. Analisi dei focus group e delle interviste agli studenti	195
7.2. Analisi dei temi delle poesie scritte dagli studenti	252
7.3. Analisi narrativa di cinque casi individuali	279
7.4 Il punto di vista dei docenti	300
Capitolo Ottavo	321
Discussione dei risultati e conclusioni della ricerca	321
8.1. Sintesi dei risultati e delle conclusioni	322
8.2. Implicazioni	329
8.3. Raccomandazioni	339
8.3. Barriere, limitazioni e impatto possibile della ricerca	347
Bibliografia	350
Indice delle tabelle presenti nel testo	392
Indice delle figure presenti nel testo	392
Allegato 2. Traccia per la conduzione delle interviste con studenti e studentesse	394
Allegato 3. Traccia per la conduzione delle interviste con i docenti	396

Modelli e pratiche educative emergenti nell'intreccio fra scrittura, sguardo poetico ed esperienza dei luoghi.

Una ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado e in fattoria didattica.

Abstract

Affrontare la questione ecologica in prospettiva pedagogica, spinge a pensare e praticare la scuola in modo diverso, mettendo al centro le relazioni fra esseri umani e mondo naturale. L'educazione all'aperto è riconosciuta come una possibile risposta a questa sfida. Molte sono le esperienze e le ricerche focalizzate sui primi gradi di istruzione, meno numerose, invece, sono quelle a livello della scuola secondaria.

All'interno del progetto *La Foresta che Cresce* questa ricerca-azione partecipativa ha lo scopo di esplorare le potenzialità educative di un approccio didattico in cui l'esperienza dei luoghi, naturali e non, si intreccia con l'esperienza linguistica, attraverso pratiche di scrittura all'aperto. Sviluppata nel contesto di una scuola secondaria di secondo grado ad indirizzo tecnico-professionale viene esplorata in modo particolare la dimensione poetico-metaforica del linguaggio come opportunità per dare voce alla complessità dell'incontro fra studenti e studentesse adolescenti e i luoghi e la natura. In che modo viene vissuta l'esperienza del fare scuola all'aperto da studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado? Cosa succede durante un'esperienza di scrittura creativa all'aperto realizzata nel contesto di un istituti tecnico e professionale?

Il progetto di ricerca ha coinvolto 7 gruppi classe per un totale di ca. 140 studenti e studentesse, di età compresa fra 14 e 19 anni. Processi e temi emersi dalle

esperienze formative sono stati esplorati, partendo da una prospettiva fenomenologica, combinando approcci di analisi di *grounded theory* e *art based research*. Sono stati analizzati i testi poetici e altri artefatti realizzati dagli studenti, 16 interviste semi-strutturate, 11 focus group e altri materiali etnografici raccolti durante le attività educative. Viene esplorata anche la prospettiva dei tre docenti partecipanti, attraverso altrettante interviste.

L'analisi enfatizza la complessità dell'esperienza educativa all'aperto e evidenzia: vissuti di discontinuità e liberazione rispetto allo spazio scolastico quotidiano e *indoor*; la centralità della dimensione corporea e sensoriale nei processi di scrittura; un senso allargato di attenzione per ciò che è altro da sé, umano e non umano; l'emergere di pensieri e domande di carattere esistenziale e autobiografico. Meno rilevante è stata la comparsa di questioni ambientali. Lo studio supporta il valore della didattica all'aperto anche a livello di scuola secondaria e delle pratiche di scrittura all'aperto come opportunità educative di tipo narrativo-biografico ed ecologico.

Parole chiave: educazione all'aperto; scuola secondaria; scrittura; *art based research*.

The ecological question from a pedagogical perspective, pushes us to think and practice school in a different way, in order to promote ecological ways of understanding and experiencing the relationships between human beings and the world. Outdoor education is recognized as a possible answer to this challenge. There are many practices and research focused on the first grades of schooling, while fewer at secondary school level.

Within the *La Foresta che Cresce* project, this participatory action-research aims to explore the educational potential of an approach in which the experience of places, natural and otherwise, is intertwined with linguistic experience, through place based writing practices. In the context of a technical-professional secondary school, the poetic-metaphorical dimension of language is explored as a means to give voice to the complexity of the encounter between students, places and nature. What is the perception of secondary school students of school based outdoor education experiences? What happens during an place based creative writing practice in the context of a technical and professional school?

The research project involved 7 class groups for a total of approx. 140 male and female students, aged between 14 and 19. Processes and themes were explored, from a phenomenological perspective, combining grounded theory and art based research approaches. The poetic texts and other artifacts created by the students, 16 semi-structured interviews, 11 focus groups and other ethnographic materials collected during the educational activities were analyzed. The perspective of the three involved teachers is also explored, through as many interviews.

The analysis emphasizes the complexity of the outdoor educational experience and highlights: experiences of discontinuity and liberation compared to the daily and indoor school space; the centrality of the bodily and sensorial dimension in the writing processes; an expanded sense of attention to what is other, human and non-human; the emergence of existential and autobiographical thoughts. The emergence of environmental issues was less relevant. The study supports the value of outdoor teaching even at secondary school level and of outdoor writing practices as narrative-biographical and ecological educational opportunities.

Keywords: school based outdoor education; outdoor learning; place based writing; secondary school; art based research.

Capitolo Primo

Contesto e logica dello studio

Lo scopo di questo primo capitolo è quello di introdurre uno studio qualitativo di ricerca-azione in cui si sono intese esplorare le opportunità educative e la rilevanza pedagogica che può assumere l'educazione all'aperto nel contesto nella scuola secondaria di secondo grado. L'approccio di ricerca si sviluppa attraverso la pratica sul campo accompagnata dall'indagine empirica e dalla riflessione teorica. Verranno di seguito presentati le origini e il contesto concreto da cui prende le mosse questo studio, così come le sue fasi principali. Infine, a partire dalle domande di ricerca introdurremo gli obiettivi, la cornice teorica e terminologica così come la prospettiva metodologica che informano il percorso di ricerca.

1.1. Origine e contesto della ricerca

“Mi sento come il cielo di oggi, vuoto e senza colore”. “Io mi sento come questo mozzicone di sigaretta”. “Io come questo ramo, secco e fragile”. Camminavamo dal mattino presto quando decidemmo di interrompere il passo per domandarci come stavamo. Partiti da scuola, avevamo già camminato a lungo, dalla periferia della città, la zona degli istituti scolastici, fino alla campagna e più precisamente sulla riva del fiume Adige, che scorreva a fianco a noi in una anonima giornata autunnale. Chiedemmo ai ragazzi di guardarsi attorno e di raccontare come si sentivano in quel momento attraverso qualcosa di concreto che potevano raccogliere con le mani oppure indicare con lo sguardo. Il gruppo riuniva adolescenti provenienti da un istituto professionale, accomunati da un'esperienza difficile da rielaborare, (la perdita di tre amici in

un recente incidente stradale). Non tutti presero parola ma il silenzio ci avvolse per lunghi minuti, cosa abbastanza stupefacente quando ci si trova con un gruppo di ragazzi difficili (Diario del ricercatore, ottobre, 2021).

Abbiamo scelto di prendere le mosse da questa nota dal campo per riportarci al termine di una giornata formativa, al momento in cui, come educatori, educatrici o docenti, ci si ferma a riflettere sulla propria esperienza e su quella dei partecipanti. Guardando i volti soddisfatti di studenti e studentesse¹ viene da chiedersi se la riuscita di una giornata di educazione in natura sia dovuta semplicemente alla piacevolezza di spazi e tempi alternativi rispetto a quelli scolastici, oppure se quest'ultimi non possano essere l'occasione (*Chairos*) per un avvenimento educativo capace di aprire autentiche possibilità trasformative. Come interpretare da un punto di vista pedagogico i tempi lenti del cammino, le poche frasi scambiate e i lunghi silenzi, confrontandoli con le richieste di un'epoca come la nostra, abituata a riempire i vuoti per renderli produttivi? Il tempo lento dell'esperienza non è forse una perdita di tempo, lo spreco di una risorsa così preziosa e rara? Non è più attuale e controllabile progettare interventi in aula, con modalità più economiche, pratiche e sicure? Per rispondere a questo genere di domande non sembra sufficiente osservare ciò che si mostra immediatamente come contenuto o prodotto di un'esperienza educativa *outdoor*, quanto piuttosto si sente il bisogno di dare parola a quelle dimensioni più difficilmente misurabili, connesse al corpo e ai sensi, prossime al dominio

¹ Rispetto alla desinenza che indica il genere, utilizzeremo di norma il plurale maschile inteso come genere grammaticale non marcato (D'Achille, 2021). In alcuni casi, abbiamo preferito indicare i due sostantivi al genere maschile e femminile (ad es. studenti e studentesse), soprattutto nei passaggi in cui ci è sembrato che la doppia dominazione potesse offrire una miglior comprensione del contenuto al lettore, senza tuttavia appesantire il discorso.

dell'imprevisto e del non visibile, ma capaci ugualmente di esprimersi e di essere generative.

Un simile domandarsi e riflettere sulle proprie pratiche rappresenta lo snodo di avvio di questo studio, una ricerca-azione che nasce dalle esperienze di una comunità di educatori che ha come base una Fattoria Didattica - Corte Carezzabella - che da alcuni anni sperimenta pratiche educative *outdoor* con adolescenti, esplorando un approccio presente, ma non ancora ben codificato nel contesto italiano (Gigli et al., 2020). A partire da questo insieme di questioni emergenti dal proprio campo di pratica, l'organizzazione appena citata ha voluto attivare un percorso di dottorato di ricerca industriale in modo da assumerle e rilanciarle nella dimensione della ricerca pedagogica (Trincherò, 2015; Merriam, 2015). Gli scopi di questo investimento in direzione della ricerca sono quelli di coltivare una maggior consapevolezza rispetto alle proprie pratiche, sviluppare una comprensione teorica delle stesse in connessione con il panorama scientifico nazionale ed internazionale e in questo modo rafforzare le partnership educative nella comunità educante, superando le modalità di intervento frammentarie e isolate, tipiche del modello della fattoria didattica (Bertolino et al., 2012).

Quella che stiamo presentando si configura pertanto come una ricerca che nasce e si sviluppa in stretta connessione con la pratica educativa e che mette in gioco l'esperienza professionale del ricercatore e delle due organizzazioni coinvolte nel suo sviluppo: la fattoria didattica già citata e un istituto scolastico superiore. Il sapere esperienziale, che è espressione di questi contesti, intende confrontarsi con la dimensione teorica ed empirica della ricerca pedagogica per esserne a sua volta trasformato, arricchito e messo in discussione. D'altra parte, per sua stessa natura la pedagogia si presenta come *sapere prassico*, una forma di conoscenza legata

all'esperienza, sia quanto alla sua origine che alla sua destinazione (Dewey, 1984; Iori, 2000); e, conseguentemente, la ricerca educativa “trova il suo senso nella capacità di confrontarsi con la pratica educativa, per comprendere le questioni che la attraversano e, ragionando su di esse, fornire indicazioni orientative per il suo miglioramento” (Mortari et al., 2020, p. 53).

Sembra a questo punto importante sottolineare come il modello educativo della Fattoria Didattica, seppur riconosciuto da tempo a livello normativo (Legge Regionale Veneto, 10 agosto 2012, n. 28, modificata dalla legge regionale 24 dicembre 2013, n. 35) e ben diffuso nella comunità, è relativamente poco frequentato da studi di ambito pedagogico (Bertolino et al., 2012; Bertolino & Perazzone, 2015; Zampetti & Scalmati, 2014) e soprattutto poco si sa delle opportunità che questo contesto possa offrire all'educazione degli adolescenti, ambito sul quale si concentra questa ricerca. Ciò che è peculiare del modello educativo della Fattoria Didattica è proprio l'enfasi posta sulla relazione con un luogo, l'azienda agricola, a cui è formalmente e materialmente connessa: luogo fisico e concreto, riconosciuto dal punto di vista pedagogico e didattico come un contesto ricco di risorse soprattutto per le generazioni che hanno minori possibilità di fare esperienza negli ambienti naturali in ragione degli stili di vita e di insegnamento più diffusi (Louve, 2006). Luogo dalle molteplici declinazioni educative possibili in un'ottica di educazione integrale della persona, ben oltre la mera trasmissione di contenuti connessi al mondo rurale (Xodo, 2021). Non contesto isolato o autosufficiente, quanto piuttosto snodo di relazioni tra ambiti diversi e in reciproca connessione: fra natura e cultura, fra tradizione e innovazione, fra locale e globale, fra mondo della scuola, mondo del lavoro e del non formale.

Uno di questi snodi ha offerto l'occasione concreta per la definizione del presente percorso di ricerca, ovvero la partecipazione di Corte Carezzabella a *La Foresta che Cresce*, un progetto triennale di cooperazione fra la fattoria e una scuola secondaria di secondo grado della città di Rovigo, l'istituto tecnico e professionale Viola-Marchesini. Avviato nel 2019, il progetto *La Foresta che Cresce* nasce con il fine di sviluppare delle buone pratiche educative capaci di collegare i due contesti: quello cittadino, formale della scuola e quello rurale e prevalentemente non formale della fattoria, gettando le basi per progettualità educative integrate (Cagol & Dozza, 2022). L'aggancio fra gli insegnanti della scuola e gli educatori della fattoria didattica avviene a partire dal riconoscimento comune dell'*Outdoor Education* come di un approccio capace di sintonizzarsi con i bisogni degli studenti adolescenti in modo da risultare inclusivo e sfidante allo stesso tempo. Curiosità, interesse e desiderio di sperimentare assieme nascono da brevi esperienze pregresse di collaborazione fra docenti della scuola e gli educatori della fattoria in percorsi di Educazione Avventura (*Outdoor Adventure Education*) (Gigli, 2018) in cui la risposta dei gruppi classe viene percepita come positiva.

Partendo dal presupposto epistemologico per cui la ricerca per essere rilevante dovrebbe assumere una postura di ascolto e dialogo con i pratici (Mazzoni & Mortari, 2015), lo sviluppo della ricerca ha consapevolmente perseguito un *approccio partecipativo* (Kemmis et al., 2014) e durante i tre anni di attività ha visto consolidarsi un gruppo di ricerca formato dagli educatori della fattoria e i docenti della scuola, con il ricercatore che, oltre alle attività più direttamente connesse con le questioni epistemiche, ha assunto il ruolo di garante e facilitatore della partecipazione durante tutte le fasi del processo. Fare ricerca in contesto naturalistico (Lincoln & Guba, 1985), promuovendo il coinvolgimento delle persone significa anche prevedere

spazi per negoziare e rinegoziare le direzioni di sviluppo, assumendo pertanto un disegno di ricerca evolutivo ed emergente, flessibile rispetto alle proprie specifiche declinazioni (Erlandson et al., 1993). Infatti, come scrivono Mortari, Valbusa e Ubbiali (2020), “il progetto di una ricerca educativa si configura come un disegno emergente, nel senso che sia la progettazione dell’esperienza educativa che la progettazione del processo euristico presentano la forma dell’«indeterminatezza»” (p. 56).

Nel progetto *La Foresta che Cresce* la volontà espressa dalla comunità di ricerca è stata quella di rivolgersi verso pratiche più vicine e consonanti rispetto al mondo della scuola secondaria di secondo grado, per il quale sia a livello nazionale che internazionale i modelli di pratica didattica *outdoor* sperimentati e codificati sono davvero pochi, come si vedrà meglio in seguito (Christie et al. 2016; Fägerstam, 2014; Fägerstam & Blom, 2013; Fägerstam & Samuelsson, 2012; Power et al., 2009; Taylor et al. al., 2010). Nello specifico la direzione scelta è stata quella di esplorare le connessioni fra le pratiche *outdoor* e l’area dell’educazione linguistica, ambito disciplinare di appartenenza dei docenti coinvolti nella ricerca, tenendo presente il desiderio di integrare le esperienze educative dentro e fuori dall’aula e di ripensare con creatività le modalità del fare scuola. Infine, l’avvento della pandemia di covid-19 durante il primo anno di lavoro ha ulteriormente condizionato lo sviluppo dell’indagine: vista l’impossibilità nel muoversi oltre, si sono valorizzati il più possibile i luoghi di prossimità, quali i giardini della scuola e i parchi cittadini, implementando un modello di educazione diffusa e sostenibile (Beames, et al., 2011; Mottana & Campagnoli, 2017).

Presentate in questo modo le vicende d’avvio del progetto, si procederà col discutere alcuni aspetti terminologici attorno al costrutto di *Outdoor Education*, per

poi introdurre brevemente il problema pedagogico che sta alla base del progetto *La Foresta che Cresce* come anche le sue premesse e le sue cornici teoriche. Infine, si restringerà il campo di esplorazione all'ambito della scuola secondaria e della pedagogia dell'adolescenza, arrivando ad introdurre gli obiettivi specifici di ricerca e i suoi aspetti metodologici.

1.2. Educazione *out of the door*

L'interesse per i processi educativi *outdoor* da cui parte questa ricerca, trova riscontro nel più ampio campo della ricerca educativa dove emerge una crescente attenzione per le esperienze educative che si svolgono del tutto o in parte al di fuori dell'aula (Priest, 1996; Rickinson et al., 2004; Dillon et al. 2005; Waite, 2011; Farnè et al., 2018; Chistolini, 2020; Dozza, 2021). L'idea non è nuova: il valore dei contesti materiali e dell'esperienza diretta è stato affermato più o meno esplicitamente in numerose riflessioni pedagogiche classiche (Dozza & Cagol, 2022), così come è caratteristica peculiare di numerose esperienze educative, alcune delle quali molto conosciute e diffuse, come lo scoutismo o il movimento delle cosiddette scuole nel bosco.

Osservando la questione a partire dalla dimensione terminologica, possiamo osservare una grande molteplicità di costrutti differenti riferiti a questo genere di esperienze educative, ognuno dei quali pone l'accento su uno o più fattori diversi. Limitandosi al mondo anglosassone e a quello italiano, espressioni come scuola/ asilo nel bosco, agriasilo, *forest school*, sembrano focalizzarsi su l'età dei discenti e sull'ambiente materiale prevalente scelto dal servizio o dal progetto (Antonietti, 2017; Bertolino 2017; Schenetti et al., 2015); diversamente, nei costrutti di *Experiential Education*, *Educazione attiva all'aperto*, formazione esperienziale, l'accento viene

posto sulla modalità attiva dell'apprendimento in contrasto con modalità d'apprendimento-insegnamento direttive o frontali (Bortolotti & Beames, 2021). Espressioni come *Outdoor Adventure Education*, *Wilderness Education*, Educazione Avventura, sembrano invece evocare la specifica modalità che guida lo sviluppo delle esperienze *outdoor*, una postura aperta alle dimensioni dell'imprevisto e del rischio, un richiamo ad ambienti remoti e non familiari (Brown & Beames 2016; Gigli, 2018; Reato, 2022). L'enfasi sul ruolo del contesto fisico sembra prevalere, seppur con sfumature anche molto diverse, in espressioni quali *Nature based Education*, *Place Pedagogy*, *Place based Education* ed Educazione in Natura (Gigli et al., 2020; Brown & Wattochow, 2011). Un riferimento diretto al contesto scolastico risuona, infine, in espressioni quali *School Outdoor Learning*, *Out of the Classroom Education*, *School based outdoor teaching and learning*, Scuole all'aperto, (Beames et al., 2011; Schenetti, 2021).

Già da questi rapidi tratti, appare chiaro come esplorare il paesaggio dell'OE possa essere piuttosto complesso: la varietà di esperienze educative che vengono intercettate è vasta e queste esperienze sono spesso di carattere sperimentale ed emergenti direttamente dal campo della partita. Da parte nostra faremo riferimento, almeno inizialmente, all'espressione *Outdoor Education* (OE) o educazione all'aperto per l'ampiezza del suo riferimento semantico. Come indicato in uno dei primi articoli in cui tale costrutto viene citato, Donaldson e Donaldson (1958) definiscono, OE come "*education in, about and for the outdoor*" (p. 17), delineando un approccio che vuole includere le diverse ragioni e modalità attraverso le quali i processi di apprendimento sono collegati intenzionalmente con gli contesti esterni, naturali e non (Farné, 2018). Da un punto di vista pedagogico, non sembra significativo considerare e sottolineare solo il fatto che si stia fuori dall'aula: come nota Bortolotti (2018),

l'esposizione all'aperto “non sembra sufficiente per sviluppare una conoscenza rigorosa di fenomeni e processi naturali e/o culturali, né una particolare sensibilità verso il mondo che ci circonda” (p. 74). Affinché questo possa avvenire è necessario un approccio in profondità, capace di articolare modelli di pratica coerenti e strutturati, partendo da una consapevolezza teorica e lavorando in relazione con gli elementi specifici dei contesti di attuazione. Infatti, anche se il lavoro dei pratici è spesso caratterizzato da una sorta di eclettismo teorico (Wilson & Myers, 1999), il loro background pedagogico orienta profondamente lo sviluppo delle loro pratiche quotidiane. Molti elementi cruciali dipendono da esso, come ad esempio il focus e le domande chiave che guidano la pratica, la visione della conoscenza, la relazione del discente con l'oggetto o il contesto di conoscenza, la natura del potere nel processo di apprendimento, la definizione dei risultati e il punto di vista sul ruolo degli educatori (Fenwick, 2000).

1.3. Pedagogia dell'interruzione e dell'incontro

Il problema ecologico declinato da una prospettiva pedagogica è la questione su cui si vuole misurare il progetto *La Foresta che Cresce*. Esso emerge indubbiamente come un'urgenza dei nostri tempi e sembra essere una delle grandi questioni educative a cui si è chiamati a rispondere a livello locale e globale. L'educazione per la sostenibilità (*Education for Sustainability*) si pone come direzione di riflessione e azione volta ad accompagnare ad un ripensamento radicale dell'azione educativa (Benetton, 2018; Birbes, 2016; Malavasi, 2010), come indicato a partire dalle conferenze di Rio (1992; 2012) fino al *Transforming our world. the 2030 Agenda for Sustainable Development* in cui sono fissati gli obiettivi da raggiungere e i processi da avviare per il futuro del nostro pianeta.

Tuttavia, declinare oggi in ambito educativo la questione ambientale non è un compito facile né immediato (Ford & Blenkinsop, 2018). Da un lato, è necessario sottolineare il valore di quelle competenze e di quei saperi tecnico-scientifici che consentono di leggere i fenomeni ambientali; allo stesso tempo, appare necessario portare la questione ad un livello ulteriore, portandosi al di fuori dell'ambito dell'educazione ambientale per allargare l'orizzonte dell'educazione per la sostenibilità verso ambiti più ampi, quali quelli dell'educazione alla cittadinanza (Malavasi, 2010; 2017) all'educazione alla cura (Birbes, 2016) e al tema della formazione della persona in connessione con le grandi domande dell'esistenza umana nel mondo (Mortari, 2020).

In altre parole, declinare in ambito pedagogico la questione ambientale può significare porre come centrale la questione dell'esistere del soggetto nel mondo, coinvolgendo anche gli aspetti interiori e soggettivi dell'esperienza. In questa direzione, accanto alla dimensione più propriamente cognitiva della questione ecologica sembra che debba essere esplorato con cura quel versante che intercetta l'ambito del desiderio umano, poiché il rapporto con il mondo, come sottolineato da diversi autori, è anche e innanzitutto una questione affettiva (Biesta, 2015; 2021). L'orientamento teorico della ricerca si basa sul presupposto che educare in una prospettiva eco-pedagogica richieda innanzitutto di promuovere una relazione significativa con il mondo, tanto attraverso il sentire che attraverso il pensare.

La relazione soggetto-mondo verrà esplorata nella forma del confronto e dell'interruzione (Biesta, 2017) e come connessione e reciproca partecipazione (Abram, 1996; Mortari, 2017; 2020). Nel primo senso, essere attivi nel mondo senza compromettere l'esistenza e le prerogative di ciò che è altro da me, sia umano che non umano, sembra essere il compito di un'educazione che si confronta in modo non

banale con la questione ecologica. Come sintetizza Biesta (2022a), il compito educativo è quello “di promuovere nello studente il desiderio di esistere in e con il mondo senza essere al centro del mondo, in una modalità adulta” (p. 15). L’incontro con il mondo assume, innanzitutto, la forma dell’interruzione, in quanto è nell’essere interrotti nelle proprie prospettive di soddisfazione che l’altro può emergere in quanto tale e non solo come momento del progetto di ritorno a sé di un desiderio autoreferenziale (Biesta, 2015; Levinas, 2016; Petrosino, 2019).

1.4. Per un'educazione ecologica e poetica

Un'ulteriore direzione pedagogica significativa per il presente studio è quella proposta da Luigina Mortari sotto il nome di Educazione Ecologica (Mortari, 1998; 2017; 2020), un’indicazione di senso che trova numerose risonanze in analoghe proposte pedagogiche emergenti in ambito internazionale (Payne & Wattchow, 2009; Judson, 2019; Jikling et al. 2013; Chang, 2020). Radicata nella tradizione epistemologica e pedagogica della fenomenologia (Merleau-Ponty, 1964; Abram, 1996), si configura come una risposta alla questione ambientale di ampio respiro che intende informare lo sguardo dell’educare in senso trasversale, non tematizzando direttamente saperi o contenuti specifici. Al contrario, essa promuove una postura ecologica del conoscere e dell’educare che sappia valorizzare il mettersi in relazione, coniugare pensare e sentire, invitando al superamento dei vari dualismi che caratterizzano la modernità occidentale e che sono alla radice della crisi che stiamo attraversando (Mortari, 2020).

Il primo aspetto peculiare della proposta di Mortari è rappresentato dal ruolo chiave affidato al sentire e alla dimensione percettivo-corporea dell’esperienza umana del mondo, condizione essenziale per apprezzamento del nostro pianeta (Beames et al.

2011). D'altra parte, non possiamo dimenticare un'altra premessa fondamentale della presente ricerca, anch'essa rintracciabile nella proposta di Educazione Ecologica: l'invito a valorizzare la dimensione linguistica dell'esperienza di incontro con la materialità dei luoghi (Mortari, 2017). Poiché l'uomo è un animale simbolico (Cassirer, 1923) ed abita tanto nel mondo che nel linguaggio (Heidegger, 1954), non è possibile separare l'esperienza sensoriale e corporea dalle parole che ne danno voce. Come scrive Mortari (2017), "fondamentale è descrivere quello di cui ha esperienza diretta e con cui si fa esperienza. È proprio descrivendo che si vive con intensità l'esperienza della cosa. Senza la descrizione rigorosa il vissuto si dilegua" (p. 126). Prima ancora di configurarsi come riflessione o spiegazione, il pensiero che emerge dall'esperienza è documentazione e testimonianza di un incontro, un prendere parola che rende possibile una corrispondenza con le cose e i luoghi (Ingold, 2022).

Fra i molteplici e diversi linguaggi possibili abbiamo scelto di indagare soprattutto quelle forme di tipo analogico o metaforico che sono alla base del linguaggio poetico, assunto in senso ampio e non formalistico (Ricoeur, 2020). Il verbo poetico è qui inteso come possibilità di un dire intensivo, forma di espressione, ma soprattutto di pensiero. Con Ricoeur (2020), intendiamo la metafora come possibilità per dire ciò che il linguaggio concettuale non è in grado di significare e non soltanto come abbellimento dei discorsi (Martinengo, 2016). Il linguaggio poetico sembra possedere la capacità di dare voce in modo peculiare alla singolarità dell'esperienza umana (D'Aniello, 2009) come anche alla sua dimensione incarnata e sensibile e, perciò, all'esplorazione del rapporto uomo-natura (Zamboni, 2020; Ingold, 2022). Nella sospensione delle forme e modalità di linguaggio usuali trova spazio di parola quella dimensione pre-riflessiva e originaria dell'esperienza umana, altrimenti intercettato come pensiero magico o mitico, (Maritain, 1981; Guardini,

1995). Una possibilità di pensiero e di espressione comunicativa il cui valore educativo è stato più volte riconosciuto sia in senso generale (D'Aniello, 2009; Koch, 1980; Paolone, 2018) che nello specifico di una pedagogia dell'adolescenza (Barone, 2009).

1.4. Adolescenza, fra scuola e natura

Nella nostra ricerca queste direzioni di pensiero saranno declinate entro un focus più ristretto, relativo alle sfide educative dell'adolescenza, esplorando questo tema in rapporto ai contesti educativi della scuola secondaria di secondo grado e della fattoria didattica. Per fare ciò, in primo luogo, sarà necessario evidenziare alcuni dei temi più rilevanti di un'età "difficile e meravigliosa" come l'adolescenza (Milan, 2012, p.1), attraverso una ricognizione della vasta letteratura pedagogica relativa a questa fase della vita. Quest'ultima testimonia la necessità di una prospettiva che sappia considerare diversi punti di vista disciplinari, quali quelli di pedagogia, filosofia, antropologia, fisiologia, e numerosi sono gli snodi significativi da esplorare: il rapporto problematico con l'autorità (Benasayag & Schmit, 2003; Ammaniti, 2018; Bortolotto, 2012); l'educazione del desiderio e la questione dei suoi limiti (Recalcati, 2017; Milan, 2012); l'attitudine al rischio e alla sensazione (Le Breton, 2016; Bertolini & Caronia, 2016); la centralità della dimensione del simbolico e il ruolo evolutivo assunto dalla creatività nelle sue diverse forme espressive (Pietropolli Charmet, 2010); la funzione centrale dei cambiamenti fisici e di come questi influenzano la relazione con se stessi e gli altri (Ammaniti, 2002) e, infine, l'evoluzione dell'esperienza degli adolescenti degli ambienti sociali e fisici, attraversati in modo sempre più frammentario e liquido (Barone, 2019).

Tra i diversi contesti attraversati dagli adolescenti, la scuola resta un luogo altamente significativo, anche se indebolito nel suo ruolo di indirizzo educativo e in uno stato di perenne crisi (Massa, 2000). Tuttavia, alla scuola secondaria si deve riconoscere il ruolo generativo ed emancipativo che le compete (Masschelein & Simons, 2012) al di là degli obiettivi di qualificazione e sviluppo di competenze occupazionali su cui l'insegnamento è spesso appiattito, soprattutto nel caso delle scuole tecniche e professionali (Scurati, 2003). La scuola secondaria di secondo grado accompagna a suo modo il percorso che vede il giovane uscire dall'ambiente familiare per riscoprire sé stesso come parte della più ampia comunità sociale (Montessori, 1957) e avventurarsi alla scoperta di se stesso, dei propri talenti e della propria soggettività (Bortolotti, 2012). In questo senso, si vuole sottolineare che il contributo della pedagogia e della ricerca educativa alla scuola secondaria non è solo quello di sostenere lo sviluppo di una didattica efficace o inclusiva, ma di "riportare l'esperienza educativa nel suo significato originario, connesso alla dimensione esistenziale e alla la prospettiva di dare forma all'esistenza e, con essa, alla personalità umana» (Madrussan, 2019, p. 9).

Se andiamo ad analizzare il rapporto tra scuola secondaria e natura come ambiente educativo, va notato che i contributi scientifici volti ad analizzare le esperienze educative *outdoor* integrate in questo contesto sono davvero pochi (Christie et al. 2016; Fägerstam, 2014; Fägerstam & Blom, 2013; Fägerstam & Samuelsson, 2012; Power et al., 2009; Taylor et al., 2010). Se in linea generale gli studi sull'OE in ambito scolastico sono meno numerosi di quelli che analizzano i contesti extra-scolastici (Rickinson et al., 2004; Fiennes et al., 2015) bisogna notare che essi sono per lo più dedicati al primo ciclo scolastico (Becker et al., 2017). Gli studi relativi al contesto della scuole secondaria hanno analizzato pratiche didattiche

curricolari legati ad una singola disciplina, come la matematica o le scienze naturali (Fägerstam & Samuelsson, 2012), che multidisciplinari (Christie et al. 2016); sono stati realizzati soprattutto nei paesi del nord Europa (Svezia, Scozia), esplorando sia l'esperienza degli studenti che quella degli insegnanti. Tuttavia, questi studi rimangono abbastanza isolati e ciò invita a ulteriori esplorazioni.

Considerando il contesto italiano, è significativo notare che, nonostante un forte interesse per la ricerca e il sostegno delle istituzioni nell'implementazione dell'istruzione all'aperto nelle scuole dell'infanzia e primarie (Guerra, 2015; Bortolotti & Beames, 2020; Restiglian et al., 2021) si fa davvero poco per i gradi successivi.

In questa direzione di indagine, sarebbe utile interrogarsi sul rapporto tra adolescenti e natura in una prospettiva pedagogica, in modo da cogliere le specificità e le opportunità educative che la relazione con il mondo naturale può promuovere in questa specifica età della vita. È significativo notare che alcuni studi abbiano approfondito il rapporto degli adolescenti con gli ambienti urbani (Barone, 2018), mentre sono molto inferiori gli studi che hanno analizzato il rapporto con i contesti naturali (Kals & Maes, 2002; Hatala et al., 2020; Puhakka & Hakoköngäs, 2023). Rispetto a ciò, Kaplan e Kaplan (2002) avevano definito l'adolescenza come un periodo di pausa dall'interesse per la natura, mentre in seguito Owens & McKinnon (2009) hanno sfumato questa interpretazione, precisando che i contesti naturali restano amati e ricercati dai giovani, seppur a partire da significati diversi rispetto all'infanzia: il contatto con la natura e con il paesaggio sono riconosciuti rilevanti se connessi ai nuovi bisogni dei giovani, *in primis* quelli legati alla socialità con i pari, alla ricerca di spazi di autonomia e di autoriflessione. Questi e altri contributi descrivono una relazione ricca di potenzialità educative, ma ancora da riconoscere e valorizzare adeguatamente.

1.5. Obiettivo dello studio e domande di ricerca

Posizionata in questo contesto, la presente indagine si propone di indagare le opportunità educative e i significati di pratiche di OE all'interno di un contesto di scuola secondaria al fine di affrontare la scarsità di ricerca empirica, di modelli educativi e di pratiche in quell'area. Il contesto concreto è rappresentato dal progetto *La Foresta che Cresce*, un progetto di cooperazione tra un istituto tecnico e professionale, sito nella città di Rovigo, e la fattoria didattica già presentato in precedenza. Lo scopo del progetto *La Foresta che Cresce* è quello di definire un modello di pratica che possa supportare la comprensione e lo sviluppo di azioni educative integrate nella didattica in cui l'esperienza dei luoghi si intrecci con la dimensione linguistica e la pratica della scrittura, promuovendo un approccio educativo ecologico. L'approccio che informa questa indagine si basa sulla metodologia della ricerca-azione: le domande di ricerca saranno esplorate attraverso un processo di co-costruzione e sperimentazione di pratiche realizzate con docenti e studenti, e parallelamente attraverso una loro analisi ed interpretazione pedagogica.

Le domande che guidano il percorso di ricerca sono le seguenti:

1. Come vengono percepite da studenti e studentesse e da insegnanti della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di educazione all'aperto integrate nella didattica della lingua italiana?
2. Che cosa accade nei processi di scrittura creativa e poetica in e con i luoghi naturali realizzati con studenti e studentesse adolescenti?
3. Quali possono essere le caratteristiche di un modello di pratica educativa all'aperto integrato nella didattica della lingua italiana, per la scuola secondaria di secondo grado?

1.6. Metodologia

In questa ultima sezione intendiamo presentare sinteticamente i criteri metodologici che hanno guidato il percorso di ricerca. Abbiamo già presentato lo studio in rapporto al nesso teoria-prassi e al suo contesto sociale di realizzazione come una ricerca azione di tipo partecipativo (Kemmis et al., 2014; Sorzio, 2019): in quanto tale, essa si autocomprende come pratica sociale di sviluppo del pensiero critico, rivolto al cambiamento della scuola e della pratica professionale di insegnamento. Per questo si impone un'attitudine di ascolto, partecipazione, co-costruzione di significato con studenti e docenti, secondo modalità differenziate e contestualizzate a seconda dei ruoli, dell'età e della disponibilità soggettiva (Harden et al. 2000; Mortari, 2009). Il progetto si configura, altresì, come una *ricerca educativa* (Mortari et al., 2020), in quanto finalizzato non alla mera esplorazione pedagogica di un contesto dato, ma come una serie di azioni coordinate e guidate da intenzionalità proprie di vero e proprio intervento educativo (Mortari, 2007). In questo senso, ogni azione di indagine ha cercato di contemperare gli obiettivi epistemologici connessi alle domande di ricerca con alcuni criteri educativi ritenuti fondamentali, ovvero con la cura affinché la partecipazione alla ricerca di tutti i soggetti coinvolti potesse risultare per loro rilevante e d'interesse: nel caso di studenti e studentesse, come occasione formativa, per i docenti, come opportunità di sviluppo professionale.

Per quanto concerne la metodologia di raccolta e analisi dei dati, all'interno di una prospettiva di tipo qualitativo viene adottato un approccio metodologico multiplo in modo da esplorare un fenomeno complesso come è l'esperienza educativa che si sviluppa in rapporto interattivo non solo fra le diverse soggetti, ma anche con i luoghi

e la loro materialità (Humberstone & Prince, 2020; Pleasants & Stewart, 2020). Sono stati seguiti due approcci complementari, la cui compatibilità è giustificata da un comune riferimento epistemologico all'ambito qualitativo e alla prospettiva fenomenologica.

1. Metodo meticciano (Mortari, 2007; Mortari e Silva, 2018), un approccio che combina due approcci metodologici: la prospettiva epistemologica della fenomenologia (Husserl, 2002; Giorgi, 1985; Van Manen, 1997) e le strategie operative e gli orientamenti concreti della *Grounded Theory* di tipo costruttivista (Charmaz, 2006).

2. *Art based research*, un approccio di ricerca che considera rilevante il linguaggio delle arti in ogni fase del processo di ricerca (Cole & Knowles 2008; McNiff, 2008; Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2020) sulla base del riconoscimento nei processi e nei linguaggi dell'arte di modalità autentiche di conoscenza e ricerca. Il linguaggio dell'arte è sembrato appropriato soprattutto a rappresentare dimensioni soggettive, corporee e pre-riflessive dell'esperienza educativa all'aperto (Quay, 2013; Morse & Morse, 2020).

In particolare, l'approccio di analisi del metodo meticciano è stato individuato per la sua capacità di ricostruire in modo prevalentemente induttivo una descrizione teorica di un processo, facendo emergere gli elementi categoriali propri di relazioni complesse (Ghirotto, 2019). D'altra parte, per restituire la singolarità delle esperienze educative e dei significati sollecitati soprattutto dalle pratiche di scrittura poetica si è ritenuto necessario guardare alle strategie di raccolta dati e analisi tipiche dell'*art based research* (Clanding, 2007;). Applicando un principio di salvaguardia del particolare (Mortari, 2019) abbiamo voluto evitare che la concettualizzazione astratta che procede per codifica ed etichettamento, tipica delle *Grounded Theory*, facesse

perdere la presa sulla qualità dei pensieri complessi emersi attraverso i componimenti poetici e le interviste individuali, “dati sporgenti che sono mai riducibili a una concettualizzazione ma che vanno salvaguardato nella loro unicità” (Mortari, 2019, p. 74).

Conclusione

Abbiamo introdotto il complesso del nostro studio anticipando il contesto da cui ha preso le mosse, il disegno di ricerca, le premesse pedagogiche, gli obiettivi e le domande che lo animano, assieme all’impianto metodologico che guiderà la parte empirica. Nel prosieguo verrà ripresa ciascuna di queste sezioni descrivendo in dettaglio le premesse, il processo e i risultati della ricerca-azione. Il capitolo secondo è dedicato a presentare l’ambito dell’educazione all’aperto, esplorato a partire da alcune considerazioni teoretiche e pedagogiche di cornice e successivamente analizzato attraverso una revisione della letteratura educativa di riferimento. Lo spazio del capitolo terzo viene utilizzato per articolare la prospettiva teorica che guida con flessibilità lo sviluppo delle azioni educative e di ricerca: tenteremo di mettere a fuoco una prospettiva eco-pedagogica a partire da diversi contributi teorici (Biesta, 2015; 2021; Mortari; 2017; 2020; Ricoeur, 2016; 2020). Nel capitolo quarto sarà presentato il disegno di ricerca, le sue domande e soprattutto la dimensione metodologica, mentre il capitolo successivo presenterà nel dettaglio il contesto e il processo della ricerca-azione. I successivi capitoli, sesto e settimo, sono dedicati alla presentazione dei dati e dei risultati, che verranno discussi nel capitolo ottavo, ad alcune considerazioni conclusive.

Capitolo Secondo

L'educazione all'aperto come tema pedagogico

Nel primo capitolo abbiamo rivolto uno sguardo panoramico alla struttura del nostro studio, anticipando gli snodi che verranno esplorati in profondità lungo il corso dell'indagine. Costituita come un processo partecipato di ricerca-azione, essa si pone l'obiettivo di configurare alcune linee di metodo per fare educazione all'aperto nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, in modo flessibile ma pedagogicamente strutturato, in sintonia con le esigenze educative di studenti e studentesse adolescenti. Il cuore dell'azione educativa, co-costruita, sperimentata e quindi analizzata con docenti e studenti, è costituito dall'intreccio fra esperienza diretta dei luoghi, corporea e percettiva, e pratiche di scrittura creativa, accompagnate da un processo di riflessione individuale e comunitario. In questa seconda parte, viene dapprima ripresa la letteratura scientifica di riferimento sull'educazione all'aperto e, quindi, vengono discusse le cornici teoriche e concettuali che informano il processo di ricerca, arrivando a definire gli interrogativi di indagine che saranno ripresi nella parte dedicata alla ricerca empirica.

Proveremo ora a descrivere il campo largo delle pratiche e degli studi sull'OE a livello nazionale ed internazionale, dando cenno alle sue radici sia culturali che pedagogiche. Prima di procedere in questa direzione vogliamo introdurre una questione probabilmente più radicale, domandandoci se e perché abbia senso oggi occuparsi di educazione all'aperto, al di là della moda *green* che sembra essere l'ultimo prodotto dell'industria culturale.

2.1. Perché l'educazione all'aperto oggi?

Se volessimo rispondere in estrema sintesi, potremmo dire che l'educazione all'aperto funziona (Rickinson et al., 2009; Fiennes et al., 2015; Becker et al., 2017; Kuo et al., 2020). A supporto di tale affermazione è possibile citare una vasta letteratura scientifica *evidence-based*, costituita da studi ad ampio respiro (Otte et al., 2019; Bølling et al., 2019) e dalle numerose meta-analisi e revisioni critiche della letteratura elaborate negli ultimi vent'anni (Rickinson et al., 2009; Fiennes et al., 2015; Becker et al., 2017; Kuo et al., 2020). L'insieme di questi studi è certamente prezioso e in seguito ne valorizzeremo alcuni passaggi; tuttavia, in questo momento preferiamo seguire un percorso alternativo che non si limita a giustificare una pratica educativa in quanto se ne è evidenziata l'efficacia (Biesta, 2007, 2023; Caronia, 2023; Tarozzi, 2023). Come afferma Biesta (2007),

il modello di azione professionale implicito nella pratica basata sull'evidenza - cioè l'idea di educazione come trattamento o intervento che è un mezzo causale per raggiungere fini particolari e prestabiliti - non è appropriato per il campo educativo. Ciò di cui c'è bisogno per l'educazione è un modello di azione professionale che riconosca la natura non causale dell'interazione educativa e il fatto che i mezzi e i fini dell'educazione sono correlati internamente piuttosto che esternamente (p. 10).

Con questo, non intendiamo sottovalutare l'approccio *evidence-based*, il cui punto di vista è rilevante soprattutto a livello di *policy making*, ma osservare che quando il centro gravitazionale dell'indagine è la pratica educativa nella sua concretezza, tale approccio è meno rilevante. Il rapporto fra ricerca basata sull'evidenza e pratica educativa è, infatti, tutt'altro che lineare, sia per una ragione

pragmatica sia per una di tipo politico. Dal momento che nel nostro caso l'indagine ci porterà ad un confronto corpo a corpo con la pratica educativa e con la sua peculiare complessità (Biesta, 2010), in cui hanno un ruolo non solo le evidenze, ma anche l'ambito dei fini e dei valori, vorremo affrontare la questione della giustificazione dell'educazione all'aperto introducendo alcuni temi di cornice, ovvero alcune chiavi di lettura antropologiche e pedagogiche connesse ad una diagnosi del presente. Questo ci impone di considerare attentamente le molteplici dimensioni filosofiche e pedagogiche che si esprimono nella concretezza della pratica e che collaborano nell'offrire ai formatori e formatrici esperti delle chiavi di lettura e di decisione rispetto alla propria azione educativa e di insegnamento.

2.1.1. La scomparsa delle lucciole, ovvero l'esperienza umana nel mondo nell'epoca della tecnica

Non è un caso che nel 1975, Pier Paolo Pasolini usasse una metafora che oggi potremmo definire eco-critica per descrivere il cambiamento d'epoca che ha coinvolto l'Italia e tutto il mondo occidentale dal secondo dopoguerra: “a causa dell'inquinamento dell'aria, e, soprattutto, in campagna, a causa dell'inquinamento dell'acqua (gli azzurri fiumi e le rogge trasparenti) sono cominciate a scomparire le lucciole. Il fenomeno è stato fulmineo e folgorante” (Pasolini, 1975, p. 161). Un cambiamento quasi impercettibile a livello di biodiversità animale, un semplice insetto che scompare dall'ecosistema rurale, diviene il segno del degrado sociale e, ancor più in profondità, di una sorta di mutazione culturale e antropologica. Con la modalità poetica di pensare che lo caratterizza, Pasolini indica come tratto distintivo della contemporaneità la perdita della familiarità fra mondo sociale e mondo naturale, e di conseguenza l'emergere di una doppia violenza: paesaggistico-ambientale da un

lato e socio-politica dall'altro. La presenza delle lucciole evoca quella sinergia fra sistemi biologici, economici e sociali su cui riflette ai nostri giorni il pensiero dell'ecologica integrale (Francesco, 2015; Malavasi & Giuliadori, 2016) e su cui si base il costruito stesso di sostenibilità che orienta numerosi documenti strategici internazionali, quale ad esempio l'Agenda ONU 2030². All'opposto, la società dei consumi, come già notava Heidegger (1954), intende il mondo di fronte a sé come insieme di risorse (*Gestell*) a propria disposizione, su cui intervenire grazie alla potenza del dispositivo tecnico; nel processo di ottimizzazione dei processi a fini produttivi, non sembra del tutto in grado di controllare le conseguenze del proprio agire.

Per istruire una diagnosi più articolata del cambiamento ecologico e culturale entro cui intendiamo collocare la questione dell'educazione all'aperto, ci serviremo del lavoro di Romano Guardini, e soprattutto delle sue *Lettere dal lago di Como*, (2013) rileggendole in risonanza con alcune voci dei nostri giorni. Guardini scrive fra il 1923 e il 1926, ponendosi all'incrocio fra diverse prospettive teoriche: l'antropologia cristiana, la nascente filosofia dialogica di ispirazione ebraica (Buber, Rosenzweig) e la corrente fenomenologica, che proprio in Germania stava emergendo con grande forza intellettuale nelle opere di Husserl, Heidegger e Stein. Se Pasolini parlava della scomparsa delle lucciole con "straziante nostalgia", il pensatore italo-tedesco dichiara di provare una tristezza profonda dinnanzi dalla sensazione che una certa forma di mondo stesse morendo: "il mondo dell'umanità legata alla natura, il mondo della natura compenetrato di umanità, è in procinto di tramontare" (Guardini,

² L'Agenda ONU 2030 è un documento strategico approvato nel 2015 che definisce 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile da realizzarsi entro l'anno 2030 (*Sustainable Development Goals*).

2013, p. 13). Per il nostro studio, è particolarmente significativo notare come Guardini scelga di rappresentare l'equilibrio fra natura e cultura, e il suo degrado, attraverso l'elemento del paesaggio, e in particolare di quello italiano: questo paesaggio, costituito dall'alternanza di borghi, orti, giardini, ruscelli, e così via, fino alle cime delle Alpi, rende visibile quel dialogo organico fra umano e non umano che fonda ogni aspetto dell'esperienza umana nel mondo.

Ora, la potenza della macchina tecnica erode questo equilibrio, modificando le forme materiali dello stesso paesaggio e incidendo sulle modalità profonde con cui l'umano vive in rapporto al mondo, ma anche a sé stesso. Occorre notare che la critica del rapporto moderno fra tecnica, uomo e mondo che Guardini istituisce non si debba leggere come una postura di nostalgia. "Il nostro tempo - afferma - è dato a ciascuno di noi come terreno sul quale dobbiamo stare e ci è proposto come compito che dobbiamo eseguire" (Guardini, 2013, p. 95). Si tratta, infatti, di cogliere i segni di un rinnovamento storico per proiettarsi verso il futuro con il pensiero e l'azione, anche e soprattutto educativa.

La divaricazione moderna fra natura e cultura prende forma nell'esperienza umana su differenti livelli. Innanzitutto, se il rapporto con il mondo naturale è fisiologicamente mediato da strumenti, funzionali al soddisfacimento dei vari bisogni vitali, nell'epoca della tecnica si assiste ad una profonda modificazione rispetto al loro statuto. L'apparato tecnico, da elemento di relazione con il mondo, diventa sempre più motivo di separazione e isolamento, in quanto sperimentato come termine autoreferenziale. L'analisi fenomenologica di Guardini descrive magistralmente questo processo, confrontando l'esperienza di governare una barca a vela e una a motore. Nel primo caso, al soggetto occorre rimanere in "strettissima unione con le

forze delle onde e con le raffiche del vento” (Guardini, 2013, p.19), in modo da poter adattare continuamente il proprio agire alle condizioni mutevoli dell’ambiente. Tutto ciò non accade con una moderna imbarcazione a motore: in questo caso, ci si muove, secondo Guardini, senza avvertire più la natura, ormai insensibili ai suoi elementi, concentrati unicamente sulla gestione del funzionamento dell’apparato tecnico del mezzo, monitorandone l’efficienza attraverso l’apposita strumentazione. Più cresce la potenza dello strumento e minore sembra essere l’esigenza per il soggetto di interagire percettivamente con ambiente e materiali: in questo modo si va riducendo anche la possibilità di esperire il proprio corpo, senziente, agente e pensante.

È importante notare che nessun dispositivo tecnico è in grado di annullare la relazione con la materialità dell’ambiente, ma quest’ultima si allontana dall’ambito di esperienza del soggetto, emergendo come rilevante solo nei casi estremi. Di fatto, nell’esperienza ordinaria del soggetto della modernità, scrive Guardini, “la natura, circoscritta nei limiti che l’uomo le assegna a suo piacimento, viene definitivamente allontanata, eliminata” (Guardini, 2013, p. ...). Insomma, l’azione dell’uomo nel mondo è sempre meno una conversazione con i suoi elementi e sempre più un dialogo con la potenza dello strumento; di conseguenza, è la qualità, la stoffa dell’esperienza stessa ad apparire intimamente modificata. Muoversi nel territorio con più o meno strumenti a disposizione è vivere esperienze del tutto diverse, aspetto su cui indagano una serie di studi recenti che hanno esplorato l’influenza degli strumenti tecnologici rispetto all’esperienza dei luoghi e della natura, con interessanti implicazioni pedagogiche (Loynes, 2020; Michieli, 2021).

Guardini non si limita a osservare il cambiamento nel rapporto pratico con il mondo, ma descrive un analogo processo di impoverimento a proposito della dimensione conoscitiva. In questo ambito, prevalgono forme astratte e generali di

linguaggio e pensiero su modalità altre, situate e connesse all'esperienza vissuta, corporee ed emotivamente connotate. Mentre queste ultime sono tese a cogliere il concreto-vivente (Guardini, 1999), ovvero le realtà e i vissuti nella loro individualità e unicità, la prima procede per categorie ed etichette, risultando strutturalmente incapace di cogliere gli elementi viventi dell'esperienza, incapace di evadere dai confini segnati dal motto antico che recita: dell'individuale non c'è scienza. È il prevalere del numerico e del pensiero calcolante (Heidegger, 1954) a discapito delle forme di conoscenza di tipo esperienziale che, d'altra parte, sono state continuamente riscoperte nel corso del '900, in una sorta di reazione al predominio della visione scientifico-matematica del mondo.

Questa attitudine classificatoria tipica dell'approccio delle scienze orientate alla tecnica sembra essere all'origine dell'atteggiamento anti-ecologico della nostra società, in quanto promuove un senso di estraneità fra l'umano e il naturale. Ad esempio, l'antropologo Tim Ingold (2022) descrive questo processo come

la conseguenze della nostra disattenzione, del nostro consegnare le cose della terra al silenzio, come oggetti in un museo, distillate nelle loro forme pure e ordinate nelle categorie della ragione. Ci preoccupiamo per la perdita di habitat, di specie, persino di ghiacciai, mentre la terra si surriscalda. Non dimentichiamoci però che, convertendo la natura in fatti e la conoscenza in interpretazione - in altri termini: interrompendo la conversazione della vita - tutto ciò lo abbiamo già perso (p. 132).

Infine, rispetto alla conoscenza nella modernità merita di essere discussa anche un'ulteriore annotazione di Guardini: la pretesa di portare alla coscienza senza residui tutti i contenuti dell'esperienza. Questa volontà di presa e di controllo, questa

“iperbolica dilatazione del campo di quanto è cosciente” (Guardini, 2013, p....) tende a uscire dal contesto della ricerca accademica e divenire un’atmosfera culturale ed esistenziale. Ogni ambito di esperienza ha la sua legge, ogni criticità il proprio manuale d’uso in una ricerca di trasparenza totale: “La vita lo può sopportare? - si chiede Guardini - Può diventare cosciente fino a tal punto e nello stesso tempo rimanere viva?” (2013, p. ...).

Separazione, astrazione e trasparenza sembrano essere le qualità dell’esperienza umana nel mondo nell’epoca della modernità tecnica. Non si ha a che fare semplicemente con il prevalere di un certo modo di conoscere ma, più in profondità, con la manifestazione di una volontà di dominio che si attua compiutamente mediante queste categorie. Merita di essere sottolineato ancora una volta, in quanto elemento decisivo: non si tratta solo e semplicemente di un errore cognitivo da attribuire al prevalere di uno sguardo calcolante da riequilibrare attraverso un certo riadattamento di metodo conoscitivo o educativo. C’è nella modernità, per Guardini come anche per Pasolini, una difficoltà a orientare la volontà verso il mondo senza volerlo solo consumare, uno squilibrio affettivo e desiderativo per cui non sembra trovare spazio la domanda sul limite del proprio desiderare, ovvero la messa in questione della desiderabilità dei propri desideri, che invece rappresenta un luogo educativo fondamentale, come vedremo meglio in seguito confrontandoci con il pensiero di Gert Biesta (Biesta, 2015, 2021).

Il mondo come oggetto separato dalla mente della visione cartesiana (Mortari, 2020); i suoi elementi come insieme di risorse a disposizione della potenza tecnica (Heidegger, 1954); la forma matematica di conoscenza come unica garanzia di certezza (Abram, 1996); l’interruzione della conversazione fra umano e naturale (Ingold, 2022) e, soprattutto, la “volontà di stabilire liberamente i propri obiettivi,

indipendentemente da qualsiasi legame organico” con l’esistente, umano o non umano (Guardini, 2013, p. 89). Una diagnosi della modernità, quella suggerita da Guardini, come si è detto, apertamente critica e per molti versi anticipatrice delle riflessioni ecologiche successive (Naess, 2021; Capra, 2001), ovvero la descrizione di un processo di impoverimento e separazione esperienziale che risuona emblematicamente con la figura dell’*esilio*, proposta da Benasayag e Cany quale emblema della situazione-sfida post-pandemica contemporanea (Benasayag & Cany, 2022): separazione dalla vita dei corpi vissuti come macchine a proprio servizio o come strumenti di godimento, incapacità di articolare nel linguaggio la non-coerenza del vissuto singolare e quotidiano, lontananza dalla complessa rete dei viventi di cui facciamo parte. Si tratta allora, anche pedagogicamente, di intraprendere un percorso di *ritorno dall’esilio* che l’umano si è auto-inflitto per poterlo dominare, tornando a sperimentare i legami che ci costituiscono come un groviglio complesso ma vitale (Petrosino, 2023) e, infine, di “immaginare nuovi possibili rapporti di coabitazione fra il pensiero critico e la conoscenza ricavata dall’esperienza” (Benasayag & Cany, 2022, p. 16).

2.1.2. Dal deficit di natura alla scuola all’aperto

Muovendoci verso il campo pedagogico, occorre esplorare brevemente se e in che modo il fenomeno che abbiamo descritto come *la scomparsa delle lucciole* si traduca nelle esperienze di bambini e giovani, sia informali che intenzionalmente educative e scolastiche. Potremmo dire che, rispetto alla fase proto-industriale, nella contemporaneità sono mutate radicalmente le coordinate di tempo e di spazio delle esperienze di bambini e ragazzi con il mondo materiale e con la natura. Emblematico il modo in cui Richard Louve (2005) risponde alla questione elaborando il costrutto di

Nature Deficit Disorder (NDD - Disturbo da mancanza di rapporto con la natura), con cui denuncia le conseguenze del drastico impoverimento delle possibilità di interazione dei più giovani con ambienti naturali (Louve, 2005). L'espressione non vuole individuare una patologia medica *stricto sensu*, quanto evidenziare con sguardo multidisciplinare i possibili effetti di uno stile di vita urbano e prevalentemente *indoor* (Soga & Gaston, 2016, Inchley, al. 2020), che non ha precedenti nella lunga storia della nostra specie. L'ipotesi di Louve è che alcune fra le criticità educative o di apprendimento che incontrano i bambini a scuola - iperattività, difficoltà d'attenzione e così via - possano essere ricondotte anche alla povertà di tempo di natura e alla scarsa possibilità di vivere quelle situazioni cognitive, emotive e sociali che gli ambienti *outdoor* facilitano e promuovono.

La connessione fra esperienze in natura e gli ambiti del benessere e della salute psico-fisica è un tema che anche in ambito specificamente psicologico sta ricevendo sempre più attenzione, sia in relazione ad approcci terapeutici o co-terapeutici basati sulla natura (*Nature-Based Therapy*), che alla semplice esposizione ad ambienti naturali (Agostini & Minelli, 2018). La tesi è ormai supportata da una base considerevole di studi empirici che hanno evidenziato numerosi effetti positivi su fattori quali benessere, stato emotivo e riduzione dello stress. Alcuni studi hanno valutato come la semplice esposizione ad un ambiente naturale possa avere un'influenza desiderabile, collegandola a specifiche condizioni di causa-effetto. Ad esempio, passare del tempo in *green spaces*, come giardini, boschi, parchi, o in *blue spaces*, come torrenti, laghi e mari, sembra abbia un effetto sul benessere mentale riducendo il livello di stress percepito (Gascon et al., 2015; Geneshka et al. 2021; White et al., 2021); altri studi supportano l'idea che visitando ambienti boschivi oppure attraverso pratiche più strutturate come il cosiddetto *Forest Bathing* si possano

attivare recettori biochimici altrimenti sopiti (Li, 2010; Wen et al., 2020). Più complessa l'analisi delle pratiche terapeutiche in cui si vanno ad intrecciare dimensioni ulteriori oltre a quella corporea e percettiva, come quella dei significati biografici, culturali e spirituali associati a determinati luoghi (Agostini & Minelli, 2018; Walton, 2021). D'altro canto, il sapere pedagogico è ben consapevole della complessità dei fattori in gioco nei processi evolutivi e soprattutto educativi (Hattie, 2008; Biesta, 2010) e della necessità di evitare di medicalizzare tali processi, applicando criteri semplificatori secondo una logica di tipo lineare (Walton, 2021).

Procedendo in questo senso, occorre considerare il fatto che allo sviluppo di stili di vita sempre più sedentari, con le implicazioni dirette sulla salute che ne derivano (Charles & Wheeler, 2012; Schneller et al., 2017), si accompagna il venir meno di un dispositivo educativo fondamentale quale il gioco libero fra pari (Gray, 2011; Sobel, 2008), attività che si svolgeva negli spazi comuni, all'aperto, lungo le strade e soprattutto in luoghi naturali. Le possibili cause di tale mutamento sono complesse, riconducibili non solo a fattori urbanistici e sociologici, ma ancor prima a ragioni culturali e pedagogiche: le difficoltà organizzative nel bilanciamento fra vita familiare e lavorativa dei genitori, un atteggiamento di iperprotezione e una scarsa valutazione del valore educativo del rischio (Frison, 2020), una svalutazione del valore del tempo libero rispetto a quello dedicato ad attività rivolte ad obiettivi d'apprendimento anche extra scolastici, la crisi dei contesti sociali educativi non formali e informali, il prevalere del virtuale sulle esperienze informali all'aperto (Michaelson, 2020).

Insomma, lo spazio extra scolastico per bambini e ragazzi non è più principalmente quello della strada o dei campi: è molto più spesso quello della propria casa o della palestra, così come il tempo libero è sempre meno dedicato

all'esplorazione libera del quartiere o agli sport informali (Gray, 2013) ed è maggiormente occupato dal digitale o da attività definite, strutturate e svolte al chiuso. Come sintetizza Farné, (2018)

nel recente passato il bambino che iniziava il suo percorso scolastico, per quanto didatticamente tradizionale, aveva un dopo-scuola fatto di esperienze sociali, ludiche, esplorative, motorie, tali da configurare un "tempo libero" dove lo spazio esterno era la principale cornice di riferimento e dove la presenza di adulti era a intensità molto bassa"(p. 29).

La scuola dal canto suo, come vedremo in dettaglio, non è storicamente estranea alla considerazione degli spazi *outdoor* per lo svolgimento della propria azione educativa e una ricca tradizione di scuola all'aperto lo dimostra (D'Ascenzo, 2014). Tuttavia, e qui ci riferiamo al contesto della scuola italiana, sembra che dal secondo dopoguerra in poi, per un complesso di ragioni organizzative e culturali, l'interesse e la diffusione di approcci educativo-didattici all'aperto sia andato spegnendosi (D'Ascenzo, 2018), salvo eccezioni sviluppatesi in contesti favorevoli, per poi riprendere d'interesse ai nostri giorni (Bortolotti & Bosello, 2020; Schenetti et al., 2015).

Ecco, allora, che nel tempo del venir meno della relazione organica fra umano e naturale (Guardini, 2013), nel tempo dell'esilio (Benasayag & Cany, 2022), immaginare e praticare percorsi in controtendenza, secondo una logica di bilanciamento e di riequilibrio (Postaman, 1981; Farné, 2018) sia un compito decisivo per la scuola, assieme alle altre agenzie educative e alla ricerca pedagogica. In questo senso, l'educazione all'aperto rappresenta un'opzione filosofica e pedagogica

coerente con l'idea che la pratica educativa non debba semplicemente riprodurre il mondo socio-culturale in cui trova immersa, quanto piuttosto offrire occasioni e criteri di interruzione e messa in questione, aprire possibilità per la formazione di sguardi critici e accompagnare studenti e studentesse verso l'incontro personale con la realtà (Biesta, 2015). Compiti che condivide con ogni azione educativa, ma che nel suo specifico possono giocarsi a partire da alcune specificità: il coinvolgimento della corporeità in sinergia con le dimensioni cognitive e affettive, il tratto esperienziale e attivo dei processi di insegnamento e apprendimento, il riconoscimento in teoria e in pratica del ruolo educativo dei luoghi, del paesaggio e dei diversi ambienti di vita, naturali o urbani (Dozza & Cagol, 2022; Schenetti, 2022b).

2.1.3. La sfida della sostenibilità

Il tema della sostenibilità occupa da tempo uno spazio molto rilevante nel dibattito pedagogico contemporaneo, italiano e internazionale, ponendosi come orizzonte di senso e scopo dell'azione educativa. Il suo raggio focale è andato allargandosi nel corso degli anni, partendo da una attenzione prioritaria per i temi ambientali sino a porsi come criterio orientativo per una ristrutturazione globale del modo di fare educazione e scuola. Questo processo di apertura guarda verso la considerazione sistemica delle diverse dimensioni della sostenibilità - ambientale, economica, sociale - è promosso da una serie di interventi della comunità internazionale, a partire dalle conferenze di Rio (1992; 2012) fino al *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development* in cui sono fissati gli obiettivi da raggiungere e i processi da avviare per il futuro del nostro pianeta.

C'è anche da sottolineare il ruolo dei contributi del pensiero ecologico che ne hanno allargato le prospettive (Naess, 2021; Capra, 2001) e della cosiddetta Ecologia

Integrale che invitano ad una considerazione ampia e impegnativa che tenga assieme i diversi piani di realtà, economico, ambientale, sociale, etico e spirituale, dal momento che “tutto è intimamente relazionato” (Francesco, 2015, p. 109): cura della persona, della società e del creato, in un comune orizzonte. La riflessione pedagogica ha proposto quindi di intrecciare il tema della sostenibilità a quello della formazione delle competenze di cittadinanza e alla cura della formazione della persona (Malavasi, 2007, 2008; Birbes, 2016, 2017); di interrogare la didattica e la prassi scolastica sviluppando una prospettiva trasversale di educazione ecologica (Mortari, 2020; Guerra, 2020); di riorientare dalle fondamenta spazi, tempi e direzioni del fare scuola come, ad esempio, nel caso del movimento internazionale delle *Wild Pedagogies* (Crex Crex Collective, & Jickling, 2018; Jickling et al., 2018).

Di fronte a tutto ciò, c'è un sostanziale accordo sul ritenere che l'educazione all'aperto abbia le caratteristiche per porsi come forma privilegiata di un'educazione ecologicamente orientata (Kuo, Barnes & Jordan, 2022; Schenetti, 2022a). Già Beames, Higgins e Nicol (2011), sostenevano che, accanto ad una formazione ecologica di tipo cognitivo, “l'apprezzamento affettivo per il nostro pianeta dipende soprattutto sull'esperienza diretta, personale, estetica ed anche spirituale” (p. 33) la quale può essere promossa attraverso varie esperienze, ma soprattutto da una relazione diretta e sensoriale di cui è ricca ogni esperienza *outdoor*. La possibilità di coltivare sin dall'infanzia una familiarità con i luoghi e la natura è la base di un atteggiamento adulto di cura per la natura (Chawla & Derr, 2012; Otto & Pensini, 2017), e rappresenta un fattore di contrasto al fenomeno dell'ecofobia e della cosiddetta *climate anxiety* (Sobel, 2008; Chawla, 2020; Sims, Rocque & Desmarais 2020). In Italia, sia Mortari (2020) con la sua già citata proposta trasversale di

educazione ecologica, che in buona sostanza tutti coloro che si sono interessati all'OE (Farnè, 2018), la considerano all'interno di un discorso pedagogico sulla sostenibilità.

Ma dobbiamo anche notare che se tale connessione sembra ovvia, ad uno sguardo più attento ovvia non è. Non è sufficiente uscire fuori dall'aula per raggiungere un qualsiasi traguardo educativo (Benetton, 2020; Bortolotti, 2018; Zanato Orlandini, 2020). Tanto meno è automatico che un'azione educativa realizzata in natura promuova una consapevolezza ecologica e un immaginario sostenibile. Come emerge da numerosi studi, senza un orientamento intenzionale, volto a promuovere attenzione alla natura o ai temi ambientali, la crescita di interesse negli studenti per la questione della sostenibilità non sembra rilevante (Haluza-DeLay, 1999; Rickinson et al., 2004; Mannion et al., 2006). Concludendo con le parole di Guerra (2020),

un nuovo immaginario sostenibile, infatti, ha bisogno di sguardi capaci di cogliere e proteggere la complessità del mondo, sulla quale si fonda la vita stessa. Ogni tentativo di avvicinamento e di comprensione teso alla semplificazione e alla mera pratica non solo non è utile, ma può essere addirittura dannoso, perché eludendo quella complessità elude la complessità stessa della natura e contemporaneamente della natura umana” (p. 23).

2.2. Radici culturali e pedagogiche

2.2.1. Alcune radici culturali dell'educazione all'aperto

Partendo dal fatto che le esperienze educative non nascono quasi mai in un laboratorio accademico ma emergono dalla vita delle comunità di pratica (Wenger, 2006; Del Gottardo, 2016), riteniamo importante dedicare un breve spazio ad una

ricognizione delle radici culturali che in modo diretto o indiretto hanno contribuito alla configurazione delle pratiche educative *outdoor* contemporanee. Nel nostro caso, come già accennato, è la comprensione del rapporto uomo-natura a rappresentare lo snodo interpretativo fondamentale: il rapporto con ciò che viene chiamato *natura*, prima di essere una questione pedagogica è un intreccio complesso di elementi filosofici e culturali che connota diversamente contesti, percorsi e tradizioni educative. Ci sembra opportuno proporre alcune suggestioni in modo da sottolineare questa specificità dell'educazione all'aperto, ovvero quella di non essere semplicemente una tecnologia d'insegnamento e apprendimento, quanto piuttosto una testimonianza delle declinazioni pedagogiche del rapporto uomo-natura da decodificare anche criticamente.

Il mondo anglosassone rappresenta il contesto culturale che ha esercitato l'influenza maggiore a causa della potenza economico-politica rappresentata dall'Impero Britannico e dagli Stati Uniti, ma anche per la rilevanza culturale che il contatto con la natura ha avuto in entrambi i contesti culturali (Bortolotti, 2018). È proprio in Inghilterra che mette radici l'esperienza educativa della *Outward Bound School*, dove il suo fondatore Kurt Hahn si trova a dover emigrare lasciando la Germania nazista nel 1933 (Flavin, 1996). Il terreno è fertile per dare vita alla scuola di formazione del carattere attraverso l'avventura che poi si diffonderà in tutto il mondo (Flavin, 1996). Ma l'attenzione alle attività in natura e al loro valore educativo è già ben presente nella cultura inglese (Ogilvie, 2013), anche perché meno influenzata dalle correnti filosofiche idealistiche continentali e più aperta ad approcci teorici di tipo empirista. Nella regione del *Lake District*, fra il XVIII e il XIX secolo si assiste alla stagione della poesia romantica, testimone di un linguaggio che cresce quasi in simbiosi con il paesaggio, ma anche la nascita dell'arrampicata su roccia

moderna, presso le pareti del *Napes Needle*, sul *Great Gable*, nel 1860 (Huggins, 2022).

Appartiene invece al contesto statunitense la traiettoria culturale che collega i letterati-ambientalisti del XIX secolo, come Ralph Waldo Emerson (1998) e Henry D. Thoreau (2012; 2018), agli ambientalisti-letterati nella prima metà del secolo scorso, quali Rachel Carson (2020) e Aldo Leopold (2019). Queste figure eminenti, assieme ad altre, sono considerate come le iniziatrici del movimento dell'ambientalismo moderno, estremamente significative sia per i temi che hanno esplorato che per il loro metodo, oltre che per un profilo intellettuale marcatamente multidisciplinare. Il loro sguardo alterna e compenetra prospettive scientifiche e filosofiche, politiche e letterarie, sempre con una chiara intenzione educativa e politica. Con sfumature diverse essi sostengono il valore conoscitivo ed educativo del fare esperienza nel e col mondo circostante, del mettersi in contatto corporeo, sensoriale ed affettivo con la natura e non solo attraverso le parole della tradizione culturale, costruendo pensieri e parole che sorgono dall'esperienza (Mortari, 2020). Emblematico l'esperimento di autoformazione che Thoreau narra nel suo *Walden*: per un anno egli si ritira in una capanna nei boschi con lo scopo di imparare tutto ciò che una simile esperienza può insegnare: "andai nei boschi perché desideravo vivere deliberatamente, affrontare solo i fatti essenziali della vita, e vedere se non potessi imparare cosa avesse da insegnare, senza scoprire, giunto alla morte di non aver vissuto" (Thoreau, 2018, p. 112). Come nota Mortari (2020), al di là di certe semplificazioni che ne banalizzano il messaggio in senso romantico o *new age*, quella di *Walden* è la testimonianza di una sapienza metodologica dal sapore fenomenologico, esempio di un metodo ecologico del conoscere: il patrimonio culturale non è messo da parte - Thoreau era un lettore assiduo di autori classici e un appassionato di scienze naturali - ma intrecciato con

l'osservazione attenta del mondo, capace di far sorgere questioni, accolte e riformulate nel pensiero, in modo da poterle rilanciare in un processo paziente e iterativo di esperienza, osservazione e parola (Mortari, 2020).

Carson e Leopold, impegnati personalmente in azioni politiche di conservazione e di difesa dell'ambiente condotte su solide basi scientifiche, erano profondamente convinti della centralità dell'apprezzamento estetico per gli ambienti naturali quale base imprescindibile per ogni cultura ecologica. Un senso di meraviglia e stupore (*wonder*) deve accompagnare l'incontro con il mondo naturale per i bambini e i ragazzi, privilegiando momenti speciali, come la notte, l'alba, il maltempo, che con la loro potenza percettiva ed evocativa hanno la capacità di trasformare lo sguardo sul mondo per tutta la vita (Carson, 2020). Apprezzare la bellezza della natura, promuovere "i sentimenti dell'amore, del rispetto e dell'ammirazione" (Leopold, 2019, p. 231) sono in Leopold le autentiche basi educative per istituire un rapporto etico con la terra in cui l'uomo impari a *pensare come una montagna* e si riconosca parte di una comunità allargata, assieme a tutti i viventi (Leopold, 2019; Comi, 2022).

All'immaginario culturale statunitense appartengono anche i profili dell'*esploratore* e del *pioniere*, figure emblematiche del rapporto ambiguo che l'occidente intrattiene con il mondo naturale. Come emerge, ad esempio, dalle opere di Jack London (1998) e Willa Cather (2012, 2015), esploratore e pioniere abitano il confine fra i territori abitati e civilizzati, e l'ambito della *wilderness*. Entrambi vivono in una relazione intima e potente con la natura, tuttavia la loro postura non è esente da una connotazione da conquistatori: il primo ha di mira vallate e cime, a cui dà un nuovo nome e su cui traccia nuovi percorsi, la seconda racconta chi lavora la terra, allargando a dismisura lo spazio coltivabile. L'ambiguità della relazione con la terra e

una conseguente riflessione critica emergono con ancor maggior forza nei contesti più periferici del mondo anglosassone, quali quelli di Canada, Australia e Nuova Zelanda, dove si intercettano altre radici culturali, innestate nelle culture indigene e native (Tuck, McKenzie & McCoy, 2014). Qui il tema della conquista della terra assume un valore culturale oltre che ambientale, collegandosi alla questione del colonialismo. Le culture native si pongono di fronte al mondo naturale con uno sguardo differente e leggono la relazione fra umano e non umana con cornici di senso che promuovono posture di rispetto, sinergia, timore e reverenza (Lowan, 2009; Cohn, 2011; Country, Gordon & Spillman, 2021).

Un percorso differente sembra emergere dalle culture scandinave dove i concetti di *friluftsliv* e di *Allemansrätt* fanno parte della cultura diffusa (Gelter, 2000). Il primo richiama alla vita all'aria aperta e al suo valore, che trova diverse declinazioni nel tempo libero, nella vita familiare e nella scuola. Il secondo concetto descrive un'indicazione normativa che permette il libero movimento e l'accesso alle aree verdi di proprietà privata a chiunque desideri attraversarle. Emerge quindi una modalità di esperire il contesto *outdoor* legata alla quotidianità e al movimento, all'esplorazione e alla socialità, come anche un marcato senso di appartenenza identitaria alla propria terra.

E l'Italia? Sembra più agevole esplorare le radici culturali dell'educazione all'aperto in contesti altri, quali quelli anglosassoni e scandinavi, con la loro tradizione di OE più evidente e consapevole rispetto a quella ricca ma frammentata del nostro paese, (Gigli et al., 2020). Un approccio italiano all'educazione all'aperto è difficile da definire, forse perché non c'è. Ci sembra comunque di poter individuare un tratto culturale comune alle molteplici esperienze la ricerca di un equilibrio e di un colloquio costante fra natura e cultura, fra ambienti selvatici, coltivati e antropici. Il

paesaggio rurale, come suggerito più sopra da Guardini (Guardini, 2013) sembra descrivere materialmente questa forma culturale. D'altra parte, guardando più lontano, possiamo ricordare il monachesimo benedettino come esempio di cooperazione fra umano e naturale, con la sua scansione del tempo in cui il rapporto con la natura è vissuto attraverso la contemplazione e il lavoro agricolo (Merton, 2020). In fondo, questo tratto culturale è rintracciabile in molte delle esperienze educative all'aperto più emblematiche promosse nel nostro paese da Montessori (1970, 2023) a Zavalloni (2008), dal maestro Lodi (1970) fino a Lorenzoni (2014, 2019, 2023), assieme a molte altri (Guerra, 2020).

2.2.2 Radici pedagogiche dell'educazione all'aperto

Non è nuova l'idea che il contesto fisico e le esperienze nell'ambiente siano fattori chiave del processo educativo. Anzi, questa consapevolezza rappresenta un vero e proprio principio di molti classici del pensiero pedagogico, già a partire dalle figure di Rousseau (2022) e Froebel (2018), fino ad arrivare all'opera di Dewey (1992) e di Maria Montessori (1970, 2023). In particolare, questi ultimi hanno declinato il tema dell'educazione all'aperto considerando proprio l'esperienza nell'ambiente come il fattore principale del processo di apprendimento. È patrimonio pedagogico comune l'affermazione di Dewey secondo il quale “un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile. Una esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi dose di teoria” (Dewey, 1992, p. 194). Per Dewey (1992), l'esperienza è come una sfida al soggetto, essa innesca il pensiero in virtù della sua indeterminatezza, del suo carattere instabile e del suo porsi come problema da risolvere. L'educazione, allora, è intesa

come “la continua riorganizzazione o ricostruzione dell’esperienza” (p. 97) in vista di un allargamento delle capacità di significato e di crescita dell’esperienza stessa. La radice pragmatista dell’educazione all’aperto è particolarmente evidente e si connette alle tradizioni della scuola attiva o della ludopedagogia, ma anche delle riformulazioni teoriche di taglio costruttivista, legate soprattutto alle teorie dell’apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e agli approcci dell’*Active Learning* nelle sue molteplici declinazioni.

Fare esperienza al di fuori dell’istituzione scolastica è anche l’occasione di prendere coscienza delle condizioni socio-politiche che strutturano le realtà materiali e sociali, un’opportunità di confronto diretto con i contesti di vita delle comunità. Tale confronto diretto con il concreto può permettere di prender coscienza e problematizzare le dinamiche di potere e oppressione che attraversano e strutturano ogni contesto reale: oppressione rivolta a soggetti umani o alla natura stessa. Cogliere e rilanciare il potenziale emancipativo di un’educazione realizzata negli ambienti di vita e nelle comunità è il punto peculiare del paradigma critico, testimoniato emblematicamente dall’opera e dall’esperienza educativa di Paulo Freire (1968) o, in Italia, di Danilo Dolci (2007). La *Critical Pedagogy of Place* (Gruenewald, 2003), che promuove una lettura esperienziale dei luoghi rispetto alle dinamiche di potere che vi sono incorporate, rappresenta un esempio contemporaneo della compenetrazione della prospettiva critica con l’approccio educativo *outdoor*.

Accanto alle tradizioni di orientamento pragmatista e critico, può essere utile accennare al contributo teorico offerto dalle cosiddette pedagogie della persona (Porcarelli, 2012; Cristolini, 2014), anche per le numerose esperienze educative *outdoor* che ad esso si sono riferite, come lo scoutismo e i movimenti giovanili cresciuti nell’area culturale cristiana e cattolica (Fedeli, 2018; Porcarelli, 2012). Si

leggano, ad esempio, le pagine in cui Romano Guardini (1994) riconosce l'esperienza nella natura come fattore di rinascita spirituale e come autentica opportunità formativa per i giovani. L'esperienza con la natura, per Guardini, è una possibilità eminente per incontrare l'altro da sé, per sperimentare la presenza di qualcosa di estraneo ai propri calcoli e rispetto al quale occorre prendere responsabilmente posizione (Guardini, 1994; Fedeli, 2008). La gioventù che ritorna a fare esperienza del fuori sembra maggiormente capace di aprirsi alla realtà del mondo, riprendendo una conversazione spirituale con monti, alberi, pianura.

“E se qualcuno avesse detto loro che non era spirito quello che essi avvertivano della natura - afferma Guardini - ora come una voce che risponde all'urlo della tempesta, ora come una misteriosa potenza che si libra al di sopra delle cime delle montagne, lo avrebbero preso per un pazzo” (Guardini, 1994, p.64).

Una chiave di lettura simile è presente nelle pagine de *L'educazione al bivio* (1968), laddove Jacques Maritain riflette sul compito educativo di “concentrare l'attenzione sull'intima profondità della personalità e sul suo dinamismo spirituale preconcio” (p. 64). Reagendo alla tendenza razionalistica di stampo cartesiano rivolta solo alla trasmissione di categorie concettuali o alla dinamica coercitiva tipica di un'educazione autoritaria, l'educazione dovrebbe orientarsi verso “il campo della vita dei poteri spirituali, l'intelletto e la volontà, presa alle sue radici, l'abisso senza fondo della libertà personale e della sete dello spirito che lotta e si sforza per conoscere” (p. 65). È un tratto peculiare della pedagogia personalista che accomuna il pensiero di Guardini e Maritain: quello di considerare come compito educativo la cura della dimensione desiderativa, affettiva e spirituale dell'esperienza del soggetto,

ovvero di sollecitare la tensione radicale verso il proprio compimento, seppur intesa con differenti sfumature (Porcarelli, 2012). Proprio rispetto a questo scopo pedagogico, Maritain (1968) richiama il ruolo educativo dell'esperienza diretta, soprattutto nelle sue dimensioni corporea e sensoriale, integrate in un quadro educativo articolato:

Vorrei suggerire che, se si vuole liberare l'intuizione intellettuale creativa e percettiva, è necessario che la via attraverso cui essa è naturalmente destata, cioè quella della percezione dei sensi e dell'esperienza sensibile e dell'immaginazione, sia rispettata e tenuta intelligentemente aperta dall'insegnante (p. 69).

Insomma, proprio l'ambito di lavoro dell'educazione all'aperto, con la sua peculiare apertura verso l'incontro sensibile con la bellezza del creato, è la chiave per il risveglio e la formazione nei fanciulli e negli adolescenti di questa dimensione personale e spirituale.

2.3. Una mappa ragionata delle pratiche di educazione all'aperto

Abbiamo già accennato nel capitolo introduttivo a come l'*outdoor education* (OE) si dica e si pratichi in molti modi (Priest, 1996; Rickinson et al., 2004; Dillon et al. 2005; Waite, 2011; Farné, 2018; Chistolini, 2020; Dozza & Cagol, 2022). Sarebbe riduttivo considerare l'OE semplicemente come un metodo didattico o come l'insieme di molte tecniche educative; esso si mostra piuttosto come un orientamento ad un tempo pratico e filosofico, che si declina in forme diversificate nel tempo e nello spazio, il cui statuto teorico è ancora oggetto di discussione (Potter & Dyment, 2016). Come ricordano sia Bortolotti (2022) che Farné (2018), uscire dagli spazi dell'aula,

che siano quelli scolastici, accademici o di altri contesti educativi, molto spesso è un gesto critico o addirittura controulturale rispetto alle modalità istituzionali di fare educazione. Questo aspetto aggiunge complessità all'esigenza di definirne, che si presenta per sua natura sfuggente e non sempre codificato. Quale che sia la specificità del contesto fisico, culturale e pedagogico, ciò che caratterizza una pratica educativa *outdoor* è, da un lato, il fatto di realizzarsi del tutto o in parte in un contesto esterno all'aula, dall'altro la presenza di un'intenzionalità educativa, ovvero una di prospettiva pedagogica che dia forma, seppur con leggerezza, al processo dell'esperienza (Guerra, 2020).

Di fronte ad una complessa geografia, una possibile mappatura può partire dall'individuazione di tre intenzionalità educative proprie dell'esperienza all'aperto, distinguendo perciò altrettante famiglie di pratiche, ciascuna caratterizzata da un obiettivo educativo prevalente. Guardando con maggiore dettaglio, è possibile chiarire ulteriormente ciò che contraddistingue questi tre orientamenti, facendo attenzione a cogliere per ciascuno alcuni elementi chiave, come la direzione dell'intenzionalità educativa, il ruolo attribuito all'ambiente naturale e il differente profilo che assume l'insegnante-educatore:

- *Outdoor Enviromental Education* o Educazione ambientale all'aperto, (OEE) promuove proposte educative all'aperto che sollecitano conoscenze relative a temi ambientali, alla biodiversità e al paesaggio, come anche lo sviluppo di un pensiero e di una sensibilità ecologici, nel quadro dell'Educazione per la Sostenibilità (Mcphie & Clarke, 2021; Schenetti, 2022; Stonehouse, 2022). Se poi l'ambiente è inteso in senso più ampio, includendo dimensioni antropiche e culturali, l'OEE diventa occasione di un dialogo fecondo fra natura, pensiero scientifico e conoscenza culturale, come avviene negli approcci che enfatizzano la

centralità del luogo (*place-based education*) nelle sue diverse articolazioni di senso (Sobel, 2006). La natura è, quindi, sia oggetto-contenuto dell'azione educativa che il suo tramite, mentre il compito dell'educatore - insegnante, guida alpina o naturalistica, operatore di fattoria didattica e così via - è quello di muoversi come mediatore nella relazione fra discenti e ambiente, anche se troppo spesso si riduce a trasmettere nozioni tecniche o contenutistiche (Comi, 2022).

- *Outdoor Adventure Education* (OAE) o Educazione Avventura si caratterizza per un approccio avventuroso all'esperienza in natura e per la considerazione del rischio come fattore determinante del processo educativo (Wurdinger, 1996; Gigli, 2018; Frison, 2020). Educare attraverso l'avventura significa, perciò, promuovere un'esposizione intenzionale ad ambienti non familiari, ostili e remoti in modo da provocare l'esercizio e l'affinamento di risorse tecniche e personali (Brown & Jones, 2021). Nell'ambito del OAE, l'intenzionalità pedagogica è rivolta verso la valorizzazione del versante soggettivo delle esperienze, ai vissuti personali emotivamente connotati (Nicol, 2002; 2003), in vista della formazione di competenze trasversali e sociali, connesse alla consapevolezza di sé, alla sfera emotiva e all'educazione del carattere (Stonehouse, 2021), oppure allo sviluppo del gruppo, in una dimensione relazionale-organizzativa. L'ambito principale di realizzazione delle pratiche di OAE è quello dell'educazione non formale e dell'educazione sociale (Gigli, 2018), come anche quella dell'educazione degli adulti, impegnati a sviluppare *soft skills*, quali *leadership*, *team working*, gestione dei processi e così via (Di Nubila & Fedeli, 2010; Rotondi, 2004; Reggio, 2014). Anche nell'OAE l'ambiente riveste un ruolo chiave, si pensi alle esperienze immersive delle spedizioni nella *wilderness*, tuttavia esso non è quasi mai in primo

piano, rimanendo sullo sfondo come lo scenario delle avventure interiori dei soggetti partecipanti (Brooks, 2003a, 2003b). Parimenti, il ruolo dell'educatore assume una duplice valenza, tecnica ed educativa: la gestione del rischio e delle attività richiede un profilo specializzato dal punto di vista di *risk management*, mentre la gestione di complesse dinamiche intra ed interpersonali necessita di un educatore a tutto tondo, di un facilitatore dell'apprendimento, competente ed attrezzato nella conduzione di pratiche riflessive e autoriflessive (Ringer, 1999; Asfeldt & Stonehouse, 2021).

- *Outdoor Learning, School based Outdoor Education* o Didattica all'aperto, richiama alle iniziative didattiche realizzate fuori dall'aula in contesto scolastico, promosse dai docenti anche in relazione ai traguardi di apprendimento delle diverse discipline. In questo caso, si deve riconoscere una più marcata esigenza di coniugare tempi, spazi e finalità delle proposte educative ai ritmi dettati dalla scuola e alle indicazioni normative di riferimento (Schenetti, 2022). Non c'è un modello didattico all'aperto di riferimento ma una molteplicità di possibilità di pratica (Waite, Bølling e Bentsen, 2015). Tuttavia, si possono considerare i seguenti tratti comuni che distinguono una pratica di didattica all'aperto da momenti ludici o estemporanei, realizzati comunque all'aperto: l'approccio attivo ed esperienziale, una certa continuità temporale nelle proposte, l'integrazione strutturata e coerente con gli obiettivi educativi e di apprendimento e la complementarità con le attività didattiche svolte all'interno dell'aula (Schenetti, 2022; Bærenholdt & Hald, 2022; Beames, Higgins & Nicol, 2011).

Un quadro completo dovrebbe includere due ulteriori ambiti di pratica e ricerca non propriamente pedagogici, ma ugualmente utili per una comprensione profonda dei processi educativi all'aperto in prospettiva multidisciplinare.

Innanzitutto, sono da citare le pratiche di carattere esplicitamente terapeutico o co-terapeutico realizzate in natura, l'insieme delle già citate *Nature Based Therapies* (Agostini & Minelli, 2018) o dell'*Adventure Therapy* (Pryor, Harper & Carpenter, 2021), le quali connettono esperienza all'aperto e lavoro terapeutico con diversi approcci di metodo. In queste esperienze si manifesta con chiarezza il potenziale trasformativo e la capacità di un lavoro di profondità delle esperienze *outdoor*. Inoltre, può essere significativo considerare il patrimonio cospicuo di ricerche che indagano le attività che si svolgono nel tempo libero (sport all'aperto, turismo, escursionismo e così via), come anche quegli studi che esplorano l'influenza dei contesti naturali negli ambienti di vita e di lavoro, offrendo spunti per una loro migliore progettazione e gestione (Browning & Rigolon, 2019). Le evidenze che emergono in quest'ultimo ambito sono alla base di numerose pratiche di ripensamento della struttura fisica di scuole e università (Weyland & Attia, 2015).

Un rilievo particolare è assunto, infine, da quelle esperienze integrali in cui un'intera comunità scolastica o educativa viene configurata a partire da un approccio pedagogico orientato all'aperto, chiamate *Whole-Field Learning* (Dozza & Cagol, 2022). Si pensi alle numerose esperienze di scuola all'aperto legate alla prima infanzia - *forest school* (Knight, 2009; Leather, 2015), *waldkindergarten* o asili nel bosco (Antonietti, 2018; Schenetti et al., 2015; Negro, 2019), agrinidi o agrinfanzia (Antonietti & Bertolino, 2017), come vengono chiamati a seconda dei contesti geoculturali di riferimento, dove il contesto selvatico del bosco o coltivato della campagna offrono innumerevoli occasioni esplorative e di ricerca, rispondendo in modo spesso sorprendente ai bisogni dei bambini (Guerra, 2017). Oppure all'esperienza dell'*Erdkinder*, la scuola-fattoria per adolescenti progettata da Maria Montessori, in cui il contatto con la terra si arricchisce dell'esperienza di gestione di

una micro-azienda agricola, agganciando le dinamiche di base dell'economia e dell'imprenditorialità (Bortolotto, 2020; Marchioni Comel, 2008; 2015). In questi casi, l'attenzione allo sviluppo di conoscenze ambientali e la cura della coscienza ecologica, la valorizzazione dell'esperienza del rischio e dell'imprevisto insiti in ogni autentica esperienza all'aperto e la costruzione di apprendimenti connessi ai luoghi ed alle esperienze, sono dimensioni fra loro intimamente intrecciate e interdipendenti, che generano processi educativi complessi, dispiegati a partire da sguardi competenti e ampi.

Sebbene una mappatura delle esperienze di educazione all'aperto permetta di orientarsi in un campo ampio ed eterogeneo, come ogni categorizzazione essa tende a generalizzare, allontanandosi dalla concretezza delle singole pratiche, che spesso mescolano, intrecciano e contaminano elementi ed attenzioni educative che a prima vista possono sembrare proprie di differenti tradizioni. Il rischio di una standardizzazione delle pratiche sembra ancora molto alto (Leather, 2015; Pierce et al., 2022), ma emerge la tendenza immaginare e realizzare pratiche complesse, che combinino gusto dell'avventura ad attenzione per la sostenibilità, valorizzino i luoghi e i diversi saperi che essi incorporano, ponendosi anche criticamente rispetto allo *status quo*. La sfida per la pratica educativa *outdoor*, suggerisce Guerra (2020), è quella di generare pratiche dense e coerenti, contenendo

il rischio di enfatizzare maggiormente la dimensione degli apprendimenti, che porta a intendere spesso l'educazione all'aperto come pratica finalizzata al raggiungimento di obiettivi predefiniti e quindi a ridurre anche le potenzialità necessariamente imponderabili, a discapito di quella educativa (p.19).

2.4. Snodi del dibattito internazionale sull'educazione all'aperto

Bisogna guardare all'ambito internazionale per cogliere alcune nodi e alcune fratture che attraversano il campo dell'educazione all'aperto, sia nella riflessione accademica che nella consapevolezza dei pratici. Come vedremo, alcune appartenenze teorico-operative date per scontate vengono criticate e messe in discussione, e questo avviene soprattutto rispetto al paradigma concettuale di stampo pragmatista e costruttivista, con Dewey e Kolb come figure di riferimento (Quay, 2003; 2013; Meyer & Seaman, 2021). Il percorso sembra ancora del tutto aperto e *in fieri*; perciò, si può dire che l'*outdoor education* sia una pratica in cerca di una adeguata teoria (Brown, 2009). Dall'altra parte, il campo è sollecitato a maturare verso una maggior consapevolezza rispetto alle sfide educative che la crisi ecologica mette innanzi e, perciò, di riflettere con maggior radicalità sul proprio ruolo rispetto a questi temi così cruciali per il nostro tempo.

2.4.1. L'avventura. Morte e rinascita di un concetto chiave per l'educazione all'aperto.

Nel 1984 è pubblicato in Inghilterra *The Adventure Alternative* a firma di Colin Mortlock, figura autorevole di area anglosassone dell'*Outdoor Adventure Education* (OAE) in cui l'avventura è descritta emblematicamente come un esercizio di sviluppo personale (Mortlock; 1984; Nicol, 2007). In realtà, il testo di Mortlock non è che il punto di arrivo di una storia più lunga e articolata, sorta dalle sperimentazioni educative realizzate fra le due guerre mondiali e successivamente dall'*Outward Bound School*. Non intendiamo qui recensire quanto emerge dalle principali revisioni della letteratura internazionale rispetto all'efficacia delle pratiche di OAE (Hattie et al., 1997; Scrutton & Beames, 2015; Bortolotti, 2018) ma seguire

criticamente l'evoluzione della comprensione teorica del concetto di avventura, il quale anche esplicitamente rappresenta un concetto chiave di tutto l'ambito dell'OE.

Ecco, allora, che in una fase iniziale, assolutamente pionieristica l'approccio educativo dell'OAE sembra identificarsi con il motto che recita: *mountains speak for themselves* (James, 1980). Grandi esperienze per durata ed intensità sono affiancate da momenti non strutturati di riflessione individuale o in gruppo, senza che ciò comporti una particolare attenzione pedagogica o criteri di progettazione. Evidentemente, non vengono elaborati dispositivi d'apprendimento o specifici approcci alla riflessione. Tutto si edifica a partire da una fiducia incondizionata nella capacità evocativa e formativa della natura estrema o, per meglio dire, della *wilderness*.

Successivamente, l'esigenza di una maggior struttura pedagogica e questioni di ordine organizzativo, porta ad una riduzione della durata dei programmi e ad una loro standardizzazione, in modo da facilitarne la replicabilità e la diffusione. Gli elementi centrali del processo d'apprendimento diventano l'azione dell'istruttore-facilitatore (*instructor*) che struttura i diversi momenti di *debriefing* (Walsh, Golin, 1976; Priest & Gass, 2006) e l'adozione di metafore che accompagnano il divenire concreto dell'esperienza (Bacon, 1983).

In questa fase, l'esplorazione avventurosa della natura tende a declinarsi come un insieme di attività a difficoltà crescente, intervallate da momenti di revisione il cui senso globale, molto spesso, è già racchiuso nelle cornici metaforiche che prefigurano l'esperienza (Hovelynck, 1998; Beames, 2012). Arrivare alla cima della montagna rappresenta il raggiungimento dell'obiettivo personale o organizzativo; preparare lo zaino e scegliere il sentiero è metafora di strategia e organizzazione; la fatica fisica

corrisponde all'impegno personale e così via. L'industria dell'OAE sembra ottenere vantaggi da questa forma di standardizzazione ancora ben presente (Beames & Brown 2014; Pierce et al., 2022), ma diventa legittimo chiedersi dove sia finita l'avventura laddove tutto è programmato sia in termini pratici che rispetto alla costruzione dei significati (Hovelynck, 2001; Beames, 2006).

Attorno al cambio di millennio, le voci dissonanti iniziano ad accumularsi e si profila l'esigenza di una comprensione teorica più complessa. Il modello prevalente viene criticato come schematico, ripetitivo e rigido (Loynes, 1998, 2002), così come vengono stigmatizzate le sue origini militaresche, ancora influenti (Brooks, 2002). Il concetto stesso di avventura è analizzato criticamente per il suo utilizzo retorico e considerato funzionale al consumo d'esperienze (Beames, 2006; Brown & Beames, 2017). Allo stesso tempo, viene invocata una maggior attenzione per la dimensione ecologica con un approfondimento del significato attribuito all'ambiente naturale (Brooks, 2003a, 2003b; King et al. 2020). Il concetto di avventura sembra attribuire al mondo naturale prevalentemente un valore strumentale, in funzione dello sviluppo personale o della socializzazione (Loynes, 2022) e la sua unica caratteristica rilevante sembrava essere l'ostilità, mentre ora si recupera una maggior attenzione alla capacità ristorativa e accogliente del contesto naturale (McKenzie, 2003) e alla possibilità di esperire in natura un senso dei luoghi (Nicol e Higgins, 1998; Loynes, 2001; Leather & Thorsteinsson, 2021). La maggior efficacia di esperienze avventurose meno rischiose ma più partecipate, rispetto ad attività brevi e dal forte impatto emotivo in quanto percepite come "estreme" (Rubens, 1999), porta a riconsiderare il ruolo

dell'istruttore, meno tecnico e più esperto di processi educativi (Ringer, 1999; North & Dymont, 2021).

Forse è l'espressione stessa di avventura, così carica di connotazioni retoriche, a dover essere abbandonata per lasciare spazio a concetti più significativi: ad esempio, parlare di *esplorazione* (Loynes, 2002, 2022; Guerra, 2019) permette di conservare il nucleo di senso connesso al rischio e all'imprevisto, ma è connesso anche alla conoscenza dell'ambiente e ad una postura del processo d'apprendimento. La visione d'insieme del processo educativo in OEA appare molto diversa da quella di un percorso lineare, schematico e prevedibile; sembra, piuttosto, la risultante di una complessità non lineare di fattori interconnessi, tenuti in tensione educativa dal ruolo chiave attribuito alla riflessività (Martin, 2001; McKenzie, 2003). In questo modello emergente, un ruolo trasformativo è attribuito a singoli eventi d'apprendimento, momenti serendipici non previsti ma promossi indirettamente e riconosciuti come i fattori maggiormente significativi dell'esperienza educativa (Asfeld & Beames, 2017).

Che cosa rimane del concetto di avventura così criticamente analizzato? Da un punto di vista filosofico, Janckelevic descriveva l'avventura come una dimensione inevitabile dell'esperienza umana, connessa con l'ambiguità del tempo futuro che si affaccia nel qui ed ora (Janckelevic, 2000). In molte riflessioni pedagogiche, le categorie dell'avventura e del rischio sono presenti nella definizione stessa del fenomeno educativo, in quanto danno voce alla sua radicale apertura e irriducibilità ad un controllo tecnico o politico (Giussani, 2012; Massa, 1989; Biesta, 2015). L'educazione all'aperto le ha adottate esplicitamente, in parte svuotandole di senso, adattandosi alle richieste della società (Beames et al., 2019). Tuttavia, assumere e valorizzare educativamente la dimensione imprevedibile, complessa e aperta

dell'incontro con il mondo rimane l'elemento peculiare di ogni approccio educativo (Biesta, 2021) e un compito inevitabile per l'*outdoor education* (Brown & Jones, 2021).

2.4.2. Che cosa c'è fuori? Natura, wilderness, spazio, luogo.

Outdoor è un termine generico, utile a designare un contesto fisico; ma più che uno spazio sembra indicare un movimento, l'invito ad uscire materialmente dall'aula e ad assumere una postura aperta al cambiamento (Bortolotti, 2022). Come abbiamo già visto, sono numerose le espressioni che tentano di specificarne la semantica in senso spaziale: ambiente, territorio, scenario, spazio, luogo e, ovviamente, natura (Loynes, 2001), ma anche bosco (Schenetti et al., 2015; Negro, 2019), aria aperta (Beames & Bortolotti, 2020), *wilderness*, mondo (Guerra, 2020), contesto intelligente (Bertolino & Guerra, 2020) e così via. Non è irrilevante seguire come nel dibattito internazionale venga affrontata la questione, ovvero di come venga interpretato il significato della realtà fuori dall'aula che entra nell'azione educativa per giocare un ruolo di primo piano. Nella ricerca nazionale ed internazionale, la messa in discussione dei significati legati al fuori è indizio di un cambiamento di mentalità che arriva a coinvolgere anche gli orientamenti pratici e operativi.

Il concetto di natura è problematico di per sé (Heidegger, 1954; Serres, 2019; Descola, 2021). Etimologicamente il termine latino "natura" come forma di participio futuro indica ciò che è sul punto di nascere. Il termine rimanda, quindi, ad una potenzialità generativa che non coincide con la progettualità umana ma si sviluppa di per sé (Volli, 2015). L'uomo è nella natura, vi si trova gettato (Heidegger, 2006) e coinvolto (Merleau-Ponty, 1964). Allo stesso tempo è natura: può riconoscere in sé un nucleo dato, fuori dal proprio controllo, innanzitutto nella propria corporeità.

Termine denso e polisemico, ampiamente presente nella storia della filosofia (Grandi, 2013), diventa decisamente ambiguo quando è utilizzato per designare nel concreto ambienti o elementi in quanto naturali. Dov'è la natura? È più naturale la campagna o l'albero? Come suggerisce Cognetti, non è forse il caso di “parlare di bosco, pascolo, torrente, roccia, cose che uno può indicare con il dito. Cose che si possono usare” (Cognetti, 2016; p. 140) e di lasciare il termine natura a chi, paradossalmente, la guarda da lontano³?

Abbiamo già accennato a come il ruolo pedagogico del contesto naturale non sia sempre e pienamente riconosciuto nella tradizione dell'Educazione Avventura, che lo assume come scenario delle imprese del soggetto (Haluza-Delay, 1999; Loynes, 2020), ma anche nell'ambito della didattica all'aperto, dove il rischio di strumentalizzazione si declina rispetto ad una eccessiva attenzione agli obiettivi di apprendimento prescritti (Guerra, 2020). Approfondire e allargare la questione sembra essere l'obiettivo di una serie di contributi significativi.

Outdoor è, per prima cosa, lo spazio materiale che accoglie i processi educativi influenzandoli con la sua materialità, colta percettivamente e attraverso il movimento. L'esperienza pre-verbale tanto del bambino quanto dell'adulto si configura a questo livello, in una interdipendenza originaria con l'ambiente (Abram, 1996). Anche il semplice presentarsi delle cose nello spazio avvia una corrispondenza (Ingold, 2022), lanciando una serie di inviti all'azione (*affordances*), come ha suggerito Gibson già negli anni '70, e configura lo spazio come un sistema di possibilità per un pensare e un agire in interdipendenza. La teoria delle *affordance*

³ In questo lavoro, continueremo ad utilizzare il termine natura, pur avvertiti della sua ambiguità, per rendere la comunicazione più chiara, facendo attenzione a specificare il suo significato a seconda del contesto.

offre una chiave di lettura significativa, ed è significativo osservare come il suo portato vada vieppiù allargandosi in senso socio-culturale e fenomenologico (Guerra, 2022): infatti, già nella più semplice interazione percettiva fra soggetto e ambiente accanto alle relazioni biologico-sensoriali entrano in gioco le precomprensioni socio-culturali che costituiscono l'esperienza umana dello spazio. Per questo, Guerra (2020), riflettendo su esperienze educative legate alla prima infanzia, propone di parlare di *contesti intelligenti* in quanto ambiti di esperienza dove sono sollecitate non solamente la dimensione corporea e percettiva, ma le facoltà cognitive ed emotive nel loro insieme ad alto livello di complessità (Bertolino, 2020).

È il concetto di luogo (*place*), tuttavia, a sembrare il più adatto per richiamare questa stratificazione di relazioni significative che descrive l'esistere del soggetto nel proprio contesto fisico. Ogni luogo è uno spazio narrato (Tuan, 1977), non è costruito soltanto da aspetti percettivi o cinestetici, ma a partire da quelli dispiega una molteplicità di livelli: materiali, estetici, culturali, ambientali, simbolici e spirituali (Loynes, 2001). Valorizzare queste valenze dell'esperienza in e con i luoghi è l'obiettivo specifico della *Place-Based Education* (Sobel, 2006), approccio caratterizzato da un orientamento verso la didattica all'aperto e dalla ricerca di una relazione affettiva, di un senso dei luoghi (Higgins & Nicol, 1998; Leather & Thorsteinsson, 2021). L'esplorazione del luogo attinge a un livello più profondo, in chiave politica e trasformativa nella *Critical Pedagogy of Place* (Gruenewald, 2003; Schindel Dimick, 2016; Huffling, Carlone & Benavides 2017), in cui l'approccio esperienziale viene meticciano con una prospettiva emancipativa, attingendo alle pedagogie di Freire e Giroux. Qui la conoscenza incorporata in un luogo può diventare fattore di messa in questione e cambiamento del luogo stesso, nei suoi aspetti sia fisici che sociali.

La relazione con un luogo allarga l'esperienza se vissuta con lentezza ed attenzione, attingendo ad un sapere incorporato e poetico, vicino alle sensibilità della fenomenologia, ma anche delle culture indigene, e la proposta della *Slow Place Pedagogy* emerge in questa direzione di senso (Wattchow & Brown, 2011; Prins & Wattchow, 2023). Beames (2015) intravede nella valorizzazione dei luoghi nell'educazione all'aperto una opportunità critica e costruttiva per un'educazione alla cittadinanza che unisce globale e locale.

Un'enfasi maggiore sulla dimensione interattiva è caratteristica della *Place Responsive Education* (Mannion, Fenwick & Lynch, 2013; Wattchow & Brown, 2011): qui il processo educativo è inteso come una forma di corrispondenza (Ingold, 2022) che emerge a partire dalle sintonizzazioni continue fatte reciprocamente da tutti i partecipanti verso il luogo e viceversa. Un'importanza fondamentale risiede nella conversazione fra ciò che educatori e studenti sono in grado di notare nel contesto o nel paesaggio e la loro risposta, in un processo iterativo ed emergente (Lynch & Mannion, 2021). La capacità degli studenti, ma anche dell'educatore di entrare in dialogo con il luogo e di coglierne i messaggi, segnala la possibilità di riconoscervi una sorta di *agency* educativa, fino ad identificare nella natura un vero e proprio co-docente (*nature as co-teacher*) e di vedere in questo aspetto uno dei principi pedagogici che qualificano l'educazione all'aperto nella sua unicità e rilevanza (Ford & Blenkinsop, 2018; Quay, & Jensen, 2018).

Le implicazioni per la pratica educativa sono evidenti, come spiega con chiarezza Bortolotti (2022) riprendendo uno studio precedente di Mannion e Lynch (2015), distinguendo tre possibili modalità di relazione fra azione educativa e luogo, connesse fra loro in una sorta di spettro segnato da differenti livelli di relazione. Gli approcci educativi all'aperto possono essere:

- *place ambivalent*, quando ignorano il luogo in cui si svolgono ma lo scelgono comunque al posto dell'aula, ad esempio, qualora volessimo fare una lezione di filosofia in giardino;

- *place sensitive*, quando prestano una certa attenzione, seppur generica, ai fenomeni locali e alle specificità del luogo, per esempio frequentando un area boschiva per svolgere un'attività di sviluppo personale basata sull'orientamento fra gli alberi;

- *place essential*, in cui il processo di apprendimento si configura in rapporto al luogo specifico in cui si svolge, ad esempio nell'esplorazione storico-culturale della propria città (Mannion & Lynch, 2015).

Un simile modello offre un chiaro spunto per affermare che una progettazione educativa o didattica *place-based* o *place-responsive* non può non porsi consapevolmente e pro-attivamente in rapporto al luogo in cui intenderà svolgersi e che perciò il ruolo dell'insegnante-educatore, con la sua stessa sensibilità ai luoghi e la sua competenza progettuale è assolutamente determinante e strategico (Bortolotti, 2022).

L'attenzione rivolta al rapporto fra uomo e natura nelle sue molteplici stratificazioni di senso è al centro delle preoccupazioni di questi e di altri numerosi contributi. È sempre più evidente l'esigenza di valorizzare il significato dell'ambiente o del luogo a tutto tondo, dando voce alle diverse dimensioni materiali e culturali incorporate in ogni ambiente fisico. A tale orientamento, ci sentiamo di aggiungere, deve corrispondere un'analogia attenzione e comprensione complessa rivolta alle persone coinvolte, assumendole in senso integrale, nella prospettiva di un umanesimo ecologico (Mortari, 2020) o di un'ecologia integrale (Francesco, 2015).

2.5. Educazione all'aperto a scuola: una revisione della letteratura

Abbiamo già accennato a come uno degli ambiti dell'educazione all'aperto sia quello individuato dalle pratiche realizzate nel contesto scolastico, intercettate da una varietà di espressioni quali *Outdoor Learning*, *School-based Outdoor Education*, *Out of the classroom Learning*, *Place-based Education*, ed altre ancora. Questo ambito verrà ora maggiormente approfondito, in quanto il nostro studio si è sviluppato nel contesto di una scuola secondaria di secondo grado, un istituto tecnico e professionale, accompagnando la progettazione e realizzazione partecipata di azioni educative all'aperto integrate nella programmazione didattica di lettere. Presenteremo ora lo stato dell'arte relativo alle esperienze di educazione all'aperto nel contesto scolastico, in modo da poter collocare la nostra indagine nel più ampio ambito delle ricerche pedagogiche nazionali ed internazionali.

Il fenomeno ha una diffusione differenziata a seconda dei contesti culturali e nazionali, sia in virtù di specifici modelli culturali e pedagogici che del differente supporto che le politiche educative istituzionali hanno fornito allo sviluppo e alla ricerca sulle pratiche didattiche *outdoor*. Scozia e Danimarca sono casi emblematici rispetto al sostegno offerto alla diffusione dell'educazione all'aperto a scuola da parte delle relative istituzioni politiche. La Scozia attraverso la stesura del *Curriculum for Excellence through Outdoor Education* ha indicato chiaramente l'attività educativa all'aperto come un approccio strategico e prioritario a livello di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria (2010), e non a caso il centro universitario di Edimburgo è uno dei più avanzati nella ricerca e nel supporto alla pratica sull'OE (Beames, Higgins & Nicol, 2011; Beames & Brown, 2016). Tuttavia, nonostante il contesto favorevole, il numero delle istituzioni scolastiche che adottano sistematicamente un approccio

outdoor è ancora relativamente limitato e le esperienze risultano varie e qualitativamente fragili, probabilmente a motivo di processi di implementazione troppo poco partecipati (Mannion, 2006; Christie et al., 2014). Differente il caso della Danimarca, dove il supporto istituzionale viene combinato con un'attivazione dal basso di insegnanti e scuole, lasciando coesistere esperienze molto diverse sulla base di criteri comuni (Bentsen et al., 2011). L'approccio danese chiamato *Udeskole*, letteralmente scuola all'aperto, è ormai diffuso e riconosciuto nella comunità educante e raggruppa l'insieme delle pratiche didattiche che si svolgono con continuità fuori dalle aule scolastiche, sia in aree naturali che urbane, in connessione con i diversi ambiti curriculari (Bærenholdt & Hald, 2022). Non è un caso che il progetto di ricerca empirica di più ampia portata sul fenomeno della didattica all'aperto, sul quale ritorneremo, nasca proprio nel contesto danese (Nielsen et al., 2016) e che l'approccio *Udeskole* sia osservato a livello internazionale (Becker et al., 2017; Jucker & van Au, 2022) come un vero e proprio laboratorio di innovazione scolastica.

Anche in Italia possiamo riconoscere la presenza di una tradizione di scuola all'aperto, nutrita di esperienze molto note, basti pensare alle figure di Montessori, Pizzigoni, Lodi, Milani e altri ancora. Meno note sono le sperimentazioni più antiche, come quella della prima scuola all'aperto attivata nel nostro paese nel 1905, ubicata proprio lungo le mura della città di Padova (D'Ascenzo, 2017): è soprattutto la preoccupazione verso la prevenzione di malattie legate al basso livello di igiene a sostenere la nascita di queste esperienze, in un fenomeno analogo a quello vissuto durante la recente pandemia. Venendo al presente, possiamo notare che le ragioni che possiamo rintracciare nelle indicazioni ministeriali attuali rimandano alla promozione della cittadinanza attiva, dell'educazione motoria e della salute (MIUR, 2012, p. 33 e ss.; Schenetti, 2022); in alcuni documenti normativi nel nostro paese si inizia a

ritrovare l'espressione educazione all'aperto o anche quella anglosassone di *outdoor education*, segno di una crescente attenzione e considerazione.

Nell'ambito della ricerca educativa il tema è abbastanza presente, sebbene gli studi empirici in lingua italiana non siano ancora numerosi. Sono diversi gli studi che si sono concentrati sulla scuola dell'infanzia, ma queste esperienze seppur rilevanti restano distanti dal focus del nostro studio. Beames e Bortolotti hanno condotto uno studio su di una sperimentazione in una scuola primaria del bolognese basata sul metodo *Outdoor Journey* (Beames & Bortolotti, 2020), riflettendo sul processo di implementazione di approcci attivi all'aperto nella cultura scolastica del nostro paese. Sempre dedicate alla scuola primaria sono altri contributi, alcuni realizzati in contesti boschivi (Mortari, 2009; Restiglian et al., 2021), altri nei giardini della scuola, con attività di orticoltura didattica per lo sviluppo di atteggiamenti di cura (Mortari, 2009) o nei diversi luoghi di un paese in una prospettiva di educazione diffusa (Weyland, 2020).

Considerando lo stato dell'arte della ricerca internazionale, il numero di studi appare più consistente e differenziato, seppur caratterizzato da una sensibile eterogeneità di contesti e di approcci. Una prima famiglia di studi si è maggiormente concentrata sull'evidenziare gli effetti delle pratiche educative *outdoor*, per mostrarne l'efficacia, mentre una seconda indaga l'interazione fra esperienze nell'ambiente e apprendimento, focalizzandosi più sulla comprensione dei processi che sui loro esiti (Jordan & Chawla, 2019).

Può essere interessante, per prima cosa, dare conto delle numerose ricerche secondarie, come revisioni critiche della letteratura o meta-analisi condotte negli ultimi venti anni. Nel loro insieme, questi studi evidenziano le potenzialità dell'educazione all'aperto in ambito scolastico sia rispetto alla qualità della vita dei

bambini e dei ragazzi, sia in rapporto ai traguardi educativi e di apprendimento indicati per il benessere e l'educazione inclusiva e di qualità dei giovani, che emergono dagli obiettivi per lo sviluppo sostenibile 2030 (Malone & Waite, 2016). Allo stesso tempo, dagli stessi studi emergono aree meno studiate, snodi critici e alcune indicazioni di cautela e di orientamento a vantaggio della pratica e delle future ricerche. Rickinson e colleghi (2003) hanno sintetizzato le ricerche condotte tra il 1993 e il 2003 a livello di istruzione primaria, secondaria e superiore, distinguendo tre principali tipologie di attività: le esperienze anche residenziali di Educazione Avventura, le uscite nel territorio (*field trip*) e le attività di didattica all'aperto, queste ultime ancora poco rappresentate. Inoltre, viene segnalato l'interesse per comprendere in che modo la semplice esposizione a contesti naturali possa influenzare l'esperienza scolastica e le conseguenti dinamiche, aprendo un filone di indagine che è oggi ormai consolidato (Browning & Rigolon, 2019). Quattro anni dopo, Malone (2008) ha evidenziato gli effetti positivi delle pratiche di educazione all'aperto sul rendimento scolastico, sulla forma fisica e sulle capacità motorie, sulla fiducia, sull'autostima, sulle abilità sociali e sulla responsabilità ambientale. La revisione di Gill (2011), focalizzata sul gioco all'aperto e sull'apprendimento in ambienti naturali, oltre a confermare un certo livello di impatto rispetto all'attività fisica, capacità motorie e alla salute, ha sostenuto che a un tempo trascorso nella natura dai bambini si possa associare a una maggiore conoscenza dell'ambiente e al perdurare di atteggiamenti pro-ambientali.

Una nuova revisione sistematica avviata nel Regno Unito ma di portata internazionale (Fiennes et al.; 2015) ha potuto fotografare un settore in rapida evoluzione, ma anche mostrarne alcuni punti deboli: l'attività residenziale di taglio avventuroso con giovani preadolescenti e adolescenti, e il modello delle attività di

Forest School restano le forme più diffuse e studiate di apprendimento all'aperto in ambito scolastico, con il rischio della standardizzazione a cui abbiamo accennato precedentemente (Leather, 2015; Pierce et al., 2022). Gli studi relativi, di taglio prevalentemente qualitativo, evidenziano dei risultati rispetto all'area socio-emotiva, ma non danno indicazioni significative rispetto alla connessione di simili attività extra-didattiche con i risultati e alle dinamiche d'apprendimento legate al curriculum. Inoltre, si evidenzia uno scarto fra lo svolgimento di attività educativa in natura e lo sviluppo di consapevolezza ecologiche, contraddicendo una premessa spesso data per buona: non è sufficiente esporsi ad ambienti naturali e svolgervi attività coinvolgenti per mettere a fuoco e interiorizzare un legame e una responsabilità ecologica (Fiennes et al.; 2015).

In anni più recenti, sono state compilate ulteriori revisioni sistematiche della letteratura scientifica che discutono il tema da prospettive diverse. Da un punto di vista psicologico, vengono analizzati: l'impatto positivo sul benessere e la salute mentale del contatto con la natura (Chawla, 2015) e di pratiche immersive in natura per bambini e adolescenti (Mygind et al., 2019); l'effetto sulla salute psicofisica del gioco libero in natura nella fascia 2-12 anni (Dankiw et al., 2020) e gli effetti sul benessere e sull'apprendimento delle pratiche educative ispirate al modello delle *Forest School* (Garden & Downes, 2021; Dabaja, 2023; Sella et al., 2023), così come la promozione di sviluppo personale e sociale attraverso attività di OAE (Hattie et al., 1997; Scrutton & Beames, 2015). Sono meno numerose le revisioni che hanno esaminato da vicino il contesto dell'educazione all'aria aperta all'interno del curriculum scolastico. Waite, Bølling e Bentsen hanno confrontato gli studi sulle *udeskole* danesi e sulle *Forest School* inglesi, concentrandosi su scopi, obiettivi, pedagogia, contenuto, risultati e barriere (Waite et al., 2015). Gli autori hanno

evidenziato in particolare che entrambi i contesti sembrano supportare i bambini nei loro risultati sociali e accademici, nonché nel loro benessere fisiologico e psicologico. Sempre rispetto alla scuola primaria viene esplorata la relazione fra sviluppo della creatività e educazione all'aperto, evidenziando il ruolo di un approccio pedagogico di tipo esplorativo e il ruolo delle *affordance* (Guerra et al., 2021). Infine, Becker e colleghi (Becker et al., 2017), volendosi dedicare ad esperienze di *outdoor learning* realizzate con continuità nel contesto scolastico hanno potuto selezionare un numero limitato di studi dedicati concludendo che i programmi regolari di educazione all'aperto nelle scuole e nei curricula sono ancora un fenomeno raro, con l'eccezione del movimento di base di *udeskole/uteskole* in Scandinavia (Becker et al. 2017; Bentsen & Jensen., 2012) che è aumentato durante l'ultimo decennio.

Come confermato anche più recentemente (Kuo et al., 2019), ciò che emerge dall'insieme di questi studi è una narrazione coerente che supporta l'idea che esperienze in natura promuovano sia un miglioramento delle performance scolastiche che lo sviluppo di competenze trasversali lette anche in chiave ambientale. Gli elementi maggiormente significativi si possono così sintetizzare:

- Le intenzionalità pedagogiche che sostengono la realizzazione di esperienze di scuola all'aperto presso gli insegnanti sono diverse e includono la promozione di salute e corretti stili di vita, la formazione di persone socialmente connesse e competenti, di studenti creativi, capaci di autoregolarsi e in grado di collaborare, la promozione di atteggiamenti di cura verso di sé, gli altri e l'ambiente (Waite, 2020). Emerge tuttavia una tendenza verso la considerazione della prospettiva ecologica e dell'esigenza di rispondere alla crisi ambientale come cornice di senso primaria per l'educazione all'aperto a scuola (Mortari, 2020). Accanto a queste, meno numerose ma significative sono documentate anche altre intenzionalità differenti, legate agli

ambiti dell'educazione estetica (Dallari, 2018; Morse & Morse, 2020; Jickling, 2022) e della formazione al pensiero critico e filosofico (Quay, 2021).

- Le tipologie di attività all'aperto realizzate in contesto scolastico sono in prevalenza di tipo extra-curricolare, sul modello delle *Forest School* nella scuola primaria o dell'Educazione Avventura nella secondaria (Fenwick, 2021), a cui si aggiungono le uscite nel territorio connesse soprattutto alle discipline scientifiche e alla scoperta del territorio. Poco rappresentata, e probabilmente in calo dal periodo pandemico (Fenwick, 2021), la realizzazione di percorsi educativi e di apprendimento integrati nella programmazione didattica, rispetto alla quale tuttavia non mancano alcune importanti modellizzazioni teoriche (Beames & Brown, 2016; Bærenholdt & Hald, 2022).

- L'insieme di numerosi studi suggerisce che l'esposizione agli ambienti naturali abbia un effetto positivo su differenti dimensioni legate all'apprendimento, contribuendo ad alcuni fattori significativi propri del profilo degli studenti. Per prima cosa, sembra che l'attività educativa in ambiente *outdoor* promuova l'attenzione (Kuo, 2001; Mårtensson et al., 2009; Fägerstam & Grothéus, 2018; Mason, Ronconi, & Scrimin, 2022), abbassando i livelli di stress e promuovendo una maggiore autoregolazione (Kuo et al., 2019). L'attenzione e la partecipazione focalizzata degli studenti sembrano anche permanere durante le ore successive ad una lezione all'aperto, a motivo di un'attivazione che può incidere in profondità (Kuo et al., 2018). Oltre a sottolineare come l'approccio di scuola all'aperto promuova un maggior livello di attività fisica e di conseguente benessere psicofisico (Mygind, 2007, 2022; Waite & Aronson, 2022; Wirz-Justice, 2022), l'educazione all'aperto sembra promuovere il desiderio di apprendere e di partecipare ai processi d'apprendimento, soprattutto attraverso un senso di piacevolezza e un

coinvolgimento emotivo positivo documentato in numerose indagini condotte con soggetti di differenti età (Fägerstam & Blom, 2012; Becker et al., 2017; Wistoft, 2013).

- Una ulteriore dimensione è ravvisabile osservando come i contesti *outdoor* favoriscano un clima socio-cognitivo di supporto ai processi educativi e di apprendimento. Come sintetizzano ancora Kuo e colleghi (Kuo et al., 2022), gli ambienti naturali e le loro caratteristiche possono promuovere un contesto più favorevole all'apprendimento in almeno tre modi. Per prima cosa, gli ambienti più verdi possono favorire l'apprendimento perché sono più calmi e silenziosi (Chawla et al., 2014; Nedovic & Morrissey, 2013), tanto da supportare meglio anche studenti che in classe manifestano un alto livello di conflittualità (Ruiz-Gallardo et al., 2013; Swank et al., 2017). In secondo luogo, sembra che favoriscano relazioni più calorose fra studenti e un atteggiamento cooperativo (Fägerstam & Grothéus, 2018; Bølling et al., 2018; 2019). Infine, la caratteristica di *loose parts* propria di ambienti e materiali naturali, in quanto polisemici e aperti ad una molteplice significazione, se connessa con una relativa autonomia degli studenti è in grado di suscitare forme di gioco e di pensiero particolarmente significative e stimolanti (Bundy et al., 2008, 2009; Guerra, 2017).

- In rapporto alle indicazioni per migliorare qualità e rilevanza della ricerca sull'educazione all'aperto, conviene notare che un buon numero delle ricerche a cui abbiamo fatto riferimento sin qui sembrano mirare a supportare la promozione dell'approccio *outdoor* presso le istituzioni e i *policy maker* e in virtù di ciò nell'analisi tengono la pratica ad una certa distanza, ottenendo il risultato di apparire poco rilevanti per i pratici, insegnanti ed educatori che desiderano operare un cambiamento nella loro pratica attraverso l'educazione all'aperto. Può essere

emblematico in tal senso, l'approccio del progetto danese *Teachout*, che ha esaminato un numero considerevole di pratiche di scuola all'aperto per la durata di un anno, con un assetto d'indagine semi-sperimentale e un orientamento metodologico *mixed-method*. Le esperienze sono state analizzate rispetto a quattro criteri in altrettanti studi (Nielsen et al, 2016): rispetto alla promozione di benessere psico-fisico (Bølling et al, 2018), al supporto della socialità e della motivazione (Bølling et al, 2019a; 2019b), al supporto dell'apprendimento (Otte et al., 2019a, b) e della salute fisica (Schneller et al., 2017a;2017b). Per scelta, in questo studio non vengono considerati, se non limitatamente (Barfod & Mygind, 2020), i dettagli delle pratiche educative, i loro orientamenti pedagogici e le teorie d'apprendimento che hanno guidato gli insegnanti nella loro azione educativa effettiva. I risultati dei vari studi che compongono il progetto sono di sicuro interesse e arricchiscono il quadro d'insieme, ma la loro rilevanza è maggiore per un contesto avanzato come quello danese, mentre lo è meno per contesti come quello italiano, in cui l'*outdoor education* a scuola è meno presente e riconosciuta.

Dal lato opposto, numerose ricerche qualitative accompagnano da vicino alla comprensione dell'esperienza di studenti (Humberstone & Stan, 2011; Fägerstam & Grothéus, 2018) e insegnanti (Deschamps, 2022; Prince, 2019), restituendo un quadro ricco, anche se spesso i singoli studi appaiono metodologicamente deboli (Becker et al, 2017). Sono, perciò, numerosi gli inviti alla ricerca educativa di specificare e discutere nel dettaglio il contesto, le attività e l'orientamento pedagogico che definiscono le pratiche studiate (Fiennes, 2014; Becker et al., 2017; Jordan & Chawla, 2019), come anche a realizzare studi che possano accompagnare l'attivarsi di nuove esperienze educative fornendo al contempo sia ragioni pedagogiche che

modelli di pratica in una direzione teorico-pragmatica che caratterizza il nostro studio per una precisa scelta epistemologica e metodologica (Mortari, 2009).

2.5.1. Educazione all'aperto e scuola secondaria.

Presentato così lo stato dell'arte degli studi sull'educazione all'aperto nei contesti scolastici, considereremo nello specifico quelle indagini che si sono concentrate su esperienze integrate nel curriculum nella scuola secondaria di secondo grado. Basta un veloce sguardo per confermare l'impressione che la ricerca su questo ambito si trovi nella sua fase iniziale. I gradi scolastici maggiormente studiati restano quelli della scuola dell'infanzia e primaria, sia a livello internazionale (Fiennes et al., 2015; Becker et al. 2017) che italiano (Bortolotti & Bosello, 2020; Schenetti, 2022b). Questo supporta la rilevanza del nostro studio nel colmare un evidente *gap* nella letteratura scientifica, ma al contempo deve far riflettere sulle barriere che, nello specifico della scuola secondaria, si frappongono ad una maggior diffusione di pratiche educative all'aperto.

Iniziando da queste ultime, occorre notare come il contesto della scuola secondaria di secondo grado sia caratterizzato da una maggior pressione verso l'attuazione del cosiddetto programma didattico, ovvero al conseguimento di risultati di apprendimento misurabili in preparazione agli studi universitari o all'ingresso nel mondo del lavoro (Higgins, Nicol & Ross, 2006). Spazi e tempi a disposizione per modalità differenti di organizzare la didattica sembrano essere inferiori (Williams & Scott, 2019). Inoltre, tratto comune a tutti i gradi scolastici, è da riscontrare una preoccupazione diffusa per la sicurezza degli studenti, laddove qualsiasi spazio aperto, anche il semplice cortile della scuola, non consente l'eliminazione del rischio, la cui valorizzazione educativa è d'altra parte uno dei principi fondamentali

pedagogia *outdoor* (Frison, 2020). Infine, progettare, organizzare e gestire attività didattiche significative all'aperto, richiede attitudine, esperienze e una preparazione specifica che non è comune nel caso degli insegnanti, soprattutto dei gradi superiori (Christie et al., 2014; James & Williams, 2017). Rispetto a quest'ultimo aspetto, ci si sta interrogando rispetto a quale modalità di formazione professionale possa preparare e supportare un docente-educatore che voglia impegnarsi in contesti *outdoor*. Non stupisce, quindi, che le pratiche prevalenti rilevate nella scuola secondaria siano di tipo extra-curricolare (Martin, 2008; Becker et al. 2017;; Tugetam, 2020; Fenwick, 2021; Traversi & Porcarelli, 2023), di taglio avventuroso o ambientale, direttamente legate allo sviluppo di competenze trasversali e di cittadinanza (Fiennes et al., 2015) o all'educazione per la sostenibilità (Sevim, 2020), e che invece lo sviluppo di pratiche scolastiche all'aperto integrate con il curriculum sia ancora in una fase del tutto sperimentale.

Venendo allora alle indagini che hanno esplorato esperienze di scuola all'aperto nella secondaria, sebbene il numero degli studi non sia molto numeroso, dobbiamo riconoscere un interesse crescente (Gilbert, 2019; Fenwick, 2021; Ayotte-Beaudet et al., 2023). L'impatto della presenza di aree verdi all'interno delle strutture scolastiche superiori è studiato in una serie di ricerche che si collocano al confine fra scienze dell'educazione, psicologia ed architettura, e che evidenziano la possibile influenza positiva di *green spaces* scolastici su benessere e risultati accademici (van den Bogerd et al., 2020). Altri studi hanno esplorato la didattica all'aperto rispetto alla promozione della disposizione all'apprendimento in ambito matematico (Haji, Saleh, et al. 2019), delle scienze (Ayotte-Beaudet et al., 2023; Ali, 2020) delle lingue (Setyarini, 2019; Hadi et al., 2021); altre indagini hanno esplorato la diffusione di

pratiche didattiche *outdoor* in determinati contesti nazionali (Power et al., 2010; Taylor et al., 2010; Gilbert, 2019).

Gli studi strutturati e rilevanti sono pochi. Fägerstam e colleghi (Fägerstam 2012; 2014; Fägerstam & Blom, 2013; Fägerstam & Grothéus, 2018) hanno analizzato esperienze di *outdoor learning* inerenti alle aree curriculari di biologia e matematica, in cui si integravano lezioni all'interno delle aule e all'esterno, su base settimanale. Analizzando le percezioni di studenti di 14-16 anni e dei loro insegnanti si è evidenziato negli studenti è una maggior motivazione ad apprendere e a collegare i contenuti appresi con contesti reali, oltre che l'apprezzamento per un apprendimento gioioso e cooperativo, assieme ad una maggior capacità nella concentrazione. La dinamica di implementazione di un approccio nuovo all'interno di un contesto già strutturato come quello della scuola secondaria è al contro dell'indagine di Christie e colleghi (2016). Il ruolo del contesto fisico e delle culture scolastiche emergono come fattori decisivi per comprendere l'introduzione di un programma strutturato e integrato di *outdoor learning*, in questo caso nell'ambito di matematica e geografia. Gli autori enfatizzano come l'apprendimento all'aperto possa essere incorporato in modo significativo negli ambienti della scuola secondaria senza alterare gli orari esistenti, sostenere costi di trasporto elevati o richiedere un numero maggiore di personale. Un valore aggiunto consiste nella promozione del pensiero critico, sollecitato sia dal contesto all'aperto sia dall'approccio pedagogico adottato, chiamato *Outdoor Journey* (Beames & Ross, 2010), fondato su processi cooperativi di interrogazione (*questioning*) e di ricerca (*inquiry*). Come si vede, in questo caso la valorizzazione dell'esperienza *outdoor* non è disgiunta dall'esplicitazione di un modello pedagogico e didattico opportunamente progettato.

Sempre in ambito scozzese, un recente studio (Fenwick, 2021) ha potuto mappare diffusione e caratteristiche delle pratiche interrogando le percezioni dei docenti. È emerso come sia diffuso fra gli insegnanti il riconoscimento di una potenzialità inclusiva delle pratiche di educazione all'aperto, riconosciuto anche da Fägerstam (2014) che evidenziava un maggior partecipazione di studenti che in aula apparivano timidi o poco comunicativi. Tuttavia, dobbiamo tenere presente che in ambito anglosassone questa potenzialità inclusiva si giochi non tanto all'interno del gruppo classe, quanto nel lavoro con gruppi speciali, formati da studenti che non frequentano del tutto o in parte la scuola tradizionale.

Cosa possiamo concludere da questa sezione di revisione della letteratura? Pur volendo valorizzare gli studi che abbiamo citato occorre certamente promuoverne di ulteriori, anche considerando l'influenza dei fattori contestuali che influenzano ogni particolare esperienza educativa, soprattutto in ambito scolastico. Infatti, diverso è osservare contesti che ricevono un importante supporto istituzionale da altri in cui l'iniziativa parte dal basso, dagli insegnanti o addirittura dalle famiglie (Ayotte-Beudet et al., 2023). Inoltre, per comprendere appieno la potenzialità e la rilevanza dell'educazione all'aperto per la scuola secondaria può essere certamente utile fare tesoro degli studi dedicati ai gradi inferiori, sia rispetto agli effetti che ai processi innescati in studenti ed insegnanti. Tuttavia, riteniamo di dover riconsiderare la questione alla luce delle sfide educative peculiari dell'età dell'adolescenza (Barone, 2016; Milan, 2013; Bortolotto, 2012).

2.6. Adolescenti e natura: una relazione da esplorare

In questa direzione di indagine ci interrogheremo sul rapporto tra adolescenti e natura in modo da cogliere le specificità e le opportunità educative che questa

relazione può promuovere. D'altra parte, il rapporto con la natura nell'infanzia e nella giovinezza sono stati esplorati all'interno di una letteratura interdisciplinare che attraversa poesia, narrativa, autobiografia, geografia, antropologia, psicologia, educazione, progettazione ambientale e lo studio della spiritualità dei bambini (Kahn & Kellert, 2002). Sin dall'era romantica, le esperienze infantili della natura sono state un importante tema letterario (Chawla, 2020). Per indagare le esperienze dei bambini nei paesaggi locali e i significati ad essi attribuiti, molti metodi sono stati seguiti in modo creativo, includendo osservazioni, interviste, tour guidati dai bambini e coinvolgendo i giovani nel disegnare, mappare, fotografare e scrivere sui luoghi che sono importanti per loro (Derr, Chawla & Mintzer, 2018).

È significativo notare che numerosi studi hanno approfondito il rapporto degli adolescenti con gli ambienti urbani (Barone, 2018) mentre sono di numero inferiore gli studi che hanno analizzato il rapporto con i contesti naturali al di fuori delle esperienze formali o non formali di educazione. Rispetto a ciò, Kaplan & Kaplan avevano definito l'adolescenza come un periodo di pausa (*time out*) dall'interesse per la natura (2002), in quanto essi sembrano più attratti da contesti commerciali o dall'utilizzo delle varie tecnologie. L'interesse per i contesti naturali sembra ritornare nell'età adulta non in virtù di una continuità di rapporto, ma soprattutto nella misura in cui nell'infanzia questa relazione era stata profonda e significativa (Lovelock et al., 2016; Taye et al., 2019).

Tuttavia, gli studi che hanno esplorato nello specifico la questione sono relativamente recenti e ciò che mostrano è qualcosa di diverso. Ad esempio, in contrasto rispetto alle ipotesi che individuavano nel piano bio-fisico una minore ricettività rispetto alla natura, Greenwood, e Gatersleben (2016) hanno evidenziato come sperimentare tempi di intervallo in ambienti outdoor migliorasse in studenti

adolescenti la capacità di recupero e agisce sulla riduzione dello stress dopo momenti di alta fatica cognitiva e attentiva. La relazione positiva fra l'umore e la frequentazione di luoghi all'aperto è proposta come criterio significativo per la progettazione urbana (Li et al., 2018), così come si evidenzia una corrispondenza fra la salute emotiva e la possibilità di frequentare diverse tipologie di ambienti naturali presenti nei luoghi di vita, come il quartiere o l'intera città (Mavoia et al., 2019; Bezold et al. 2018).

Studiando le affinità con natura e la percezione dei rischi ambientali negli adolescenti in contesto europeo - Germania e Lituania -, Muller e colleghi (Muller et al. 2009) hanno evidenziato una certa differenza nei risultati legata alla diversità dei contesti culturali e sociali di vita, urbano e rurale, confermando che non è semplicemente una maggior quantità di tempo in natura a promuovere atteggiamenti o comportamenti. Solo se la natura è diventata parte dell'identità, allora può essere valutata come qualcosa che deve essere protetto (Kals & Maes, 2002). Come altri ricercatori hanno sottolineato, le esperienze emotive positive con la natura sono cruciali per lo sviluppo di tale affinità, specialmente se queste esperienze sono accompagnate da altri significativi (Kals, Schumacher e Montada, 1999).

Sono gli studi di tipo qualitativo ad essere maggiormente rilevanti per la nostra indagine. Owens e McKinnon (2009) hanno ulteriormente sfumato l'ipotesi del *time out* di Kaplan e Kaplan, precisando che i contesti naturali restano amati e ricercati anche durante l'adolescenza, seppur a partire da un orizzonte di significato differente. Il fatto che rispetto all'infanzia non siano sempre nominati come i luoghi preferiti non significa che ad essi sia associato un significato negativo o che rimangano indifferenti. Al contrario, il contatto con la natura e con il paesaggio sono

riconosciuti come rilevanti soprattutto se connessi ai propri bisogni di crescita che si stanno differenziando da quelli tipici dell'infanzia, diventando più simili a quelli dell'età adulta. In primo luogo, sono significative le esperienze in natura legate alla socialità con i pari, alla ricerca di spazi di autonomia da dedicare al movimento e all'esplorazione, il rischio, la scoperta e la sfida nella natura, come anche la possibilità offerta da contesti *outdoor* di ospitare e in qualche modo a supportare momenti di autoriflessione (Owens & McKinnon, 2009).

Puhakka e Hakoköngäs (2023) nel contesto finlandese, hanno ripreso una simile indagine, focalizzandosi sul tempo libero con risultati interessanti. Visitare la natura emerge per prima cosa come un'attività quotidiana e spontanea per i giovani partecipanti, ma nello stesso tempo sembra incarnare la possibilità concreta di sfuggire alla vita quotidiana, piena di routine, richieste e norme sociali. La natura, inoltre, viene apprezzata per la sua consistenza sensoriale, colta attraverso la vista, l'udito, il tatto, l'olfatto e il gusto. Le esperienze sono state descritte anche rispetto ai loro benefici per il benessere psicologico, citando in particolare l'aumento della calma e il miglioramento dell'umore o dei sentimenti positivi. Rispetto all'area sociale, gli ambienti naturali hanno consentito non solo esperienze condivise con amici e familiari, ma anche esperienze positive in solitudine. Quest'ultimo aspetto risuona con altre indagini e altre riflessioni (Galanaki, 2013; Knapp & Smith, 2005; Meregalli, 2017), e appare particolarmente rilevante dal punto di vista pedagogico. Restituiscono un aspetto forse sottovalutato rispetto all'esperienza adolescenziale, che vedremo emergere nella sezione dedicata alla ricerca empirica, ovvero il valore della promozione di tempi e spazi di silenzio e solitudine connessi con una sorta di fisioterapia educativa dei sensi e del pensiero (Fedeli, 2016).

L'indagine della relazione dei giovani con il contesto naturale può raggiungere un maggior livello di profondità quando indagata attraverso strategie più adeguate a dar voce all'esperienza dei giovani (Mortari, 2009). È il caso dello studio di Hatala e colleghi (2020) dedicato ad esplorare il rapporto con la natura di un gruppo di adolescenti indigeni in area urbana canadese. Osservando che molto spesso gli approcci quantitativi e anche qualitativi sviluppati all'interno dei contesti indigeni possono oscurare i significati più ampi associati da molte comunità indigene ad elementi come "terra" e "natura" sono state utilizzate strategie di indagine più coerenti con il cosiddetto pensiero indigeno, un approccio *art based*, quali *photovoice* e *photo elicitation interview*. Ciò che emerge in questo modo è che la relazione con la natura non si rivela significativa solo in quanto capace di apportare un senso di pace, calma e ristoro, elementi che la razionalità occidentale associa facilmente alla sfera del benessere psico-fisico. L'incontro con il paesaggio e con i suoi elementi, ancorché molto semplici e familiari, può incidere nel personale processo di costruzione di significato dell'esperienza, promuovendo la generazione di un pensiero metaforico. Le metafore incorporate negli elementi naturali sono l'occasione per i giovani di formulare questioni e pensieri di tipo esistenziale, offrendo la possibilità di sperimentare un senso di speranza e di connessione con gli altri esseri viventi (Hatala et al., 2020). Gli autori enfatizzano la peculiarità di un'indagine realizzata con giovani indigeni e attraverso un approccio epistemologico e metodologico connesso con la loro cultura (Write et al., 2019), ma possiamo chiederci quanto dei risultati emersi dipenda effettivamente dalla cultura indigena di riferimento e quanto dalla scelta di un approccio alla ricerca potente, in grado di rendere visibili ulteriori dimensioni di senso dell'esperienza dei giovani con la natura.

Pensiamo di poter concludere che l'insieme di queste ricerche che hanno esplorato il rapporto adolescenti-natura in ambito psicologico e sociologico possano supportare l'ipotesi della rilevanza educativa del fuori come contesto educativo per ragazzi e ragazze anche nel contesto scolastico. Da un punto di vista pedagogico, potremmo anche metter in discussione l'assunto che interpreta la relazione con la natura soprattutto attraverso la chiave di lettura della connessione (*nature connection*), secondo una tendenza recente ma molto decisa (Chawla, 2020). Non è detto, infatti, che da un punto di vista educativo la connessione con la natura sia sempre desiderabile; ovvero, possiamo considerare il valore educativo anche altre modalità di relazione con il mondo naturale, come ad esempio quelle legate all'esperienza dell'interruzione e della contrarietà (Biesta, 2022), come vedremo nel prossimo capitolo. Nello stesso tempo, resta da comprendere attraverso quali modalità la scuola possa valorizzare tutti questi aspetti in progettazioni coerenti e generative, declinando la questione della relazione fra adolescenza e natura attraverso chiavi di lettura esplicitamente pedagogiche e legate al fenomeno dell'educazione e dell'apprendimento.

Conclusione

In questo secondo capitolo abbiamo introdotto l'ambito del nostro studio, delimitandone l'area, esplorandone la terminologia e discutendo la relativa letteratura scientifica nazionale ed internazionale. Sullo sfondo di una diagnosi dell'epoca contemporanea come di un tempo di separazione fra umano e naturale, che si declina anche in ambito pedagogico, abbiamo presentato l'educazione all'aperto come un approccio coerente con il proposito di educare in connessione con la natura, valorizzando la dimensione esperienziale e incorporata dell'apprendimento. Tuttavia,

come abbiamo potuto rilevare dal dibattito scientifico internazionale sull'educazione all'aperto, gli aspetti critici non mancano, relativi ad una tendenza all'omologazione della programmazione educativa, alla riproposizione di schemi coloniali di relazione con i luoghi e le culture locali, ad una strumentalizzazione didattica delle esperienze *outdoor*. Inoltre, restringendo il campo di analisi alle esperienze educative connesse con il contesto scolastico, e in particolare con quello della scuola secondaria, abbiamo potuto osservare che il numero di studi dedicati ad esplorare esperienze educative *outdoor* in questo specifico ambito sia in crescita, ma tutt'ora limitato. Abbiamo concluso sintetizzando le ricerche che hanno esplorato la relazione fra adolescenti e natura, in modo da poter meglio collocare il prosieguo del nostro studio anche rispetto a questo tema.

Capitolo terzo.

Il quadro teorico di riferimento

Abbiamo descritto lo stato dell'arte delle ricerche pedagogiche sull'educazione all'aperto, ambito entro cui si colloca questo studio, discutendone radici, prospettive e nodi problematici, con un focus specifico al contesto della scuola secondaria di secondo grado e alla pedagogia dell'adolescenza. Ora intendiamo prendere in considerazione le cornici teoriche che informano il nostro studio, partendo dall'interrogarci sul significato di cornice teorica in un studio pedagogico come quello che stiamo presentando. Si permetta di sostare brevemente sulla questione, in modo da introdurre e giustificare il percorso che si inizia a svolgere.

Nell'espressione ormai consolidata di cornice o quadro teorico risuona l'idea di origine greca di teoria (*theoreia*) come visione, ovvero la convinzione che ogni visione si apra sulla realtà a partire da un punto di vista e secondo una prospettiva particolare. Quest'ultima non rappresenta semplicemente la posizione soggettiva del ricercatore, ma l'insieme delle pre-comprensioni di tipo filosofico e culturale da cui ogni prospettiva particolare è condizionata. In questo senso, la discussione del quadro teorico dovrebbe essere l'occasione di esplicitare le lenti ontologiche, antropologiche, epistemologiche e infine pedagogiche che costituiscono i punti di partenza del processo d'indagine e che ne condizionano le articolazioni successive, come le domande di ricerca, le strategie e agli strumenti di raccolta dei dati. Inoltre, dare ragione delle premesse culturali e pedagogiche di una pratica educativa realizzata a più mani e in contesti reali, diversi e complessi, *indoor* e *outdoor*, significa dare voce

ad una molteplicità di micro-teorie che innervano le pratiche concrete in direzioni diverse e in senso multidisciplinare (Mortari, 2009).

L'orientamento teorico della ricerca si basa sul presupposto che educare in una prospettiva ecologica richieda di promuovere la relazione fra studenti e studentesse e il mondo, in una direzione educativa che privilegi la cura dei legami (Benasayag & Schmit, 2003; Guardini, 2013; Guerra, 2020). Questo compito educativo richiede uno sguardo comprensivo della dimensione cognitiva e di quella affettiva, mirando a promuovere pensiero e conoscenze, accanto ad atteggiamenti e capacità di sentire (Mortari, 2017). L'esplorazione di questa ampia prospettiva di tipo eco-pedagogico (Benetton, 2018; Birbes, 2016; Kahn, 2010; Malavasi, 2010; Mortari, 2020) verrà sviluppata tenendo assieme più contributi teorici, discutendoli in modo da configurare un quadro complesso. Svilupperemo il nostro lavoro di ricerca-azione, sia rispetto al piano epistemico che a quello della prassi, considerando:

- la relazione soggetto-mondo nella forma del confronto e dell'interruzione, così come emerge dall'opera di Gert Biesta (Biesta, 2015; 2017; 2021; 2022a; 2023). Da questa prospettiva pedagogica, promuovere una relazione con il mondo significa valorizzare l'incontro con istanze sfidanti che invitano il soggetto ad aprirsi ad altro e ad altri, sperimentando una postura esistenziale eterocentrata (Biesta, 2022a);

- la relazione soggetto-mondo verrà esplorata nella forma di connessione e reciproca partecipazione, seguendo la proposta di Educazione Ecologica di Luigina Mortari (Mortari, 1998; 2017; 2020). In questa prospettiva, vengono sottolineati soprattutto gli elementi di continuità fra mondo e soggetto, in contrapposizione con epistemologie di segno dualistico, come ad esempio quella cartesiana: come vedremo, la riflessione enfatizza come la conoscenza sia radicata in dinamiche

connesse con la corporeità, la percezione e l'esperienza nell'ambiente (Abram. 1996; Merleau-Ponty, 1964): la teoria e la pratica educativa dovrebbero aver cura di promuovere questa relazione entro i processi di apprendimento;

- infine, connessa con il focus specifico della nostra ricerca, si prenderà in considerazione il senso del linguaggio metaforico-poetico così come emerge dal pensiero di Paul Ricoeur (Ricoeur, 2020) e Romano Guardini (1995; 1999), riflettendo su come la scrittura creativa e poetica possa valere da un punto di vista educativo come opportunità di conoscenza di sé e del mondo (D'Aniello, 2012; Martinengo, 2016). Questa prospettiva sul linguaggio creativo-poetico risulta particolarmente connessa con l'esperienza percettiva e corporea dell'ambiente naturale (Gray & Birrell, 2015; Ingold, 2022).

Prima di presentare e discutere questi tre orientamenti teorici, vogliamo segnalare che lo sviluppo di questa sezione non intende concludersi con la formulazione di dettagliate ipotesi teoriche, da confermare o meno attraverso le azioni dell'indagine empirica. Seguendo una dinamica emergente, le premesse teoriche che formuleremo ci permetteranno di orientare lo sguardo in modo non rigido, secondo la logica dei cosiddetti concetti sensibilizzanti (Bowen, 2006): si tratta di offrire all'indagine un senso generale e un orientamento. Da un punto di vista metodologico, infatti, i concetti sensibilizzanti non si pongono come concetti definitivi o come di ipotesi da testare, non hanno la funzione di dare chiare prescrizioni su cosa vedere: come spiega Tarozzi, “semplicemente forniscono indicazioni sulla direzione verso cui guardare” (Tarozzi, 2008, p. 65). Guadagnate queste direzioni di sguardo, la nostra indagine proseguirà verso la sezione empirica.

3.1. *World-Centered Education*: l'educazione come interruzione e come incontro con il mondo

3.1.1. *Il compito dell'educazione*

Per osservare e comprendere un'esperienza educativa, prima di metterne a tema l'efficacia o analizzarne aspetti particolari, è opportuno affrontare la questione del fine, interrogativo il più delle volte dato per scontato o inteso come secondario dalla ricerca e della pratica educativa contemporanea (Bruzzone, 2023). Tuttavia, questo interrogativo non può essere evitato, in quanto richiama ad una specificità del fenomeno educativo che è quella di porsi come processo teleologico, dotato di un'intenzionalità e di un orientamento. Come già sottolineato da Maritain (1968), molta parte degli errori educativi derivano da idee incomplete o parziali proprio rispetto ai fini dell'educazione, e l'opera recente di Gert Biesta (Biesta, 2009; 2015; 2017; 2021; 2022a; 2023) ci sembra particolarmente utile per istruire tale questione nel contesto della contemporaneità e della nostra indagine. Vogliamo, allora, porci esplicitamente la domanda: qual è il compito educativo? Quale o quali compiti e responsabilità ci vengono affidati dal fenomeno educativo come ricercatori e come pratici, dal momento che "l'educazione non può essere ciò che vogliamo che sia, ma arriva già con un certo compito (*Aufgabe*), una precisa richiesta di responsabilità" (Biesta, 2022a, p. 15).

Non è possibile rispondere a questa domanda attraverso una formula, ma è necessario recuperare e discutere un complesso di costrutti teorici; per far questo, seguiremo alcuni passaggi del pensiero pedagogico che Gert Biesta ha articolato in una serie di interventi, in modo da poterci confrontare con la sua proposta teorica, ancora in divenire, di *world-centered education* (2021). Conviene ricordare che in

questo contesto con *mondo* il pensatore olandese intende significare tutto ciò con cui il soggetto si confronta nella propria esperienza, umano o non umano, materiale e non, ed è in questa prospettiva, che viene riaffermata la centralità del mondo come fattore chiave della dinamica educativa. Come vedremo meglio, con l'espressione di *world-centered-education* Biesta ha voluto delineare un'ipotesi pedagogica che sappia superare l'unilateralità sia degli approcci educativi centrati sul soggetto (*student-centered*), poco capaci di andare oltre ad un orizzonte individualistico, sia a quelli centrati sui contenuti e sul curriculum (*curriculum-centered*), che invece configurano uno scenario educativo di tipo trasmissivo e spersonalizzato (Biesta, 2021).

Cercando di osservare il fenomeno educativo nel suo complesso, Biesta sottolinea come quest'ultimo non sia orientato verso un unico fine, quanto piuttosto, che si rivolga ad un complesso diversificato di fini (Biesta, 2009), che si possano ricondurre a tre domini di scopo, a tre tipologie di funzioni. Anche altri autori hanno descritto la complessità dell'intenzionalità educativa. Bruner (1996), ad esempio, sottolineava la complessità dei fini dell'educazione e le relative tensioni fra apprendimento individuale e trasmissione culturale, fra talenti e strumenti, fra particolare e universale (Bruner 1996). Anche il modello prevalente nel contesto della scuola italiana, il cosiddetto paradigma delle competenze, si articola in differenti dimensioni di scopo, denominate ad esempio, come il sapere, il saper fare e il saper essere (Comoglio, 2013).

Seguendo ancora Biesta, il primo dominio di scopo verso cui tende l'educazione è da riconoscere nella *qualificazione* di bambini, ragazzi e adulti: l'educazione opera per promuovere l'acquisizione di conoscenze, abilità e comprensione, come anche delle disposizioni e le forme di giudizio che permettono

l'esercizio concreto di una certa competenza. Quest'ultima può riguardare qualcosa di molto definito, come la qualificazione per un particolare compito o professione, oppure di molto più ampio, come nel caso dell'apprendimento di contenuti culturali o delle *life skills* (Biesta, 2023). A questo dominio di scopo, appartengono tutte le azioni che introducono al mondo del lavoro, ed è chiaro come il supporto istituzionale e finanziario alle azioni educative rivolte a questo ambito sia estremamente rilevante. Oltre al dominio della qualificazione, Biesta suggerisce di considerare quello della *socializzazione*. In questo caso, scopo delle pratiche educative è di accompagnare e promuovere l'inserimento dei discenti entro gli specifici contesti sociali e comunitari, rendendo gli studenti parte delle loro culture di riferimento, siano esse di tipo politico o religioso, familiare o professionale. La funzione educativa di socializzazione si esercita direttamente, soprattutto nel caso di tradizioni culturali o religiose, ma più spesso si sviluppa indirettamente, attraverso il cosiddetto curriculum nascosto (Giroux & Penna, 1979).

3.1.2. Soggettivazione è essere interpellati dal mondo

Ai domini della qualificazione e della socializzazione se ne aggiunge un terzo, che riveste un ruolo architettonico rispetto agli altri due, rappresentando, potremmo dire, lo specifico pedagogico: quello della *soggettivazione*. Ciò che è rilevante per la nostra indagine e che per Biesta parlare di soggettivazione come compito educativo non significa enfatizzare la dimensione individuale e l'autonomia del soggetto, quanto piuttosto dare valore alla dimensione relazionale e alla sua dipendenza dal mondo. Seguendo soprattutto le riflessioni di due autori novecenteschi quali Hannah Arendt e Emanuel Levinas (Levinas, 2014; 2016), soggettività significa, paradossalmente, non

essere padroni a casa propria, in quanto essenzialmente esposti all'altro, al contrario dell'idea moderna, che rappresenta il soggetto come ente autonomo e autosufficiente.

È significativo che Biesta (2022a) istruisca il discorso sulla soggettivazione confrontandosi criticamente con il concetto di *unicità*, esplorato attraverso alcune intuizioni del pensiero etico di Levinas (Levinas, 2014). Secondo il pensatore lituano, quando si interpreta il concetto di unicità all'interno della semantica moderna dell'identità, essa viene compresa come la descrizione della differenza che caratterizza ciascun ente: ogni soggetto è unico in virtù della combinazione dei talenti e delle qualità che appartengono alla propria identità. L'unicità-come-identità coincide con la diversità di ciascuno, e questa ci sembra essere l'interpretazione del senso comune nella società occidentale contemporanea (Biesta, 2022a, pp. 20-23).

Levinas (2014) suggerisce una seconda ermeneutica dell'unicità, che si gioca ad un livello diverso, pratico piuttosto che ontologico, sul piano dell'esistenza piuttosto che dell'essenza. Non si tratta di rispondere alla domanda circa che cosa (*what*) mi renda unico, quanto di chiedersi dove e quando (*where and when*) la mia presenza sia importante, tanto importante da rendermi insostituibile. La proposta del pensatore lituano è proprio quella di interpretare l'unicità, e quindi la soggettività, nel significato di *insostituibilità* (Levinas, 2014, p. 93): ciò che dà ragione e valore alla mia unicità di soggetto è la possibilità di rispondere all'appello che la realtà mi sta lanciando qui ed ora e che sono effettivamente l'unico a poter ricevere, cogliere ed eventualmente, corrispondere. L'unicità-come-insostituibilità non emerge, quindi, da una combinazione originale di differenze e qualità, ma dalla capacità di ascolto ad un appello che arriva al soggetto da fuori, della situazione, dal mondo. Come spiega Biesta,

Le situazioni che Levinas ha in mente sono quelle in cui qualcuno mi interpella, in modo tale che la chiamata sia rivolta a me e a nessun altro. Sono situazioni in cui la chiamata arriva soltanto a me e alla quale solo io posso rispondere. Sono, in altre parole, situazioni in cui andiamo incontro ad una responsabilità (Biesta, 2022a, p. 21).

Possiamo leggere in questa posizione pedagogica l'affermazione di una forma di personalismo esistenziale (Guardini, 2000), particolarmente sensibile ad un'istanza educativa di carattere emancipativo. Da questa angolatura, l'educazione del soggetto non è intesa unicamente come il processo di costruzione di un'identità, da coltivare attraverso la cura e l'esercizio di un insieme di qualità, di competenze o di talenti. L'azione educativa rispetto alla soggettivazione si gioca soprattutto in una dimensione pratica e relazionale, che Biesta tratteggia attraverso la figura squisitamente esistenziale della *chiamata*.

Piuttosto che vedere l'io come il risultato di una coltivazione dell'organismo umano, suggerisco che la questione dell'io sia di un ordine differente, un ordine esistenziale e non bio-neuro-socio-culturale. L'io, potremmo dire, rompe quest'ultimo ed è la ragione per cui il lavoro educativo non è qui quello del coltivare - cosa che porterebbe solo all'identità - ma una questione di richiesta (*Aufforderung*), di convocazione (*summoning*), di chiamata (*calling*)". (Biesta, 2021, p. 36, Tda).

Possiamo sottolineare alcuni elementi delle riflessioni sin qui sviluppata che sono centrali per meglio comprendere questa proposta pedagogica. Per prima cosa, l'origine della chiamata arriva dal di fuori del soggetto e il suo farsi avanti

corrisponde ad un'irruzione non richiesta sulla scena dell'io, ovvero come un'interruzione dell'immanenza del mondo del soggetto (Biesta, 2015). D'altra parte, come altrove sottolinea Biesta, "in un senso fondamentale, l'educazione arriva sempre come un intervento non voluto; non è qualcosa che viene richiesto" (Biesta, 2021, p. 5). Se da un lato, la chiamata rimanda ad una certa exteriorità o trascendenza, la risposta è completamente a carico del soggetto. Il valore emancipativo di questa dinamica sta esattamente nel metter in gioco la soggettività, incoraggiando lo studente ad esercitare la propria capacità di prendere posizione. Il rispondere del soggetto, ed è la seconda nota, non corrisponde all'espressione di una competenza o di un sapere, costruiti precedentemente, ma si esercita a partire da una facoltà di scelta che va semplicemente presupposta come condizione di senso di tutta la dinamica educativa (Biesta, 2022a).

Infine, è importante chiarire come la chiamata o il richiamo nel pensiero pedagogico di Biesta non vadano a declinarsi in un senso normativo o morale, come nel caso in cui si volesse richiamare lo studente al rispetto di certi modelli di comportamento o di valore. Piuttosto, essa viene rappresentata come una questione di attenzione. Educazione, chiamata ed attenzione emergono come i fattori costitutivi dell'azione educativa, che insieme concorrono alla definizione stessa che Biesta ha offerta dell'insegnamento: il tentativo di un insegnante/educatore di orientare lo sguardo dello studente rispetto al mondo, il gesto di richiamare l'attenzione verso qualcosa di interessante e desiderabile (Biesta, 2017; 2021).

3.1.2. Promuovere il desiderio di esistere in e con il mondo

Abbiamo introdotto il senso generale del discorso pedagogico di Biesta, segnalandone alcune fonti e iniziando a esplorare i costrutti maggiormente

significativi per l'economia della nostra indagine. Quella della *chiamata* ci sembra la figura più suggestiva del tentativo di definire una postura ecologica dell'educazione. Possiamo ora interpretare più analiticamente la risposta alla domanda sul compito educativo, per poi tentare di ricavarne alcune tracce utili al nostro lavoro di ricerca.

Leggiamo in *Riscoprire l'insegnamento* (2022a): "il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto" (p. 15). Colpisce, innanzitutto, la centralità attribuita dall'autore al tema del desiderio nella definizione del compito educativo. Quello del desiderio è un concetto che ha una lunga tradizione e diffusione nel discorso antropologico (Vigna, 2015; Petrosino, 2019) e pedagogico (Bosch, 2020), a partire dalle riflessioni dei classici greci e più recentemente dalla tradizione di pensiero psicoanalitica (Benasayag & Schmit, 2013; Recalcati, 2014); tuttavia, non sembra particolarmente centrale nel dibattito pedagogico contemporaneo. Concepire l'azione educativa in rapporto alla dinamica del desiderare significa riconoscere il ruolo del desiderio come potenza che costituisce la soggettività nella sua individualità, ma anche nella sua apertura e relazione con il mondo. Paradossalmente, il desiderio è al tempo stesso quanto di più intimo ed individuale si dia nel soggetto, ma anche la forza che lo conduce fuori di sé e in qualche modo lo rende dipendente da altri e da altro (Recalcati, 2018). Non è questo il luogo per esplorare in modo approfondito il rapporto fra educazione e desiderio; tuttavia, il tema ci interessa come chiave di lettura della relazione fra soggetto e mondo entro la proposta teorica di Biesta.

Dal suo punto di vista, il compito di una pedagogia del desiderio non è quello di favorire una libera espressione della facoltà affettive. Non si tratta nemmeno di considerare delle strategie didattiche utili a sostenere la motivazione a perseguire i

propri obiettivi di apprendimento; o, ancora più semplicemente, di sollecitare la dimensione desiderativa in modo da colorare emotivamente un processo cognitivo. L'attivazione di energie motivazionali e il supporto della cosiddetta intelligenza emotiva (Goleman, 1998, 2001) sono elementi importanti di ogni processo di insegnamento e apprendimento, ma rischiano di essere tradotte in una serie di indicazioni tecniche, funzionali alla facilitazione dei processi di acquisizione di conoscenze e competenze, quando invece il confronto con il desiderio rappresenta il momento decisivo per la definizione esistenziale del soggetto nel mondo: si tratta, infatti della questione affettiva di "esistere nel mondo senza considerarsene in centro, l'origine o il fondamento" (Biesta, 2022a, p. 17).

Connettere educazione e desiderio, non vuol dire nemmeno voler indicare allo studente in maniera vincolante che cosa desiderare e che cosa non, al modo in cui ambivano le pedagogie autoritarie o conservatrici. Si tratta, piuttosto, di promuovere una certa forma di desiderio, una forma che sia umanamente desiderabile in quanto capace di promuovere tanto la fioritura del soggetto quanto la sua apertura rispetto al mondo. Attestandosi ad un livello esistenziale, educare il desiderio significa sollecitare una certa modalità affettiva, promuovendo una certa forma di desiderio. Biesta descrive a questo proposito di una modalità adulta di desiderare, distinguendola da una di carattere infantile, non riferendosi con questi termini alle diverse fasi della vita, quanto a modalità che attraversano tanto l'infanzia, quanto l'adolescenza e l'adulthood (Biesta, 2014; 2021). Forma adulta di desiderio è quella capace di lasciarsi interpellare dall'altro, dimostrandosi in grado di mettere in questione la desiderabilità dei propri oggetti d'affezione.

Il desiderio infantile è, al contrario, incapace di ascolto, rinchiuso nel proprio moto appetitivo: esso mostra una sorta di egocentrismo originario, una attitudine a

pensare al mondo come qualcosa a propria disposizione (Heidegger, 1954; Guardini, 2013). Quello che Biesta chiama desiderio infantile (Biesta, 2021) è quel movimento affettivo incapace di evadere dalla dimensione del bisogno e dalla necessità di un completo ritorno a sé (Petrosino, 2019). È il desiderio narcisistico, in cui il mondo ha la funzione di rispecchiare il soggetto e di confermarne l'identità, desiderio vissuto come auto-referenzialità. (Levinas, 2016). A ben vedere, anche Narciso intrattiene una relazione con il mondo, ma quest'ultimo gli è presente solo in quanto capace di riflettere il suo volto, come nel caso dell'acqua del lago che per il giovane eroe è uno specchio portatore di morte⁴.

Come si vede, la figura pedagogica della chiamata si ripropone proprio rispetto alla vita del desiderio, e viene a configurarsi come un richiamo che giunge al desiderio dal di fuori, interrompendone la spontaneità e l'immediatezza. Da un punto di vista educativo, promuovere una forma adulta di desiderio significa, allora, mettere in questione le forme infantili di affettività, favorendo occasioni di dialogo con ciò o con chi è altro, in modo tale che nel soggetto si accenda e cresca il desiderio, come dice il pedagogista francese Philippe Meirieu (2007) "di vivere nel mondo senza occupare il centro del mondo" (p. 96). La relazione con il mondo assume esattamente questo significato pedagogico: interrompere il monologo del soggetto per aprirlo verso l'incontro con altri.

⁴Non si può non rimandare, anche soltanto per inciso, alle numerose riflessioni di pedagogia dell'adolescenza che hanno valorizzato Narciso come figura psicopedagogica emblematica di ragazze e ragazzi adolescenti in un tempo come il nostro, in cui la dimensione di riferimento all'alterità del reale - la figura del padre - è andata a sfumarsi completamente (Pietropolli Charmet, 2008) o sembra ritornare come oggetto di ricerca e nostalgia (Recalcati, 2014).

3.1.3. Interrompere per incontrare: sostare nella difficile terra di mezzo

Il lavoro educativo è, come abbiamo detto, quello di accendere e supportare il desiderio di esistere in e con il mondo, senza esserne al centro. Questa forma di desiderio descrive la possibilità di entrare in dialogo con l'altro in quanto altro, in una postura eterocentrata, che promuove l'avvenimento dell'incontro. Allo stesso tempo, il compito educativo richiede di confrontarsi con il desiderio infantile, nutrito dalla società dei consumi (Roberts, 2014), ovvero con il modo in cui Narciso aggancia cose e persone per soddisfare le proprie traiettorie affettive. Offrire al soggetto delle opportunità di richiamo e di apertura verso il mondo sembra essere la direzione di senso della pedagogia dell'interruzione di Gert Biesta. In questa direzione, interrompere piuttosto che facilitare sembra essere la forma eminente dell'azione educativa: "interruzione della mia immanenza, interruzione del mio essere con e per me stesso" (Biesta, 2022a, p. 22). Contrariamente alle teorie educative che insistono solamente sulla promozione dello sviluppo, incentivando gli studenti ad ottenere il massimo dal loro potenziale, Biesta afferma provocatoriamente che il gesto educativo fondamentale risiede nell'invito a mettersi in discussione per coltivare una dimensione autoconsapevole e autocritica.

L'obiettivo dovrebbe essere quello di mettere in questione i talenti e i potenziali, per capire quali saranno di aiuto e quali ostacoleranno il raggiungimento dell'adulthood - il che richiede necessariamente un'interruzione, piuttosto che un semplice lasciare che tutto emerga, cresca, fluisca e fiorisca (Biesta, 2021, p.28).

Una pedagogia dell'interruzione non si declina in senso diretto, come una castrazione dell'affettività. Il punto educativo è, invece, mettere in questione la

desiderabilità dei propri desideri attraverso situazioni, esperienze e incontri in cui il mondo possa farsi avanti per interpellare il soggetto. Interrompere significa, allora, “aprire spazi, letterali e metaforici, entro i quali il bambino o lo studente possa stabilire una relazione con i propri desideri, (...) per renderli visibili, percepibili e per poterci lavorare” (Biesta, 2022a, p. 29).

La fenomenologia dell'interruzione ci porta ad esplorare le esperienze in cui il soggetto incontra un ostacolo rispetto ad una propria iniziativa, qualcosa che, in modi diversi, oppone una contrarietà o una resistenza. Anche il confronto concreto con un materiale durante pratiche artigianali o artistiche è una situazione in cui il soggetto è sfidato a negoziare il proprio punto di vista con le esigenze reali del materiale (Biesta, 2017). Si aprono a questo punto tre possibili percorsi esistenziali (Biesta, 2015; 201a; 2023). Il primo è quello in cui il soggetto decide di rafforzare la propria intenzione anche se qualcosa gli si oppone. L'energia del soggetto, la sua ostinazione, può intensificarsi sino all'estremo della *distruzione del mondo*, ovvero all'eliminazione di ciò che in quest'ultimo non è conforme al proprio progetto. Molto più spesso, si potrebbe aggiungere, questa distruzione si declina in *distrazione*, e così ciò che disturba semplicemente esce dallo spettro percettivo dell'io.

Ma non sempre quando viene contrariato il soggetto possiede l'energia per imporsi: accade, infatti, che sia il mondo ad imporsi sull'io e che quest'ultimo decida di “fare un passo indietro” (Biesta, 2022a, p. 25). Possono esserci ragioni per rinunciare al proprio desiderio, ma qui riconosciamo “il rischio di sottrarci da ogni impegno con il mondo, ritirandoci completamente da esso e dalla nostra esistenza al suo interno” (Biesta, 2022a, p. 25): un cammino che portato all'estremo descrive un processo di autodistruzione del soggetto, in cui risuonano fenomeni quotidiani e altri

più estremi quali il ritiro sociale, l'apatia o il disimpegno che fanno parte del panorama sociale ed educativo contemporaneo (Lancini, 2020).

Ora, rispondere ad una resistenza secondo le opzioni estreme della distruzione del mondo e dell'autodistruzione del soggetto significa farsi condurre al di fuori della relazione, in un luogo di non esistenza. D'altra parte, definire questi estremi permette di "identificare una terra di mezzo all'interno della quale l'esistenza - l'esistenza *mondana*, l'esistenza nel e con il mondo - è possibile e, letteralmente, *ha luogo*" (Biesta, 2022a, p. 24). La proposta di Biesta sembra riecheggiare la forma della virtù nel pensiero di Aristotele (Aristotele, 2000), giusto mezzo fra due estremi, indicando evidentemente non un ricetta tecnica, quanto una dinamica esistenziale in cui è coinvolto tanto l'educatore quanto l'educato.

La terra di mezzo può esser vista anche come l'indicazione di un tempo educativo, in cui fare esperienza dell'alterità del mondo e in cui scoprire lentamente il proprio esserci. È il tempo lungo della scuola (*scholè*) in cui sperimentare la libertà dall'obbligo del lavoro e dalla società familiare (Masschelein & Simons, 2012), per imparare la lingua dei cittadini del mondo e non soltanto di casa propria (Recalcati, 2018).

Biesta aggiunge che educare non è soltanto interrompere, ma anche sospendere e sostenere (Biesta, 2017). La prima postura indica la necessità di accompagnare l'esperienza del confronto fra i propri desideri e il mondo con tempi, spazi e opportunità di sperimentazione. Dal momento che il senso dell'interruzione è anche quello di poter incontrare il proprio desiderare, sospendere il processo significa rallentare il ritmo in modo da poter stabilire una relazione generativa con i propri progetti, operandovi una selezione, una trasformazione e un riorientamento, con l'andamento artigianale tipico dell'auto-formazione (Guardini, 1994). Il tempo della

sospensione è, perciò, quello della presa di coscienza, della narrazione e della riflessione, dei tentativi e degli errori. D'altra parte, la postura del sostegno ha che fare con la relazione educativa e con la necessità di coltivare atteggiamenti di supporto, cura e comprensione rispetto agli studenti. Anche la relazione con il mondo svolge un ruolo centrale nel sostenere gli studenti nel compito di esplorare la terra di mezzo: la complessità e la bellezza del mondo, spiega Biesta (2017), così come la complessità e la bellezza di altri esseri umani, può essere fonte di gioia, interesse e significato, mostrando un'attrattiva, una desiderabilità che rende ragionevole affrontare il faticoso viaggio dell'educazione per gli studenti come anche per i docenti (p. 91).

3.2. Pensare e sentire con il mondo: l'educazione ecologica per Luigina Mortari

L'incontro con il pensiero pedagogico di Gert Biesta ci ha messo permesso di confrontarci con una proposta che enfatizza la dimensione affettiva e pratica della dinamica educativa. La centralità del desiderio e delle sue figure nella descrizione del rapporto fra soggetto e mondo orienta la direzione della riflessione e si declina in una pedagogia dell'interruzione e dell'incontro. In questa prospettiva, le questioni della democrazia e dell'ecologia emergono come essenziali e sono declinate come una riflessione sui "limiti e sulle limitazioni che il nostro desiderare incontra rispetto a ciò che intende prendere o fare in e con il mondo" (Biesta, 2022a, p. 3). La dimensione propriamente conoscitiva rimane sullo sfondo, pur non essendo estranea al pensiero del Biesta: essa è discussa nelle pagine dedicate alla percezione e all'interpretazione

(Biesta, 2020), nella critica al costruttivismo e nella valorizzazione delle posture passive della conoscenza (Biesta, 2022a).

Vogliamo ora introdurre una seconda prospettiva teorica, ovvero l'approccio dell'Educazione Ecologica, proposta pedagogica articolata da Luigina Mortari in numerosi interventi (Mortari, 1998; 2017; 2020). Questa prende le mosse dall'ambito dell'educazione ambientale (Mortari, 1998) allargandone viepiù l'orizzonte sino a configurare un approccio trasversale al fare educazione e scuola; l'attributo *ecologica* vuole connotare la dinamica educativa nella sua globalità e non è determinato solo dai suoi contenuti o obiettivi particolari (Mortari, 2020). Consideriamo quelle di Biesta e Mortari come prospettive teoriche complementari, in quanto vi riconosciamo alcuni snodi particolarmente consonanti assieme ad altri in reciproca tensione. Sono aspetti consonanti, innanzitutto, la consapevolezza e l'urgenza di dover pensare l'educazione dinanzi alla questione ecologica, come anche il valore attribuito alla dimensione corporea e percettiva, assieme a una visione non tecnicistica dell'educazione e della ricerca pedagogica. Entrambi gli autori promuovono un'educazione in rapporto diretto con il mondo, meno mediata dall'urgenza di ottemperare a precisi obiettivi di apprendimento e maggiormente aperta alla dimensione emergente tipica dei processi di scoperta. Come abbiamo visto, per Biesta il percorso che porta all'incontro con il mondo passa attraverso l'esperienza dell'interruzione, mentre Mortari sottolinea maggiormente gli elementi di continuità e di coinvolgimento fra il soggetto e ciò che lo circonda.

D'altra parte, la riflessione di Mortari ha il pregio di compiere in maniera esplicita e completa il tragitto che collega una filosofia dell'educazione alla dimensione della pratica educativa e di insegnamento, giungendo ad ipotizzare delle direzioni operative concrete e declinabili nei contesti scolastici (Mortari, 2017; 2020).

Ovvero, l'autrice ha delineato delle indicazioni che mirano a supportare una rigenerazione delle prassi educative e scolastiche a partire dall'idea di un "soggetto educativo inteso come mente incarnata, che si nutre del rapporto con il suo ambiente" (Mortari, 2017, p. 113).

3.2.1. Dall'educazione ambientale al pensare sensibile

La proposta di Educazione Ecologica intercetta una molteplicità di prospettive culturali ed epistemologiche: le filosofie ambientali (Naess, 2021; Passmore, 1986), l'etica della terra (Leopold, 2019) e la fenomenologia (Merleau-Ponty, 1964). La diagnosi rispetto alle cause profonde della odierna crisi ambientale è radicale, analoga a quella che abbiamo proposto nel secondo capitolo attraverso il pensiero di Romano Guardini (1925): "andare alle radici delle fallacie antieconomiche e a-corporee della nostra tradizione culturale" (Mortari, 2017, p. 18) non è mera questione tecnica, quanto ontologica e antropologica, che ha a che fare con la modalità di intendere la relazione fra umano e non umano. Una sovrastima della dimensione astratta della conoscenza e il prevalere di una visione matematica della conoscenza conducono ad un "oblio del mondo pre-scientifico e pre-teoretico" (Mortari, 2017, p. 30), con la sua singolarità, la sua unicità e la sua concretezza.

In senso positivo, Mortari esplora la possibilità di una filosofia ecologica dell'educazione rifacendosi soprattutto alla lezione fenomenologica di Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1964). Si tratta innanzitutto, di cogliere e rilanciare la rilevanza ontologica del rapporto corpo-mondo, nella loro reciproca co-appartenenza e implicazione. Il pensiero del fenomenologo francese sembra quello che con maggior acutezza abbia esplorato la questione, superando in qualche modo la visione del maestro Husserl. D'altra parte, nota Mortari, la cultura francese della prima metà del

‘900 aveva approcciato la questione anche da altri versanti culturali oltre a quello fenomenologico, come testimonia l’opera filosofica di Gabriel Marcel o dall’opera letteraria di Charles Peguy con la loro valorizzazione della dimensione carnale dell’esistenza umana. Il corpo non è uno strumento del pensiero astratto, ma la stessa “apertura del soggetto al mondo” (Mortari, 2017, p. 48). Il soggetto non ha un corpo, ma è il proprio corpo (Merleau-Ponty, 1964), organismo permeato dalla coscienza la quale a sua volta non è pensabile prescindendo alla vita corporea. Con le parole di Peguy, il soggetto si manifesta come *un’anima carnale* (Peguy, 2013).

In questo quadro, la percezione sensibile emerge come una dimensione insostituibile del processo conoscitivo: “non osservare le cose, non toccarle, non sentirle, non annusarle, non tastarle significa inibire la vita corporea che fa tutt’uno col perdere il mondo” (Mortari, 2017, p. 83). Al conoscere è essenziale questa dimensione sensoriale ed estetica, che trova corrispondenza nell’ambito del linguaggio nelle sue forme narrative, analogiche e metaforiche, capaci di cogliere la natura sensibile e singolare dell’esperienza per connetterla ad orizzonti di senso più ampi e generali (Zamboni, 2020). “Promuovere la percezione” (Leopold, 2019, p. 181) in tutti i suoi elementi, emerge come un traguardo educativo essenziale, ben oltre il campo dell’educazione ambientale o dell’educazione artistica, in quanto fonte di conoscenza e di relazione fra soggetto e mondo.

La conoscenza stessa nel suo complesso appare come una modalità di partecipazione del soggetto al mondo. Perciò, conoscere non significa produrre delle rappresentazioni mentali di un oggetto, cogliendolo come separato e a partire da una posizione di frontalità. Al contrario, il processo conoscitivo descrive una sostanziale continuità del soggetto con il mondo (Abram, 1996), in un processo di comune

generazione, quasi una *co-nascenza*: un nascere assieme, che rende ragione della relazione fra soggetto e mondo, e non della sua separazione (Mortari, 2017).

La prospettiva epistemologica che emerge da queste considerazioni, fondate sulla tradizione della fenomenologia, sembra particolarmente vicina al paradigma teorico dell'enattivismo (Rossi, 2011), ovvero alla prospettiva dell'*embodied education* (Tarozzi & Francesconi, 2012). La modalità ecologica della conoscenza è, secondo l'espressione di Mortari, quella di un *pensare sensibile*, radicato nella materialità del corpo e del mondo. Essa si pone come un invito al superamento e all'allargamento del modello epistemologico costruttivista, come un "andare verso quella visione enattiva della conoscenza, che la concepisce come il risultato di un accoppiamento strutturale e dinamico mente-mondo" (Mortari, 2017, p. 77). La rilevanza pedagogica di una visione della conoscenza di questo genere appare evidente e si va a declinare nella proposta di coltivare posture cognitive decentrate e recettive, in cui il soggetto non solo interpreta e costruisce significato, ma si coinvolge in prima persona con il mondo. Da un punto di vista educativo, conclude Mortari,

educare la mente all'elaborazione di conoscenze rigorose significa guidare il soggetto educativo non solo a formulare ipotesi e ad applicare i nostri dispositivi epistemici al mondo, ma anche ad ascoltare le cose per cogliere i modi in cui esse chiedono di essere indagate (Mortari, 2017, p. 80).

3.2.2. Le dimensioni pratiche dell'Educazione Ecologica

Di fronte al principio etico e ontologico del mettersi in relazione, il problema pedagogico è quello di rintracciare quelle dimensioni di senso e di azione che

promuovano la relazione con altro e altri, declinandole nel concreto della pratica educativa. A partire dalle ipotesi di ordine epistemologico e culturali che abbiamo sintetizzato, Mortari descrive le forme di un'educazione ecologica come "un'offerta di esperienze intensive dal punto di vista percettivo e impegnative sul piano della descrizione dell'esperienza vissuta" (Mortari, 2017, p. 133), capaci di allargare la dimensione esistenziale del soggetto, aprendo spazi per interrogarsi e opportunità per coltivare una sensibilità estetica.

La prima di queste dimensioni pratiche corrisponde al coinvolgimento del corpo nei processi educativi e di apprendimento, soprattutto nella sua dimensione sensoriale. Va promosso un ritorno all'esperienza percettiva e soggettiva, non soltanto come premessa alla costruzione dei saperi scientifici, ma in senso forte: come fine educativo in se stesso, ovvero come modalità per "ritrovare la nostra apertura al mondo" (Mortari, 2017, p. 117). La dimensione sensibile ed estetica va riconosciuta nella sua centralità in quanto "la possibilità di attingere alla conoscenza presuppone un'esperienza emozionale, carnale delle cose" (Mortari, 2017, p. 114). Nella pratica educativa e di insegnamento l'esperienza di incontro con il mondo può legittimamente assumere diverse forme e declinazioni, tuttavia Mortari sottolinea soprattutto il valore di posture esperienziali di tipo fenomenologico: si tratta di modalità che attribuiscono "valore all'esperienza spontanea pre-oggettivata del mondo, quella non anticipatamente codificata dai linguaggi scientifici, carica di contenuto soggettivo, emozionale ed intimo" (Mortari, 2017, p. 116). Questo significa da un lato, riconoscere come significativi gli incontri non pre-strutturati con il mondo, valorizzando forme di apprendimento di tipo incidentale e processi educativi di forma emergente. Dall'altro, rispetto ad una visione pedagogica di stampo attivista, in cui

fare esperienza significa svolgere delle attività, una postura fenomenologica valorizza una sorta di passività: “lo stare in attesa del mostrarsi dei fenomeni, in ascolto del loro dirsi, lasciarsi guidare dagli indizi del loro apparire, lasciarsi catturare dal modo specifico che quella cosa ha da dirci” (Mortari, 2017, p. 124). Essere passivi non è inteso come mancare di interesse o esser indifferenti, quanto piuttosto come un atteggiamento cognitivo ed esistenziale che riconosce la presenza dell’altro e vi corrisponde con attenzione, stupore e disposizione al nuovo (Oliverio, 2019).

La seconda dimensione pratica dell’educazione ecologica coinvolge la sfera del linguaggio, e corrisponde a un’attenta cura educativa per il farsi parola dell’esperienza del corpo e del mondo. Ricercare le parole che sappiano dire l’incontro personale con il mondo senza tradirne la complessità sembra essere il senso di questa seconda dimensione educativa. Sarebbe ingenuo, infatti, considerare l’esperienza umana unicamente come la partecipazione incorporata del soggetto alla materialità del mondo. Il mondo umano è immancabilmente segnato dalla parola e dal linguaggio, tanto che si può affermare che l’uomo abita nel linguaggio (Heidegger, 1999) o, in altri termini, che tutto ciò che l’umano incontra è per lui una parola vivente (Guardini, 2000). Seguendo ancora una volta la lezione della fenomenologia, Mortari invita a considerare *in primis* le virtù proprie del linguaggio descrittivo: per tornare alle cose stesse occorre, infatti, descrivere fedelmente i fenomeni, quasi che questi parlassero da sé. Bisogna, allora, educarsi all’analisi dettagliata del vissuto che accompagna l’esperienza diretta in quanto “senza la pratica della descrizione rigorosa il vissuto si dilegua” (Mortari, 2017, p. 126). Non solo descrivere, ma anche raccontare (Ricoeur, 2016), poetare (Guardini, 1995) o rappresentare attraverso immagini costituiscono opportunità per dare parola all’esperienza soggettiva di incontro con il mondo, secondo differenti codici e direzioni semantiche.

Infine, il terzo fattore costitutivo di una pratica educativa ecologica è rappresentato dal coltivare intenzionalmente la dimensione della riflessività. Già al livello descrittivo o narrativo emerge il bisogno non solo di rispecchiare quanto accade, ma di interrogarsi sul suo significato: dare parola all'esperienza è già un tentativo di configurarne il significato, seppur non necessariamente in maniera consapevole e articolata. La riflessione designa, allora, l'insieme dei processi cognitivi che mirano a cogliere più esplicitamente il senso di un'esperienza, in una dimensione di consapevolezza. Il compito dell'insegnante emerge come un invito e un sostegno nell'osservazione attenta dei fenomeni, ma la chiave per un'educazione ecologica risiede nello "stimolare gli studenti a speculare intelligentemente, cioè a sollevare domande" (Mortari, 2020, p.62). È significativo notare che in questo specifico contesto, rispetto ad una vasta letteratura pedagogica sul tema della riflessività, Mortari ne sottolinea il senso esistenziale, connesso con la "ricerca del significato della vita, la tensione a cercare una sua comprensione, per quanto incerta e lacunosa possa essere" (Mortari, 2017, p. 148).

La riflessione nasce da un'esperienza intensamente vissuta, dapprima attraverso il proprio corpo e i propri sensi, e quindi messa in parola con attenzione e cura, descrivendo, narrando o poetando. Per Mortari, la riflessione va intesa come un processo tanto cognitivo quanto affettivo, che non mira a tradurre la complessità dell'esperienza soggettiva in formulazioni trasparenti o pacificate, ma che sappia lasciare spazio anche a pensieri incompiuti e aperti. L'enigmaticità radicale che è propria dell'esperienza umana nel e con il mondo può essere esplorata dal pensiero riflessivo, ma mai dominata o del tutto concettualizzata. In questo modo, essa rimane ancorata al soggetto che l'ha vissuta pur aprendosi in molteplici direzioni a collegamenti culturali e scientifici. Detto altrimenti, riflettere significa far emergere

domande potenti e generative, quelle per le quali non esiste una risposta preconstituita e che perciò danno a pensare (Mortari, 2020).

Il complesso di queste tre dimensioni - esperienza, parola e riflessione - può dar luogo, nelle intenzioni di Mortari, ad un approccio pedagogico transdisciplinare, ad uno stile di insegnamento ecologico e consapevole delle complessità dei fenomeni naturali e culturali, come della specificità dello sguardo umano sul mondo. In tale sguardo ha posto la cura dei pensieri accanto ad un'educazione del sentire, che contempra la promozione di una postura affettiva rispetto al mondo come vero e proprio compito educativo. Nelle parole di Mortari (2020)

Una simile idea dell'educare presuppone una torsione radicale dalla logica del controllo dei processi formativi, sulla base di programmazioni più o meno stringenti, alla logica dell'aver cura che custodisce e coltiva le differenze di pensiero e di sentire dei soggetti educativi, con uno sguardo attento ai contesti esperienziali e svincolato da interpretazioni manageriali che concepiscono la pratica educativa secondo progettualità preconstituite (p. 175).

3.3. Poesia come esperienza, pensiero, educazione

Abbiamo descritto le pratiche educative al centro di questo studio come un intreccio fra l'esperienza dei luoghi e la pratica della scrittura, quest'ultima sperimentata come scrittura creativa di carattere poetico. In questo contesto, abbiamo trovato particolarmente significativa la proposta teorico-pratica di Mortari in cui viene enfatizzata il valore del vissuto corporeo-percettivo assieme alla dimensione della parola, in quanto narrazione e descrizione dell'esperienza e dei suoi oggetti (Mortari, 2017). Paradossalmente, un estremo apprezzamento dei fattori materiali e concreti

propri dei processi educativi e di apprendimento convive e si intreccia con l'invito a rivolgere un'attenzione scrupolosa alla dimensione del linguaggio, ad una cura della parola e all'esplorazione delle sue modalità apparentemente meno valorizzate dalla ricerca scientifica, come appunto quelle della poesia (Mortari, 2017). La proposta di Mortari non è isolata, anzi trova numerose risonanze in ambito internazionale, soprattutto in ricerche e sperimentazione sviluppate in ambito transdisciplinare, al confine fra studi pedagogici e pratiche di educazione ambientale (Fettes, 2013; Blenkinsop & Fettes, 2020), in cui viene esplorata la possibilità di “una teoria dell'esperienza educativa che consideri sia il coinvolgimento guidato dall'incontro diretto con il mondo naturale che quello guidato dal linguaggio come necessaria per la costruzione di una democrazia vivente in un'epoca di crescente degrado ecologico” (Derby et al., 2013, tda).

Dedicheremo l'ultimo tratto di questa sezione ad un approfondimento di questo tema, continuando a muoverci entro l'ampia cornice teorica della fenomenologia esistenziale. Seguiremo in questo caso le proposte teoriche di alcuni autori particolarmente significativi, come Paul Ricoeur (2016; 2020), Romano Guardini (Guardini, 1995; 1999; 2000). Riteniamo importante metter a fuoco alcuni aspetti del linguaggio e della scrittura poetica che la descrivono come testimonianza intensiva dell'incontro del soggetto con il mondo, nonché come forma eminente di un pensiero eterocentrato ed ecologico.

3.3.1. Parola e conoscenza: la svolta narrativa

La messa a fuoco della consistenza conoscitiva ed educativa della scrittura poetica si inserisce nel più ampio discorso che da diversi decenni ha inteso allargare al di là del mero ambito concettuale la considerazione delle forme di linguaggio che

contribuiscono alla conoscenza (Bruner, 2004; Lakoff & Johnson, 2022; Polkinghorne, 1995). D'altra parte, già Platone aveva affrontato alcuni passaggi chiave del proprio pensiero attraverso sezioni testuali di forma narrativa, i celebri miti filosofici, che finiscono per affiancare in maniera complementare i passaggi logico-dialettici delle sue opere (Platone, 2000). Analogamente, nelle tradizioni sapienziali delle più diverse culture, l'elemento narrativo risulta centrale e preponderante: i testi fondamentali di queste ultime sono per lo più costituiti da miti, racconti e parabole ai quali è riconosciuta una funzione conoscitiva e non solo consolatoria o politica. Ciò nonostante, la tradizione del pensiero scientifico occidentale ha sempre più privilegiato forme linguistiche di tipo concettuale, soprattutto se il contesto era quello volto a perseguire conoscenza e verità: dapprima, questi obiettivi sono sembrati adeguati al pensiero filosofico e quindi, a partire dalla modernità, al metodo matematico e delle scienze positive (Martinengo, 2016). Tuttavia, sempre in seno alla cultura occidentale si possono rintracciare itinerari culturali e di pensiero alternativi, nei quali alla conoscenza concettuale è affiancata, con pari o addirittura maggiore dignità veritativa, da quella narrativa o poetica, a partire da Platone fino a Plotino, da Agostino a Kierkegaard, da Nietzsche a Heidegger (Martinengo, 2016).

In un contesto più prossimo al nostro, con Jerome Bruner e la sua esemplare *riabilitazione della mano sinistra* (Bruner, 1968), troviamo un'articolazione della questione con cui occorre confrontarsi. Lo psicologo mette a tema la distinzione fra pensiero categoriale e pensiero narrativo (Bruner, 1994), richiamando le scienze dell'educazione a riferirsi ad entrambi con eguale attenzione. Nonostante le diverse peculiarità, entrambe le forme linguistiche e di pensiero sono riconosciute come adeguate al compito di contribuire alla ricerca della verità e alla costruzione di conoscenze sul mondo e sull'esperienza del soggetto.

La medesima attenzione alla dimensione narrativa si ritrova nel pensiero di Paul Ricoeur (Ricoeur, 2016; 2020), all'interno di una densa ricerca filosofica sul tema della temporalità. A partire dalle aporie concettuali che la filosofia e la scienza occidentali non sembrano essere in grado di risolvere rispetto al tempo, il filosofo francese propone di riconoscere nel *logos* narrativo la dimensione propria in cui l'insieme dei fatti che costituiscono la materia della vita si configura in un tutto dotato di significato. I molteplici avvenimenti della storia e della vita personale trovano una coerenza nel senso offerto dal raccontare: "il tempo diviene tempo umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo" (Ricoeur, 2016, p. 15).

È invece l'attenzione alla singolarità della concretezza a sollecitare la considerazione di forme non concettuali di linguaggio nel pensiero di Romano Guardini (Guardini, 1995, 1999). Il dato singolare dell'esperienza, che riveste un'importanza centrale nelle vicende esistenziali ed educative rimane fuori dall'orizzonte conoscitivo astratto, dal momento che, come recita il motto antico, dell'individuale non c'è scienza (Guardini, 1999). Il pensiero concettuale, procedendo per astrazione e generalizzazione, non è nemmeno in grado trovare le parole per ciò che è singolare. Viceversa, la possibilità di dire il concreto vivente e di entrarvi in relazione è custodita dalle forme linguistiche non concettuali, dal dominio della letteratura, nelle sue diverse forme, quali la narrazione, il dialogo, lo scambio epistolare, la poesia e così via (Guardini, 1999).

Anche nella ricerca pedagogica emerge sempre maggior attenzione ai metodi narrativi (Clandinin & Connelly, 2000) sia come approcci alla ricerca qualitativa, che all'interno della prospettiva metodologica più ampia e molteplice del *art based research* (Barone & Eisner, 2011; Levy, 2020). Quest'ultima considera uno spettro di linguaggi e di pratiche differenti legate all'ambito dell'arte, in quanto capaci di

pensare i processi educativi e sociali, ciascuna a proprio modo. Il tema sarà ripreso nella sezione metodologica.

3.3.2. Poesia e conoscenza: la metafora viva

Fra i pensatori del secolo scorso sono molti coloro che hanno riflettuto sul dialogo fra poesia e conoscenza. È invece tornando a Ricoeur, e ai suoi studi sul simbolo e sulla metafora, che vorremmo affrontare la questione dello statuto del linguaggio poetico nel contesto del presente studio pedagogico. Il contributo del pensatore francese va situato nel contesto dell'ampio interesse chiamato *metaphorical revival*, in cui a partire secondo dopoguerra è stato esplorato e discusso il valore conoscitivo dell'analogia e della metafora (Martinengo, 2016). Questo tipo di riconoscimento non è scontato, dato che “nello sviluppo post-medievale dei sistemi empiristi e razionalistici, è la diffidenza piuttosto che la l'apprezzamento, a dominare le considerazioni filosofiche sulla metafora” (Johnson, 1981, p. 11, cit. in Martinengo, 2016). La metafora era interpretata in questo contesto come un abbellimento del discorso, un ornamento estetico con una funzione meramente retorica, propria della dimensione persuasiva del linguaggio.

Al contrario, Ricoeur (2020) riconosce alle proposizioni metaforiche una funzione conoscitiva e vi attribuisce una vera e propria capacità referenziale: le metafore dicono qualcosa sul mondo, sono strumenti generativi di senso. “Ora, funzione della metafora, è appunto quello di istruire attraverso l'accostamento improvviso tra due cose che sembrava del tutto estraneo” (Ricoeur, 2020, p. 47). A partire dalla possibilità di connettere elementi concettualmente distanti, il processo di creazione della metafora opera un sovrappiù di descrizione, una sorta di ri-descrizione delle cose e delle esperienze in grado di rivelare aspetti non rappresentabili entro i

codici letterali. In questo modo, sospendendo la regola referenziale ed esercitando una certa *impertinza*, la metafora incarna un linguaggio di rivelazione, generativo e carico di pensiero (Mustacchi, 2020).

Il linguaggio poetico porta alla massima intensità la capacità generativa della metafora, e appare semanticamente potente proprio in virtù della sua capacità di generare relazioni nuove e possibilità di senso molteplici. Nel discorso poetico si sprigiona la possibilità che le parole dicano di più di quanto non siamo abituati a riconoscere:

[...] invece di filtrare una sola dimensione di senso, il contesto ne lascia passare di più, anzi ne rafforza parecchie ed esse vanno avanti insieme, come i testi sovrapposti di un palinsesto. Allora si sprigiona la polisemia delle nostre parole. In questo modo la poesia lascia che tutti i valori semantici si rinforzino vicendevolmente. Allora la struttura di un discorso che permette a molteplici dimensioni di senso di realizzarsi insieme, giustifica anche più di una interpretazione. Insomma, il linguaggio è in festa (Ricoeur, 2020, p. 109)

Senza poter dar conto di tutti gli aspetti di una questione complessa, vanno sottolineati due elementi dell'operazione teorica di Ricoeur che ci sembrano pedagogicamente rilevanti. Per prima cosa, il suo pensiero non arriva a liquidare del tutto il pensiero categoriale e concettuale in nome della forza semantica del pensiero figurato, ma li concepisce entrambi essenziali e compartecipi nella dinamica della conoscenza del mondo. Il simbolo dà a pensare (Ricoeur, 2020) ovvero genera questioni, apre piste di lavoro, accende il pensiero, aprendo al lavoro paziente dell'interpretazione. Il poetico mostra l'impossibilità per il pensiero logico-

concettuale di fare da sé, ma lo invita a colloquiare con il suo altro. Sembra, quindi, prefigurarsi una doppia esigenza educativa. Da un lato, quella di educare al poetico, attivando un' esplorazione della dimensione analogica e metaforica del linguaggio (Koch, 1980; Paolone, 2018) e in questo modo aprire spazi per domande inattese e per pensieri non pensati. Dall'altro lato, sembra essenziale coltivare un gusto e un rigore per l'interpretazione, attivando processi di riflessione utili a pensare ciò che il simbolo semplicemente dice.

Infine, per il nostro studio, sembra estremamente significativo ricordare come Ricoeur sottolinei il ruolo della somiglianza e della dimensione visiva nella generazione di metafore vive, enfatizzando il ruolo delle immagini all'interno del discorso sul linguaggio (Ricoeur, 2020). Detto altrimenti, il funzionamento della metafora prevede un'esperienza sensoriale del mondo, ovvero esige un contesto esperienziale che contempra la percezione e l'esperienza carnale delle cose. È solo vedendo, toccando, annusando - o ricordando di averlo fatto - che il linguaggio può estendere i limiti dei concetti che già possiede, acquistando così nuova vitalità (Martinengo, 2016). Questa valorizzazione dell'esperienza percettiva delle cose e del mondo avvicina e connette il pensiero di Ricoeur a quello di altri autori che hanno lavorato sulla relazione fra linguaggio e percezione, come Merleau-Ponty (1968), Abram (2006) e Mortari (2017), in direzione di un'educazione *embodied*, che si sviluppa con i luoghi e la natura.

3.3.3. Incontrando il mondo: la visione e lo sguardo nativo

Se con Ricoeur il percorso di senso si avvia da un'indagine della dimensione linguistica della metafora per poi avvicinarsi al campo dell'esperienza corporea del mondo, nel pensiero di Guardini è possibile rinvenire un percorso opposto.

Introducendo un denso studio sulla poesia di Hölderlin (Guardini, 1995), Guardini dedica un'attenta analisi fenomenologica all'esperienza di incontro del poeta con la natura, che rappresenta il fondamento della sua poetica. Nel capitolo intitolato *Il fenomeno e lo sguardo correlato*, ci si interroga sul tipo di sguardo più rispondente a dar voce all'incontro fra il soggetto umano e la natura, al di là degli sguardi riduttivi che ne restituiscono solo la dimensione razionale. Guardini individua nell'esperienza della *visione* il nucleo di uno sguardo adeguato all'incontro col mondo, sguardo capace di dare voce alla complessità del fenomeno dell'incontro (Guardini, 1995).

Il pensatore tedesco sembra descrivere il tipo di esperienza propria del poeta visionario, ma anche alla portata di tutti i soggetti soprattutto grazie alla mediazione del linguaggio analogico e assimilabile a “quell'esperienza che l'uomo fece agli inizi, nel suo incontro con la natura e con gli avvenimenti dell'esistenza” (Guardini, 1995, p. 25). Visione sorgiva e originale, in quanto portatrice di impressioni “precocissime e profondissime”, che sono peculiari degli inizi delle storie individuali e collettive, segnandole “negli strati primordiali del loro mondo interiore” (Guardini, 1995, p. 24). Ovvero a quella conoscenza profonda sull'esistenza umana da cui sono state originate le fiabe prima della loro riscrittura moderna o contemporanea (Petrosino, 2023). Da questo inizio, il senso della visione evolve in forme culturali derivate, quali sono i molti simboli presenti nelle tradizioni culturali o quelli assimilati al linguaggio quotidiano. Nella visione del poeta, il concreto elemento naturale, come il fiume o l'albero, non viene colto come qualcosa di separato e inserito in una specifica dimensione dell'essere, vegetale, botanica o geografica. Esso è colto come un essere in sé, “una realtà misteriosa, terrificante e allo stesso tempo invitante [...] un viso, una figura, qualcuno rivolto a chi è capace di vedere” (Guardini, 1995, p. 26). Questa modalità di incontro coinvolge il soggetto personalmente, tanto che nella cosa

incontrata egli ricomprende la propria esistenza, in qualche modo vedendola attraverso di questa: “così il fiume intende ciò che è costituito dallo scorrere; ciò che viene da un’origine e si precipita verso una fine; verso un compimento che è a sua volta un tramonto” (Guardini, 1995, p. 33).

Attraverso l’esperienza della visione, il soggetto non sperimenta una separazione fra sé e il mondo, quanto piuttosto una reciproca implicazione e una partecipazione, un toccare ed essere toccati (Abram, 2006) come anche una reciproca responsabilità etica (Quay, 2020). In questa luce, il mondo naturale sembra tradire una personalità e le sue forme sembrano parlare un linguaggio: un luogo, un paesaggio o un singolo concreto elemento vivente assume una profondità inattesa, emerge dallo sfondo del già visto come qualcosa di unico e quasi-personale, profondamente reale. Ciò accade nello sguardo del poeta che “contempla l’albero o il paesaggio come un volto” (Guardini, 2022, p. 165), come anche in quello del bambino che gioca in e con la natura, dell’innamorato che osserva i propri luoghi del cuore, nello sguardo nativo caratteristico delle culture indigene (Blenkinsop & Fettes, 2020). Tutte queste esperienze esprimono una forma evidente di antropomorfismo, il quale, tuttavia, non è sinonimo di un pensiero antropocentrico. Al contrario, come spiega Quay, “ciò apre lo spazio a un antropomorfismo illuminato, sviluppando ulteriormente una tendenza dell’infanzia, che posiziona i non umani come soggetti piuttosto che oggetti: come altri soggetti, piuttosto che come materia da apprendere” (Quay, 2021, p. 14, tda).

La peculiarità dell’incontro con il mondo naturale che ha luogo nell’esperienza della visione poetica apre ad almeno una suggestione pedagogica. Come abbiamo visto, quanto descritto non è altro che una forma di quel pensiero magico (D’Aniello, 2009) caratteristico del vissuto quotidiano di bambini e bambine, che trova molteplici piste per essere coltivato durante la stagione dell’infanzia e della

fanciullezza per poi scomparire improvvisamente dall'orizzonte educativo, a partire dall'adolescenza. Ciò che abbiamo chiamato pensiero magico, tuttavia, rimane presente e vivo nell'adolescenza come anche nell'età adulta, seppur declinato in altre forme: nella religiosità, nella ricerca filosofica, nella dimensione del preconscious e del sogno, nell'intuizione creativa e ovviamente nei domini dell'arte, della poesia e della letteratura (Antonacci, 2012). La poesia, come la grande letteratura, rappresenta la possibilità di dare parola e forma a questo livello dell'esperienza umana, così complessa e irriducibile (Petrosino, 2017), e questa possibilità della parola rappresenta anche un compito pedagogico per chi si vuole confrontare con il linguaggio poetico. Come sintetizza D'Aniello,

C'è bisogno di recuperare la dimensione magica e creativa del pensiero, di riscoprire una modalità critica di approccio al mondo, di appigliarci ad una diversa percezione della realtà. Accanto al linguaggio denotativo, quindi, dobbiamo far risaltare il linguaggio della poesia in modo che il magico destrutturi, decondizioni e risollevi il logico e che la persona torni ad essere protagonista di un mondo che l'ha resa progressivamente schiava (D'Aniello, 2009, p. 102).

Conclusioni

Questo capitolo ha inteso descrivere la prospettiva teorica che informa questo studio di ricerca-azione. Sono stati presentati e discussi alcuni contributi appartenenti a differenti paradigmi teorici per delineare uno sguardo eco-pedagogico capace di confrontarsi in maniera feconda con l'ambito dell'educazione all'aperto. La questione educativa della relazione fra soggetto e mondo è stata esplorata attraverso il pensiero di Biesta (2015; 2021; 2022a), che ne ha sottolineato la dimensione affettiva,

enfaticamente soprattutto dinamiche di incontro e confronto fra il desiderio umano e l'alterità del mondo. Con Mortari e la sua proposta di pensiero sensibile e di educazione ecologica (2017; 2020) si sono esplorate le dimensioni incorporate della conoscenza e dell'apprendimento, riflettendo sulla necessità di promuovere posture educative che crescono in contatto fisico e narrativo con il mondo naturale. Lo sguardo di insieme sui due autori, assieme a numerosi riferimenti secondari, ha delineato una prospettiva in cui promuovere una relazione non narcisistica con il mondo si pone come obiettivo educativo.

Per ultimo, abbiamo presentato il modo ci siamo confrontati con la questione del linguaggio e la scrittura nel corso delle azioni educative e di ricerca, valorizzando il pensiero di Ricoeur (2016; 2020) e di Guardini (1995; 2022) sulla metafora e sul pensiero poetico.

Capitolo Quarto.

La metodologia della ricerca

Questo capitolo presenterà in dettaglio le caratteristiche dell'approccio metodologico adottato in questo studio. Si comincerà ribadendo gli obiettivi e le relative domande di ricerca già introdotte nel capitolo primo. Successivamente, si discuterà la logica del paradigma di indagine seguito e verranno descritte analiticamente la strategia e gli strumenti utilizzati per la generazione e la raccolta dei dati, così come gli approcci di analisi utilizzati, presentando, ove necessario, anche alcuni esempi, in modo da rendere quanto più possibile trasparente e comprensibile il processo che è stato seguito. Si concluderà questa sezione chiarendo la posizione del dottorando e degli altri partecipanti all'interno del processo, con un cenno relativo alle attenzioni etiche seguite durante le azioni di indagine.

4.1. Obiettivi e domande di ricerca

La presente indagine si propone di esplorare le opportunità educative offerte da pratiche di educazione all'aperto declinate nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, al fine di affrontare la scarsità di ricerca empirica e di modelli di pratica in quest'area. Il contesto concreto è rappresentato dal progetto *La Foresta che Cresce* già presentato in precedenza. Lo scopo di questo progetto è quello di definire un possibile modello di pratica che possa supportare lo sviluppo e la comprensione di processi educativi in cui l'esperienza dei luoghi è intrecciata con quella della parola, in particolare attraverso pratiche di scrittura *place-based*, in modo da promuovere pensiero e sensibilità ecologiche. L'approccio che informa questa indagine si basa sulla metodologia della ricerca-azione in virtù del quale le domande di ricerca non

saranno esplorate solo teoricamente o attraverso l'analisi di esperienze già esistenti, quanto piuttosto attraverso un processo trasformativo di co-costruzione e di sperimentazione, realizzato in un contesto reale. Parallelamente, le pratiche sperimentate saranno monitorate e interpretate rispetto al loro significato pedagogico, attraverso un'analisi strutturata.

Le domande che guidano il percorso di ricerca sono le seguenti:

1. Come vengono percepite da studenti e studentesse e da insegnanti della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di educazione all'aperto integrate nella didattica della lingua italiana?
2. Che cosa accade nei processi di scrittura creativa e poetica in e con i luoghi naturali realizzati con studenti e studentesse adolescenti?
3. Quali possono essere le caratteristiche di un modello di pratica educativa all'aperto integrato nella didattica della lingua italiana, per la scuola secondaria di secondo grado?

Tabella 1.

Domande di ricerca e strumenti di raccolta dati

Domande di ricerca e relativi strumenti di raccolta dati utilizzati

1. Come vengono percepite da studenti e insegnanti della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di educazione all'aperto integrate nella didattica della lingua italiana?

- Focus group con gli studenti
 - Interviste individuali con gli studenti
 - Interviste individuali con i docenti
 - Materiale raccolto durante le attività svolte con gli studenti
-

2. Che cosa accade nei processi di scrittura creativa e poetica in e con i luoghi naturali realizzati con studenti adolescenti?

- Testi composti dagli studenti e dalle studentesse
 - Bozze dei testi composti dagli studenti e dalle studentesse
 - Interviste individuali con gli studenti e con le studentesse
 - Focus group con gli studenti e con le studentesse
-

3. Quali possono essere le caratteristiche di un modello di pratica educativa all'aperto integrato nella didattica della lingua italiana, per la scuola secondaria di secondo grado?

- Risultati dell'analisi delle domande precedenti
 - Co-progettazione con i docenti ed educatori e educatrici del gruppo di ricerca-azione
-

4.2. Ricerca-Azione: partecipazione e riflessione per il cambiamento delle pratiche educative

Fra i vari metodi di ricerca sociale ed educativa, la ricerca-azione si caratterizza come un approccio orientato alla trasformazione delle pratiche

professionali e dei contesti sociali (Sorzio, 2019): il suo scopo principale si colloca ad un livello trasformativo piuttosto che meramente conoscitivo. Anche se lo sviluppo di una conoscenza teorica fa ovviamente parte della sua intenzionalità, non ne costituisce la vocazione prioritaria. Kemmis e colleghi (2014) definiscono la ricerca-azione come “una pratica di cambiamento delle pratiche (*a practice-changing practice*)” (p. 2, tda) sul presupposto che il cambiamento non dipenda dall’applicazione di un certo sapere pre-costituito dall’alto verso il basso, ma che avvenga attraverso processi che coinvolgono direttamente i soggetti che abitano i contesti, a partire dai loro interessi, valori e interpretazioni. In altre parole, in ogni ricerca-azione la promozione di un cambiamento dovrebbe essere parte integrante dello stesso processo di indagine. Inoltre, l’intervento nel contesto viene accompagnato da un processo di analisi e riflessione, condotti secondo criteri e modalità rigorosi, propri della ricerca scientifica (McNiff & Whitehead, 2009).

Bisogna notare che la prospettiva della ricerca-azione rifiuta l’immagine convenzionale che descrive il processo di indagine come l’intervento di “un esperto esterno che entra in un contesto per monitorare e rappresentare ciò che vi accade” (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014, p. 2-3, tda.) Al contrario, viene riconosciuta la piena capacità delle persone che vivono e lavorano in uno specifico ambito nel prendere parte a tutte le fasi di una ricerca in modo da generarvi un cambiamento, ferma restando la necessità di considerare il loro effettivo interesse alla partecipazione. Enfatizzare il ruolo dei soggetti che abitano i contesti non significa non attribuire un ruolo specifico al ricercatore, quanto riconsiderare forme e modalità della relazione fra quest’ultimo e i partecipanti, in direzione di una diffusa e partecipata possibilità di contribuire ai processi di indagine.

Sono molte e diverse le tipologie di ricerca-azione che sono andate a svilupparsi a partire dagli studi di Jacob L. Moreno e Kurt Lewin, autore a cui si deve una prima teorizzazione di questo approccio (Lewin, 1946). Fra queste sono tratti comuni un approccio trasformativo e uno sguardo critico sulla realtà, coerenti con lo scopo “di cambiare le pratiche sociali, incluse le stesse pratiche di ricerca, per renderle più razionali e ragionevoli, più produttive e sostenibili, e più giuste e inclusive” (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014, p. 2-3, tda.). Alla base di ogni percorso di ricerca-azione, quindi, stanno: l’individuazione di un problema da risolvere, di un’esigenza di cambiamento o di un aspetto della propria pratica professionale o personale da sviluppare; la condivisione di tale questione all’interno di uno spazio dialogico; l’allestimento di un piano di azione e di monitoraggio che possa promuovere e valutare l’intervento di cambiamento messo in atto. Un ulteriore elemento che caratterizza l’approccio della ricerca-azione è il ruolo chiave attribuito alla riflessività, ovvero ai processi di presa di coscienza e di messa in questione della propria pratica a carico del ricercatore e dei professionisti coinvolti, come anche delle comunità dialogiche (Weels 2001) che portano avanti in senso partecipativo le varie fasi dell’indagine.

Il concreto funzionamento di una ricerca-azione è stato spesso descritto attraverso le figure del ciclo (Lewin, 1946) e della spirale (Kemmis & McTaggart, 1982; Wells, 2001). In ogni caso, esso appare come un processo orientato e ricorsivo, in cui si succedono le seguenti azioni:

- immaginare e progettare un cambiamento nel contesto;
- agire ed osservare le conseguenze dell’intervento;
- riflettere su questi processi, interpretarli e, quindi,
- riprogettare;

- agire ed osservare;
- e così via ...

Si noti che, per quanto questo processo possa sembrare ordinato nella teoria, nella prassi può seguire percorsi emergenti e divergenti, che si adattano alle esigenze pratiche e investigative che si vanno a manifestare via via in corso d'opera. D'altra parte, soprattutto nel caso della ricerca-azione di tipo critico-partecipativa, come sostengono Kemmis e colleghi (2014), "il criterio del successo non è che i partecipanti seguano fedelmente tutti gli *step*, quanto piuttosto che essi sperimentino un forte e autentico senso di sviluppo e di evoluzione nelle proprie pratiche, nella propria comprensione delle stesse e nelle situazioni in cui operano" (p. 18-19, tda). Insomma, la ricerca-azione possiede un volto sia pragmatico che emancipativo, e per questo si adatta ad accompagnare e promuovere processi di innovazione e di cambiamento sociale anche nell'ambito dei contesti educativi, come nel nostro caso.

Infatti, questo paradigma di indagine corrisponde alla struttura organizzativa dell'intero percorso che abbiamo seguito, che intende valorizzare la ricca esperienza professionale sia del dottorando che delle due organizzazioni coinvolte: il progetto *La Foresta che Cresce* è sorto dal desiderio di miglioramento e di una maggior comprensione di alcune pratiche educative già parzialmente condivise dai soggetti coinvolti. Inoltre, ci sembra corretto evidenziare che i professionisti che hanno costituito il gruppo di ricerca, come descritto nel precedente capitolo, hanno condiviso un senso di urgenza rispetto alla necessità di sperimentare modalità più efficaci nel fare scuola, contrastando una didattica abitudinaria e ripetitiva. Anche nell'ambito degli *outdoor studies*, come sottolineato da Hedges e colleghi (2020), "la ricerca-azione partecipativa è in grado di promuovere un impatto positivo all'intero

ecosistema educativo, dallo studente fino al livello dei *policy makers* nazionali e internazionali” (p. 327, tda).

D'altra parte, è piuttosto diffuso impiegare approcci di ricerca-azione per esplorare esperienze del mondo della scuola e delle organizzazioni educative, in modo da promuovere “la capacità di agire degli insegnanti, per creare le condizioni di apprendimento degli allievi, superando gli ostacoli pratici che creano un accesso diseguale al sapere” (Sorzio, 2019, p. 143). In questi casi, sono gli insegnanti stessi a svolgere le indagini sulla propria pratica, spesso in team con dei ricercatori professionisti, in un clima di riflessività condivisa (Altricher et al., 2005; Morales, 2016). Nel nostro caso, la partecipazione degli insegnanti e degli educatori della fattoria didattica è stata promossa attraverso un loro coinvolgimento nelle diverse fasi nel progetto, sia a livello formale, attraverso incontri e riunioni, in presenza e a distanza, sia a livello informale, attraverso numerosi e continui scambi dialogici, alimentando una “comunità di indagine” (Wells, 2001). È importante rilevare che questo, descrive un processo politicamente rilevante da intendere come “l’apertura di uno spazio comunicativo, lo spazio per un discorso pubblico che si realizza nella sfera pubblica” (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014, p. 28, tda).

Infine, entro l’ambito della ricerca-azione, sentiamo affine al nostro approccio quello che Mortari e colleghi (2020) hanno identificato con l’espressione di *ricerca educativa*. Essa

si configura come una ricerca non semplicemente «sull’educativo», ma propriamente «educativa»: si tratta di offrire ai partecipanti esperienze che si ipotizzano essere per loro significative, e considerare tali esperienze oggetto di ricerca (...). Esperienze che si ipotizza possano rivelarsi significative per la loro

maturazione, nelle diverse dimensioni in cui tale maturazione può realizzarsi: cognitiva, affettiva, corporea, relazionale, estetica, etica, spirituale e politica (Mortari, Valbona & Ubbiali, 2020, p. 55-56).

In quanto progetto educativo, il nostro studio persegue l'obiettivo di accompagnare studenti e studentesse adolescenti a mettersi in relazione con l'altro, umano e non umano, attraverso la via dell'esperienza della natura intrecciata con quella della parola (Fettes, 2013; Mortari, 2017). Allo stesso tempo, è un progetto di ricerca pedagogica, in quanto prevede un'esplorazione metodologicamente rigorosa delle esperienze educative realizzate sul campo.

4.3. Ricerca qualitativa e *outdoor studies*: un intreccio complesso

Un percorso di ricerca-azione partecipativa può declinarsi attraverso differenti approcci metodologici - quantitativi, qualitativi o *mixed method* - scelta che va determinata a partire dalle specifiche domande di ricerca, come in ogni ricerca educativa (Creswell, 2013). Nel nostro caso si è ritenuto opportuno seguire una strategia di indagine di tipo qualitativo. La ricerca qualitativa generalmente si concentra sul modo in cui i partecipanti fanno esperienza e danno significato a un fenomeno particolare (Trincherò, 2002). Il nostro studio si presta alla ricerca qualitativa in quanto incentrato sull'esplorazione di vissuti e significati che studenti e docenti attribuiscono alle proprie esperienze di partecipazione alle educative e di apprendimento del progetto. Nel descrivere la ricerca qualitativa, Creswell (1998) osserva:

La ricerca qualitativa è un processo di indagine volto alla comprensione e basato su specifiche tradizioni metodologiche rispetto a un problema sociale o umano. Il ricercatore costruisce un quadro complesso e olistico, analizza parole, rapporti dettagliati e le visioni dei partecipanti, conducendo lo studio in un *setting* naturalistico. (pag. 15, tda)

L'indagine qualitativa, definita anche paradigma di ricerca interpretativo o naturalistico (Lincoln & Guba, 1985), fornisce un modo per esaminare le molteplici dimensioni di un dato fenomeno, attraverso la raccolta e l'analisi di dati differenti. Come accennato sopra, la scelta di un particolare approccio non dovrebbe dipendere da assunti presupposti, ma da una considerazione strategica, a garanzia della coerenza fra gli obiettivi e le domande di ricerca, e l'approccio metodologico, con le sue diverse tecniche di raccolta e analisi del materiale empirico (Trincherò, 2015). Sono appropriati gli approcci qualitativi, quando le domande sono di tipo esplorativo; quando si tratta di comprendere e descrivere; quando per il fenomeno analizzato non sono chiare le variabili in gioco, in quanto si tratta di un ambito poco studiato, o anche in ragione della sua complessità (Creswell, 2012; Mortari & Ghirotto, 2019). Questo nostro studio sull'educazione all'aperto richiede sicuramente questo tipo di approccio per esaminare in che modo le pratiche di educazione all'aperto siano state sperimentate e percepite in un particolare contesto di scuola secondaria, un istituto tecnico e professionale, come anche per descrivere il processo di scrittura in e con i luoghi, in modo da poter comprendere meglio in che modo un ambiente educativo *outdoor* possa sollecitare la dimensione del linguaggio in una prospettiva di educazione ecologica.

È importante sottolineare che l'ambito dell'educazione all'aperto pone delle sfide peculiari rispetto alla metodologia della ricerca. Dal punto di vista di una pedagogia *outdoor* si tratta di riconoscere nei processi educativi a pieno titolo “la più ampia comunità che include, oltre agli umani, le differenti entità non umane che costituiscono il paesaggio locale” (Abram, 2006, p. 6); in modo analogo, da un punto di vista metodologico ci si dovrà interrogare su come coinvolgere le dimensioni caratteristiche dell'ambiente naturale e dei luoghi all'interno di una strategia di ricerca adeguata. I metodi di ricerca che possono confrontarsi con l'educazione all'aperto sono molteplici e devono tenere in conto delle sue caratteristiche peculiari, quali: la mobilità dei partecipanti e dei ricercatori, il ruolo della sensorialità e di un apprendimento fortemente incorporato, la connessione dinamica con i vari contesti e materiali; allo stesso tempo, sono anche da considerare “i contesti culturali, politici e sociali da cui sono emerse le diverse tradizioni di educazione all'aperto” (Prince & Humberstone, 2020, p. 1).

Ad esempio, l'importanza di dar voce all'intreccio fra soggetti e contesti diventa stimolo a ripensare le modalità di intendere e condurre interviste, immaginandole brevi, colloquiali e realizzate preferibilmente durante il corso dell'azione (Hill, Morse & Dymont, 2020). Lynch (2020) propone di considerare tecniche di *walking interview* in quanto metodi di raccolta dati sensibili al luogo, valorizzando la mobilità nello spazio che caratterizza ogni esperienza *outdoor*. Rispetto all'osservazione, la possibilità per i partecipanti di muoversi in ampi spazi costituisce una sfida metodologica: da lontano è impossibile cogliere ciò che sta accadendo, ma avvicinandosi il ricercatore rischia di modificare e inibire l'attività in corso (Smith, 2020). Ecco, allora, la sperimentazione di strumenti di audio e video registrazione, oppure, come nel nostro caso, l'opzione di scattare delle fotografie

durante l'azione, da usare successivamente durante interviste o conversazioni focalizzate (Waite & Waters, 2020). La mobilità dei processi implica per il ricercatore anche delle attenzioni tecniche. Ad esempio, se si è in movimento o in caso di pioggia può risultare poco agevole e funzionale raccogliere appunti con carta e penna: sarà opportuno audio registrare anche le proprie osservazioni, per ritrovarle in seguito.

Oltre alla mobilità, una caratteristica peculiare dell'educazione all'aperto è data dalla centralità della dimensione sensoriale, capace di aprire spazi di memoria e di pensiero, che però sembra essere una dimensione non di facile accesso per gli strumenti di ricerca più convenzionali (lisahunter & elke emerald, 2016). Humberstone e Nicol (2020) propongono di affrontare la questione attraverso un approccio narrativo che includa anche linguaggi metaforici in modo da esplorare “i sensi incorporati nel movimento in natura e i ricordi connessi al luogo” e sollecitando la creazione di vecchie e nuove storie (Hayes & Prince, 2020; Humberstone, Fox & Brown, 2017). Tuttavia, muovendosi da una prospettiva fenomenologica, Telford (2020) sottolinea come “numerosi esperienze sono difficilmente traducibili in forma verbale, anche per adulti con elevate competenze linguistiche” (p. 53, tda). In questo caso, gli approcci *art-based* risultano più appropriati ed eloquenti, quali ad esempio “la fotografia, gli schizzi, la pittura, la danza, la scultura e la poesia che sempre usando le parole permette di essere meno letterali” (Telford, 2020, p.53, tda). La possibilità di utilizzare i linguaggi dell'arte per generare dati ricchi e significativi rispetto all'esperienza corporea, soggettiva e pre-riflessiva dei luoghi (Quay, 2013) è esplorata da Morse e Morse (2020) in un progetto di ricerca che ha utilizzato il linguaggio della pittura con studenti di 14 e 15 anni. È importante sottolineare che gli approcci *art-based* oltre a risultare efficaci per rappresentare l'esperienza di incontro con la natura e i luoghi, possono offrire delle opportunità di espressione e di

comunicazione per soggetti che per varie ragioni possono trovarsi a disagio attraverso comunicazioni verbali, come nel caso di adolescenti o migranti (Mortari, 2009).

4.4. Il disegno di ricerca

A partire da queste considerazioni, ci collochiamo all'interno di una prospettiva di tipo qualitativo e riteniamo opportuno per il nostro studio di adottare un approccio metodologico multiplo, in modo da esplorare da diverse prospettive un fenomeno complesso e sfidante per la ricerca pedagogica come è l'esperienza educativa all'aperto (Humberstone & Prince, 2020). Un approccio multiplo comprende una varietà di risorse come dati empirici e li analizza secondo differenti strategie, pur restando entro il paradigma qualitativo. In questo senso, un approccio multiplo non corrisponde ad una strategia di triangolazione, funzionale a garantire la validità di uno studio (Creswell & Miller, 2000); si tratta, piuttosto, di una strategia che enfatizza il rispetto della densità del dato e promuovere una sua esplorazione approfondita, perseguita anche analizzando lo stesso materiale empirico con diversi approcci. Nel nostro studio, ad esempio, le interviste individuali sono state analizzate dapprima secondo l'approccio *grounded theory* (Charmaz, 2006) e, quindi, attraverso tecniche narrative (Clandinin & Connelly, 2000), con l'intento di cogliere e rilanciare "le sfumature e i dettagli" (Wang & Gaele, 2015, p.198) delle esperienze analizzate.

L'adozione di un disegno di ricerca qualitativo multiplo è coerente con esigenza di salvaguardare una pluralità di sguardi e far convivere diverse forme di conoscenza, nel nostro caso quella razionale-categoriale accanto a quella estetico-poetica. Una preoccupazione analoga è alla base dell'approccio chiamato *Two-Eyed Seeing*, sviluppato in Canada da Elders, Marshall e Marshall (2012), in un contesto a significativa presenza indigena: gli autori sottolineano l'importanza per la ricerca

sociale e pedagogica di guardare al mondo sia attraverso lenti tipicamente occidentali, basate su criteri di razionalità di tipo logico concettuale, che da prospettive indigene, maggiormente legate alla dimensione corporea, metaforico-narrativa e situata (Wright et al., 2019). Con Ingold (2022) consideriamo l'epistemologia razionalista solo un versante del contesto culturale occidentale e, perciò, riteniamo opportuno guardare attraverso lenti legate al dominio dell'arte quei saperi esperienziali e intrecciati alla corporeità connessi con le esperienze educative all'aperto.

In generale, abbiamo considerato come complementari i seguenti approcci di analisi del materiale empirico:

1. *Metodo meticciano* (Mortari, 2007; 2019; Mortari e Silva, 2018), un approccio che declina la prospettiva epistemologica della fenomenologia (Husserl, 2002; Giorgi, 1985; Van Manen, 1997) con le strategie operative della *grounded theory* di tipo costruttivista (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008). Nell'operatività, abbiamo previsto e seguito le seguenti fasi di analisi dei dati, supportate tecnicamente dal software Atlas.Ti:

- lettura ripetuta dei testi delle trascrizioni;
- identificazione delle unità di testo significative;
- elaborazione di un'etichetta per ciascuna porzione significativa;
- elaborazione di una categoria concettuale per ciascun gruppo di etichette riferibili alla stessa area di significato.

L'obiettivo dell'analisi è chiaramente interpretativo e fenomenologico, in quanto consiste nell'individuazione del significato essenziale che i partecipanti attribuiscono alla loro esperienza vissuta, mentre la modalità tecnica e operativa nell'analisi, che prevede le due fasi dell'etichettatura (*open coding*) e della

categorizzazione (*focused coding*), è propria della *grounded theory* (Charmaz, 2006). Con questo approccio abbiamo analizzato i materiali raccolti ad inizio e durante i percorsi educativi a scuola, focus group e interviste, oltre all'insieme dei testi poetici elaborati dagli studenti.

2. *Art based research* (Barone & Eisner, 2012; Cole & Knowles 2008; McNiff, 2008), un approccio alla ricerca che considera e implementa il linguaggio delle arti nelle diverse fasi del processo, incluse quelle di “generazione dei dati, analisi, interpretazione e rappresentazione dei risultati” (Leavy, 2020, p. 4). L'approccio *art based research* (ABR) si basa sul riconoscimento dei processi e dei linguaggi dell'arte come modalità affidabili di conoscenza e di ricerca, capaci di promuovere una comprensione autentica della realtà, soprattutto nel caso della ricerca sociale ed educativa (Barone & Eisner, 2012). Come suggerisce Leavy (2020) l'ABR è radicata nella dimensione estetica dell'esperienza umana e si connette a “modalità di conoscenza sensoriali, emozionali, percettive, cinestetiche, corporee e immaginali” (p.21, tda), particolarmente consonanti con il tipo di esperienza che si viene a promuovere in pratiche educative *outdoor* (Quay, 2013). Va anche notato che è propria del linguaggio dell'arte e dell'approccio ABR una cura particolare per la dimensione comunicativa, anche al di là di quella strettamente accademica. In questo senso, l'ABR può essere intesa come una modalità di ricerca *evocativa e provocativa* (Barone & Eisner, 2012), adeguata ad accompagnare processi innovativi o di cambiamento, entro un approccio di ricerca-azione. Mediante linguaggi diversi, l'ABR sembra capace di contribuire al cambiamento delle pratiche dando voce efficacemente alla dimensione emotiva implicata in una particolare questione sociale e promuovendo “una connessione con il lettore ad un livello più profondo ed emotivo,

evocando compassione, empatia e simpatia, così come comprensione” (Leavy, 2020, p. 24). Come strumenti funzionali alla generazione dei dati *art based* abbiamo implementato principalmente due tecniche: quella del collage (Biffi & Zuccoli, 2015) come prima forma di esplorazione della relazione fra studenti e ambiente naturale; quindi, abbiamo proposto numerose attività di scrittura creativa e poetica (Faulkner, 2019, Prendergast, 2009).

Rispetto all’analisi del materiale empirico, l’approccio del metodo meticciano (Mortari, 2007) è stato individuato per la sua capacità di ricostruire in modo prevalentemente induttivo l’insieme dei significati attribuiti a un’esperienza, facendo emergere gli elementi categoriali propri delle interazioni complesse fra partecipanti e contesto all’interno di una progettualità educativa concreta (Ghirotto, 2019). Il metodo meticciano/*grounded theory* condivide con l’approccio della ricerca-azione due elementi: uno stile emergente, in cui le specifiche domande di ricerca emergono anche durante il percorso all’interno di un’area di indagine delimitata, e un’intenzione descrittiva ed esplorativa piuttosto che confermativa (Tarozzi, 2008). La logica induttiva-abduttiva propria della *grounded theory* (Charmaz, 2006) è sembrata adeguata ad accompagnare il processo di co-costruzione e sperimentazione delle pratiche educative nella ricerca-azione, in cui le categorie di maggior rilevanza per i partecipanti sono emerse *in itinere*: ad esempio, le dimensioni alla base delle domande che hanno guidato i focus group sono emerse attraverso l’analisi dei diari di apprendimento, le osservazioni e il materiale audio-registrato durante le attività *outdoor*.

Applicando un *principio di salvaguardia del particolare* (Mortari, 2019) abbiamo voluto evitare che la concettualizzazione astratta che procede per codifica ed etichettamento, tipica della *grounded theory*, facesse perdere la presa sulla qualità dei

pensieri complessi emersi soprattutto attraverso i componimenti poetici e le interviste individuali, “dati sporgenti che sono mai riducibili a una concettualizzazione ma che vanno salvaguardato nella loro unicità” (Mortari, 2019, p. 74). Per questo il materiale costituito dai componimenti poetici realizzati dagli studenti è stato analizzato secondo due approcci:

- L’intero corpus dei testi poetici (n. 120) è stato analizzato rispetto ai suoi contenuti utilizzando l’approccio della *Grounded Theory*: ad ogni testo poetico è stata abbinata una sola etichetta o al massimo due, in modo da restituire soltanto i temi principali senza parcellizzare l’analisi aumentando in questo modo il rischio di fraintendere il pensiero degli studenti. Successivamente, le etichette sono state raggruppate in modo induttivo fino ad individuare un insieme ristretto di categorie. I risultati di questa analisi sono presentati nel paragrafo quarto del settimo capitolo (pp.)

- Un numero inferiore di testi poetici (n.16) è stato analizzato assieme alle interviste individuali degli studenti che li hanno composti, seguendo un approccio di tipo narrativo (Clandinin & Connelly, 2000; Ollerenshaw & Creswell, 2002; Orellana, 2020), in modo da restituire la singolarità delle esperienze educative e dei significati sollecitati dalla scrittura poetica all’aperto. Ogni testo composto degli studenti è stato inteso come una narrazione condensata, esito di un processo multidimensionale che ha coinvolto aspetti cognitivi, affettivi e corporei. Ogni testo è stato esplorato assieme alle interviste individuali in modo da triangolare il materiale metaforico e immaginale presente nei testi con i dati emersi dalle interviste (Schmitt, 2005). L’analisi narrativa dei testi poetici e delle interviste è stata realizzata a partire dalle tre dimensioni dello spazio narrativo (*three-*

dimensional space narrative structure) suggerite da Clandinin e Connely (2000). I risultati di questa analisi sono presentati nel paragrafo quinto del settimo capitolo.

Tabella 2.

Materiali, approccio e obiettivo di analisi.

Risorsa	Approccio di analisi	Obiettivo euristico
Collage e racconti degli studenti (n. 45)	<i>Metodo meticciano</i>	Rilevare i temi emergenti all'inizio del processo
Diari di apprendimento	<i>Metodo meticciano</i>	Rilevare i temi emergenti durante il processo da rilanciare nei focus group
Focus group (n.11) e interviste (n.16) con gli studenti Interviste con i docenti (n.3)	<i>Metodo meticciano</i>	Descrivere l'esperienza di studenti e docenti
Poesie (n. 120)	<i>Metodo meticciano</i>	Evidenziare i temi emersi come contenuto delle poesie
Poesie e interviste individuali (n. 16)	<i>Analisi narrativa</i>	Descrivere il processo di scrittura poetica in e con i luoghi

4.5. Gli strumenti per la raccolta dei dati empirici

In questa sezione verranno presentati in modo sintetico gli strumenti di generazione e di raccolta dati utilizzati nel corso del processo di ricerca. Dapprima presenteremo gli strumenti utilizzati con gli studenti e successivamente quelli con i docenti. La presentazione segue l'ordine cronologico di implementazione dei diversi strumenti.

Strumenti utilizzati con gli studenti e le studentesse

Artefatti: collage e testi poetici. Una parte cospicua dei materiali di indagine sono stati generati attraverso le esperienze *art-based* durante le attività didattiche all'aperto. In particolare, sono stati raccolte le fotografie dei collage realizzati con elementi naturali durante il primo incontro (n. 44). Successivamente alla composizione dei collage, ad ogni studente è stato chiesto di descrivere la propria composizione in una conversazione di gruppo audio-registrata. Il materiale trascritto è stato utilizzato per l'analisi delle composizioni visuali. Successivamente, durante le attività di scrittura da ciascuno studente sono stati composti uno o più testi poetico-espressivi, per un totale di 156 testi: tutto questo materiale, assieme alle loro bozze, è stato raccolto per essere analizzato.

Diari di scoperta per gli studenti. Al termine di ogni incontro sono dedicati alcuni minuti alla scrittura di un diario personale, realizzato con carta e penna oppure digitalmente. Alcune domande aperte invitano gli studenti e le studentesse a riflettere sull'esperienza appena vissuta, sui suoi aspetti e momenti maggiormente significativi. Il contesto per la scrittura dei diari è quello di uno spazio aperto in cui ognuno si trova un proprio luogo relativamente isolato in modo da poter pensare per se stesso, in una situazione analoga a quella delle proposte di scrittura creativa. Il materiale raccolto viene riordinato ed analizzato *in itinere* in modo da verificare e monitorare l'emergere di temi e questioni, che possono essere ripresi e discussi durante il percorso didattico e rilanciati al suo termine, durante i focus group.

Fotografie, osservazioni e field notes. La cura della documentazione delle azioni educative è caratteristica peculiare dei modelli pedagogici *outdoor*, soprattutto in ambito scolastico (Guerra, 2020), ed è una buona prassi in ogni contesto educativo. Nel nostro caso, si è avuto cura di accompagnare il processo di azione e di ricerca con

una documentazione fotografica, che è stata utilizzata come materiale di stimolo durante le interviste individuali, e come supporto visivo nelle azioni di comunicazione e disseminazione della ricerca. Inoltre, il ricercatore ha tenuto un proprio diario, contenente note e appunti personali in un'ottica di riflessività, utile anche ad appuntare alcune conversazioni informali. In alcuni casi, sono stati audio-registrati dei momenti di confronto nel gruppo degli studenti durante le attività, pur non essendo previsti formalmente nel piano della raccolta dati. Tale materiale è stato trascritto e considerato parte integrante dei dati a disposizione.

Focus group con studenti. Ogni percorso portato avanti con un gruppo classe si è concluso con la realizzazione di un focus group funzionale ad esplorare l'esperienza di studenti e studentesse mediante l'attivazione di una discussione in e con il gruppo (Krueger & Casey, 2002). A circa un mese di distanza dalla conclusione delle attività sono stati realizzati n.11 focus group di circa un'ora di durata ciascuno, con un numero adeguato di partecipanti, compreso fra otto e dieci studenti (Breen, 2006), omogenei per classe di appartenenza. Sono stati coinvolti tutti gli studenti e le studentesse che avevano partecipato alle attività, per un totale di 140 studenti. Si è deciso di realizzare il focus in ambiente esterno, negli stessi spazi adiacenti la scuola dove sono state realizzate molte delle attività didattiche all'aperto, in modo da creare una continuità di luogo e di clima, in un'ottica di "*place-sensitive methods*" (Lynch, 2020, p. 210). Il focus group è stato inteso ed organizzato anche come momento di apprendimento per gli studenti, in un senso di riflessività e meta-cognizione, ed è stato strutturato in modo da risultare piacevole, motivante e accessibile a tutti gli studenti e le studentesse, aspetto fondamentale quando ci si approccia con partecipanti adolescenti (Mortari, 2009). Un momento iniziale di brainstorming è stato utile a riprendere memoria del percorso fatto; quindi, si sono sviluppati i vari temi. Le

dimensioni indagate sono state la percezione emotiva dell'esperienza, la percezione della connessione fra apprendimento linguistico e esperienza all'aperto, vantaggi e svantaggi percepiti di una didattica all'aperto. Il focus group si è concluso con una breve attività metaforica in cui si è chiesto ai ragazzi di scrivere in un biglietto ciò che fra una decina d'anni avrebbero voluto ricordare del percorso fatto, in modo da sollecitare la scelta di un aspetto per loro particolarmente significativo, chiudendo simbolicamente l'attività comune.

Interviste con studenti e studentesse. Sono state realizzate 16 interviste semi-strutturate individuali con studenti e studentesse della durata di circa un'ora ciascuna. La scelta dei partecipanti è stata realizzata assieme ai docenti della classe, fra gli studenti che avevano dimostrato una buona partecipazione alle attività proposte, seguendo un criterio di convenienza rispetto agli obiettivi di indagine (Charmaz, 2006). Salvo eccezioni, le interviste si sono svolte in contesto *outdoor* per favorire una continuità con la proposta educativa e per coinvolgere anche il luogo nel processo di indagine (Lynch, 2020). La traccia dell'intervista semi-strutturata di taglio narrativo è stata definita all'interno del gruppo di ricerca e rivista con il supervisore e alcuni colleghi dottorandi. L'obiettivo euristico delle interviste consiste nell'esplorazione a livello individuale dell'esperienza e in particolare del processo di scrittura all'aperto. Per questo, durante l'intervista sono state rilette e commentate le poesie assieme ai loro autori. Per supportare e stimolare la conversazione l'intervista è stata strutturata come un insieme flessibile di domande e di immagini, secondo l'approccio dell'intervista *photo elicited* (Clark-Ibáñez, 2004). Sono state utilizzate delle fotografie scattate durante le attività (n. 8) che riprendevano alcuni momenti salienti delle esperienze, oltre a una foto del collage e dei testi poetici realizzati dallo studente intervistato. Per favorire l'interattività e motivare la conversazione,

l'intervistato poteva decidere secondo quale ordine commentare le foto e in questo modo scoprire le domande relative, eccezion fatta per le due foto finali, che servivano a chiudere l'intervista. L'approccio all'intervista *photo elicited* utilizza immagini reali, relative a contesti ed esperienze vissute dell'intervistato con lo scopo di favorire una sua partecipazione attiva e una più ricca generazione di dati, soprattutto nel caso di ricerche con minori (Desideri, 2023; Epstein et al., 2006). La possibilità di rivedere un luogo significativo, seppur soltanto con il senso della vista, rende le tecniche di intervista supportate dalle fotografie particolarmente adeguate alle ricerche su esperienze educative *outdoor* (Loeffler, 2004; Waite & Waters, 2020).

Strumenti utilizzati con i docenti

Questionario iniziale con docenti. Prima dell'inizio delle attività è stato proposto un questionario qualitativo ai docenti, in modo da raccogliere sinteticamente le principali aspettative e i punti di partenza di ciascun docente partecipante al progetto.

Diari di scoperta per i docenti. Al termine di ogni incontro all'aperto, i docenti e gli educatori coinvolti erano invitati a redigere su supporto digitale una pagina diario in cui raccogliere con brevi testi o parole chiave le impressioni sull'attività d'insegnamento appena vissuta ed osservata.

Interviste con docenti. Con i tre docenti del gruppo di ricerca sono state realizzate due interviste semi-strutturate, della durata di un'ora e trenta minuti ciascuna, al termine della prima e della seconda fase sperimentale. Le interviste sono state realizzate *on line*, audio-registrate e trascritte fedelmente per essere analizzate successivamente. Sono state oggetto d'indagine le seguenti dimensioni: la percezione rispetto all'esperienza degli studenti; la connessione fra didattica della lingua italiana ed esperienza all'aperto; i facilitatori e le barriere per una continuità del progetto.

Tabella 3.

Piano dei focus group e delle interviste.

Azione	Periodo di realizzazione	Durata	Soggetti coinvolti
Focus group Classe anno 1	Giugno 2021	h. 1.15	30 studenti
Focus group Classi anno 2	Maggio e giugno 2022	h. 1.30 ca.	112 studenti
Interviste semi- strutturate	Maggio e giugno 2022	h. 1	16 studenti
Interviste semi- strutturate	Luglio 2022	h. 1.30 ca.	3 docenti

4.6. Posizione del ricercatore e questioni di etica della ricerca

L'ultima parte della sezione dedicata alla metodologia ha il compito di affrontare la questione della posizionalità del ricercatore e, in secondo luogo di dar conto di come siano state intese e affrontate alcune questioni di etica della ricerca all'interno del nostro studio. Intendiamo con posizionalità la descrizione "della visione del mondo di un individuo e la posizione che adotta rispetto a un compito di ricerca e al suo contesto sociale e politico" (Darwin Holmes, 2020, p. 1). È compito di ogni ricercatore identificare, articolare e metter in questione la propria posizionalità attraverso un'attenzione riflessiva e autoriflessiva, da coltivare lungo tutto il processo di ricerca. È altresì importante riconoscere che per quanto si adotti una simile postura riflessiva non è possibile evitare che il processo di ricerca sia influenzato dalla propria prospettiva, dalle proprie lenti culturali e dal proprio percorso professionale e personale (Orellana, 2021).

Nel caso specifico di una ricerca-azione, con Kemmis e colleghi (2014), ricordiamo che il rapporto fra ricercatori e partecipanti, come quello fra teorici e pratici sia da comprendere in maniera differente rispetto ad altri approcci di ricerca, e che il coinvolgimento cognitivo e affettivo del ricercatore sia non solo inevitabile, ma necessario e vitale.

Alcuni nella letteratura di ricerca pensano che essere un *insider* comporti una penalità: non essere in grado di vedere le cose in modo disinteressato o “oggettivo”. Al contrario, crediamo che gli addetti ai lavori abbiano vantaggi speciali quando si tratta di fare ricerca nei propri siti e di indagare le pratiche che tengono insieme il loro lavoro e la loro vita in quei contesti (p. 5, tda).

D'altra parte, entrambe le posizioni di *insider* e *outsider* implicano opportunità e limiti (Merriam et al., 2001), oltre a descrivere posizioni flessibili nel tempo e relative ad aspetti specifici (Darwin Holmes, 2020). In generale, soprattutto nella ricerca qualitativa, crediamo che il ricercatore stesso sia, con i suoi orientamenti e i suoi limiti, lo strumento principale della ricerca.

Detto questo, seguendo Darwin Holmes (2020) riconosciamo la nostra posizione nel presente studio rispetto a tre dimensioni:

- rispetto al contenuto della ricerca, come professionista dell'educazione all'aperto, parto dal presupposto che quest'ultima sia un approccio educativo efficace e di valore, e questa considerazione può aver influito sulla valutazione di alcuni aspetti della ricerca;
- rispetto ai partecipanti, aver partecipato come educatore alla maggior parte delle azioni ha reso meno visibile l'identità di ricercatore e più evidente quella di

formatore e co-docente. L'aver condotto quasi sempre in *equipe* ha fatto sì che il ruolo risultasse distribuito con i colleghi e le colleghe del gruppo di ricerca;

- rispetto al contesto della ricerca, in quanto coordinatore e responsabile di una delle due organizzazioni partner del progetto *La Foresta che cresce*, sono fortemente implicato nello sviluppo delle pratiche e nel favorire un loro buon esito.

In alcuni momenti essere *insider* ci è sembrato essenziale, soprattutto pensando alla relazione con i ragazzi e le ragazze coinvolte: costruire lentamente e attraverso un'esperienza educativa condotta in prima persona una relazione di fiducia e di reciproco riconoscimento è stato un fattore determinante per favorire il dialogo e la confidenza, soprattutto durante le interviste che hanno analizzato in profondità le esperienze di scrittura e i testi poetici composti dai ragazzi. D'altra parte, riconosciamo che un forte coinvolgimento rispetto al contenuto della ricerca possa aver condizionato il processo in rapporto ai docenti coinvolti, limitando in qualche modo la loro piena e critica partecipazione.

Rispetto alla dimensione etica della ricerca, si è avuto cura di garantire gli aspetti procedurali che rappresentano criteri di qualità e di equità in ogni ricerca educativa (Humberston & Riddick, 2020), quali il consenso informato rispetto agli obiettivi e alle modalità di ricerca, la cura dell'anonimato e della riservatezza dei partecipanti, l'informazione continua sull'andamento del processo di indagine anche oltre la raccolta dei dati, e la condivisione con i soggetti o gli enti partecipanti dei materiali che ne rappresentano i risultati, anche se parziali. Inoltre, all'interno del gruppo di ricerca e in rapporto alle azioni con studenti e studentesse, si è cercato di promuovere atteggiamenti e posture etiche interpretando la necessità di una attenzione etica alla ricerca anche al di là dei codici procedurali (Mortari, 2009). Ad esempio, si è avuto cura di adattare strategie, strumenti e linguaggio ai tempi e agli interessi dei

partecipanti, sia nel caso degli studenti che dei docenti, di coltivare una postura di ascolto ricettivo e attento, di promuovere un clima emozionale positivo e di mantenersi fiduciosi e rispettosi delle capacità e delle esigenze dei soggetti coinvolti di contribuire al processo di ricerca. In questo senso, abbiamo fatta nostra, nei limiti del possibile, la postura etica ed epistemica che si esprime nella tensione a “svincolarsi quanto possibile dalle forza modellante delle precompressioni e a sciogliersi da quelle anticipazioni che pensando preliminarmente l’altro attraverso il filtro delle nostre aspettative, rendono invisibile la sua originale essenza singolare” (Mortari, 2009, p. 90).

Capitolo Quinto.

Contesto della ricerca-azione: il progetto *La Foresta che Cresce*

5.1. *La Foresta che Cresce*: finalità educative e contesto organizzativo.

Nei capitoli precedenti sono già stati introdotti numerosi aspetti del percorso di ricerca che stiamo presentando, descrivendo nel dettaglio lo stato dell'arte degli studi sull'educazione all'aperto e introducendo gli snodi che costituiscono la cornice teorica del nostro studio. In questo quarto capitolo presenteremo con maggiore profondità il contesto e il processo di ricerca-azione, introducendo struttura e pratiche del progetto *La Foresta che Cresce*. Dapprima ci soffermeremo brevemente sullo sfondo teorico e pedagogico che ne costituisce la premessa e l'orientamento generale, per poi descriverne il contesto organizzativo e le principali fasi di realizzazione, esplicitando la struttura, le azioni e gli strumenti educativi che lo connotano. Lasceremo spazio anche ad una narrazione delle esperienze che possa accompagnare il lettore ad una comprensione ravvicinata delle pratiche educative che sono al cuore di questo lavoro.

Partendo da tale premessa, il nostro studio presenta un progetto di ricerca-azione riferito ad un'esperienza triennale di cooperazione fra un Istituto Tecnico e Professionale della città di Rovigo, l'I.I.S. Viola-Marchesini e una fattoria didattica, Corte Carezzabella. Avviato nel 2019, il progetto *La Foresta che Cresce* nasce con l'obiettivo ampio di promuovere buone pratiche educative capaci di collegare i due contesti educativi appena citati nella direzione di progettualità condivise. Il nome

Foresta che Cresce vuole indicare, attraverso l'immagine del bosco in crescita, l'idea di un ecosistema vivente ricco di biodiversità e di relazioni, e richiama l'ideale pedagogico alla base del progetto: un invito a pensare all'educazione come ad una *pratica del legame* (Benasayag & Schmitt, 2004), in risposta al senso di isolamento e di autoreferenzialità che sembrano il portato fisiologico della società contemporanea. Inoltre, esso vuole sollecitare una maggior attenzione all'ambiente naturale come contesto educativo e al potenziale dell'outdoor education come approccio che intercetta le dimensioni corporee, relazionali ed emotive dell'apprendimento, e per questo motivo in sintonia con i bisogni e sfide educative dell'adolescenza (Barone, 2009).

La scuola secondaria di secondo grado è attraversata da una fitta complessità di tensioni, fra obbligo formativo e impegno allo studio, orientamento alla qualificazione professionale e alla formazione della persona, tensioni che dovrebbero lasciar comunque spazio alla possibilità per lo studente di sperimentarsi come soggetto agente a partire dalle proprie risorse e valori (Margiotta, 2014). Anche Bortolotto (2013), conferma come la scuola rappresenti tutt'oggi uno snodo decisivo per la formazione della persona adolescente, seppur risulti depotenziata e affaticata nella sua capacità di comunicare alla generazione dei suoi studenti. D'altra parte, con Margiotta notiamo che la scuola secondaria, sia di primo e che di secondo grado

nel corso dell'ultimo mezzo secolo e in modo impressionante, ha progressivamente imposto il monopolio dei codici e la sclerosi dei metodi e degli ambienti di apprendimento. Questo ha relegato in spazi secondi e terzi il corpo, l'autonoma formazione del carattere, il rischio di fare, disfare, scegliere, provare

conseguenze dei gesti, assumere compiti, eseguire opere, impegnarsi in “capolavori” (Margiotta, 2016, p.10).

Si potrebbe dire, senza scadere in banali generalizzazioni, che non è sempre facile comprendere un profilo pedagogico della scuola secondaria superiore, laddove sarebbe opportuno che questa tentasse di raccogliere le sfide educative dell’adolescenza per affrontarle secondo i propri spazi e tempi (Bortolotto, 2013). Per far questo, sarebbe necessario pensare la didattica all’interno di una conversazione fra saperi tecnici e pedagogici, ovvero riprendere “i fili del rapporto fra pedagogia e didattica in modo da ritrovare le connessioni corrette” (Scurati, 2003, p. 134), laddove, invece, il far scuola alla secondaria sembra che “si riduca ad un troncone di saperi pre-universitari impoveriti” (Margiotta, 2016, p.12).

Se, come abbiamo appena accennato, la scuola secondaria superiore sembra aver lasciato agli ambiti del non formale e dell’informale le opportunità educative connesse all’esperienza del corpo e all’esplorazione di rischi e responsabilità, il contesto educativo della fattoria didattica appare per sua natura, vicino e connesso al mondo della vita. È peculiarità della fattoria didattica sussistere in collegamento con l’attività produttiva primaria dell’azienda agricola (legge), che a sua volta contribuisce anche a trasformare verso nuove forme organizzative più articolate e connesse al territorio e alle comunità (Xodo, 2019). Quello della fattoria è un modello educativo diffuso ed integrato, che connette mondo del lavoro e mondo educativo, vincolato ad un luogo fisico e organizzativo - l’azienda agricola - a partire da una vocazione esplicita a renderlo aperto e accessibile in termini educativi e di apprendimento (Bertolino, & Perazzone, 2015). Il modello della fattoria didattica ha visto una rapida diffusione sia in termini numerici che di diversificazione delle attività

proposte: dagli anni 2000 ad oggi da qualche decina sono diventate più di 600 le fattorie didattiche in Veneto, arricchendo le loro attività lungo tutti mesi dell'anno e tutte le fasce di età, sia in collaborazione con gli istituti scolastici che con famiglie o altro enti pubblici e privati (Dati Regione del Veneto: riferimento da inserire). Non mancano, tuttavia, le criticità soprattutto da un punto di vista pedagogico, connesse soprattutto con una fruizione ancora troppo estemporanea e veloce, poco connessa con la vita della scuola e dei bambini stessi (Bertolino, Piccinelli & Perazzone, 2012). Un rapporto continuativo fra scuola e fattoria è certamente auspicabile, ma ancora poco concretizzato soprattutto al livello di scuola secondaria. È più facile vedere valorizzata la presenza di adolescenti in fattoria nel caso di soggetti in situazioni di marginalità o di dispersione scolastica, e quindi in un'ottica di fattoria sociale (Overbey, Diekmann & Lekies, 2023; Veen, Pijpker, & Hassink, 2023).

Come abbiamo detto, nell'ambito del progetto *La Foresta che Cresce* quello outdoor è sembrato un contesto educativo scolastico appropriato per agganciare la dimensione corporea e percettiva peculiare dell'adolescenza (Ammaniti, 2015; Barone, 2009), così come per promuovere la dimensione del desiderio connessa all'apprendimento (Benasayag & Schmit, 2013). Esplorare il contesto outdoor è sembrato anche funzionale per promuovere una didattica laboratoriale in cui l'apprendimento sia promosso da “esperienze *embodied*, incorporate, come il tatto o l'attivazione motoria” (Margiotta, 2013, p.79). Tuttavia, bisogna sottolineare che, sia in ambito nazionale che internazionale, i modelli educativi e didattici outdoor sperimentati e codificati nella scuola secondaria di secondo grado non sono numerosi, così come le ricerche ad essi dedicati (Fägerstam, 2014; Christie et al. 2016). Se già in generale gli studi sull'educazione all'aperto relativi ad esperienze extrascolastiche

sono di numero maggiore rispetto a quelli realizzati in ambito scolastico, questi ultimi sono per lo più dedicati al primo ciclo di istruzione (Becker et al., 2017).

In virtù degli aspetti appena menzionati, il percorso della ricerca ha perseguito un approccio partecipativo e trasformativo (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014), promuovendo non soltanto l'analisi dell'esistente, ma l'emergere del nuovo e dell'inatteso, grazie ad un disegno di ricerca emergente e flessibile (Mortari, 2009). Nella fase preliminare di co-progettazione è emerso l'obiettivo generale della ricerca, grazie ad un processo partecipativo portato avanti del gruppo di ricerca, composto da tre docenti di lettere della scuola e tre educatori della fattoria didattica, coordinati dal ricercatore: quello di immaginare, sperimentare ed esplorare un modello di pratica educativo/didattica in cui l'esperienza dei luoghi si potesse intrecciare con proposte educative di ambito linguistico, in particolare attraverso sperimentazioni di scrittura creativa, e a pratiche riflessive e dialogiche, queste ultime volte a coltivare assieme le dimensioni del pensare e del sentire (Mortari, 2017).

5.2. *La Foresta che Cresce*: fasi di sviluppo e realizzazione

La costruzione e il consolidamento del gruppo di ricerca in processi di ricerca-azione è uno snodo decisivo e strategico (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Nel nostro caso l'incontro fra insegnanti della scuola ed educatori della fattoria didattica è avvenuto a partire da un comune interesse per l'approccio educativo dell'*outdoor education*, inteso come un linguaggio educativo capace di sintonizzarsi con i bisogni degli studenti adolescenti in modo da risultare allo stesso tempo inclusivo e sfidante. Curiosità, interesse e desiderio di cooperare nel gruppo di ricerca sono legate a esperienze condivise precedentemente al progetto, in cui alcune classi dell'istituto

assieme ai loro docenti avevano partecipato a proposte extracurricolari di Educazione Avventura (*Outdoor Adventure Education*), rivolte a consolidare la classe come comunità di apprendimento. Nel caso di queste progettualità gli obiettivi formativi erano extra-didattici, mentre la volontà espressa dai docenti coinvolti ne *La Foresta che Cresce* è stata quella di esplorare pratiche più vicine e consonanti rispetto al mondo della scuola superiore. Per questo motivo sono stati considerati i tempi e gli spazi propri della quotidianità scolastica, come anche la possibilità di intercettare l'insegnamento delle discipline curricolari.

L'avvio del progetto avviene nell'anno scolastico 2019/2020, anno che ha visto anche l'emergere della pandemia di covid-19 con le relative normative sanitarie che hanno interessato il mondo della scuola. Questo evento inatteso costringe a riprogrammare le attività e gli obiettivi specifici: la gestione degli spazi e del movimento all'interno delle aule viene rigidamente normato e al medesimo tempo la possibilità di utilizzo di spazi alternativi e di includere movimento e coinvolgimento corporeo nelle lezioni all'aperto vengono limitati allo scopo di contenere la possibile trasmissione del virus. Se da un lato la complessità organizzativa è certamente aumentata, dall'altro durante il periodo pandemico è sembrato accrescere la consapevolezza circa la rilevanza degli approcci educativi outdoor (Hedayati & Hoseinzadeh, 2021; Marsh & Blackwell, 2023; Squires et al., 2021). Insegnare all'aperto è sembrata un'opzione alternativa o complementare sostenibile rispetto alla didattica a distanza (Myhre & Dewaele, 2022), come anche un approccio in grado di favorire un maggior benessere in bambini e ragazzi, proprio nell'epoca del covid-19 (Burke et al., 2021). Il valore emancipativo dell'educazione all'aperto emerge con chiarezza proprio in corrispondenza all'irrigidimento delle azioni di controllo sulla

vita dei corpi che ha interessato studenti e studentesse nel tempo pandemico (Dickson & Gray, 2022). D'altra parte, anche il mondo dell'educazione all'aperto si è visto mettere in discussione dall'evento pandemico, sentendosi sollecitato a considerare esperienze alternative, ovvero a mettere in atto soluzioni gestionali creative e a considerare nuovi focus d'attenzione (Collins et al., 2020; Leonard et al., 2022; Quay et al., 2020).

Lungo tutto l'arco del progetto, il gruppo di ricerca ha dovuto misurarsi con una estrema flessibilità e mutevolezza delle condizioni sanitarie e le relative normative. Questo ha reso particolarmente complessa la programmazione delle azioni sperimentali, con una frequente riprogrammazione delle stesse: grazie a una comunicazione continua fra ricercatore, scuola e fattoria è stato possibile portare avanti il progetto di ricerca in un periodo così instabile. Durante il primo anno di cooperazione sono state condotte delle ricerche bibliografiche approfondite in merito alla relazione fra adolescenti, ambienti naturali ed educazione, in modo da garantire al progetto delle solide basi scientifiche e una consapevolezza comune dello stato dell'arte nazionale e internazionale. Inoltre, si è avuto cura di mantenere un dialogo costante fra gli educatori della fattoria, la dirigenza e il gruppo di docenti della scuola, attraverso riunioni periodiche di aggiornamento. In questo modo, oltre a costituire un gruppo di lavoro coeso si sono andate a definire nel dettaglio gli ambiti di azione, gli obiettivi educativi e didattici, nonché la strategia e gli strumenti di monitoraggio delle successive azioni sperimentali.

Oltre all'obiettivo generale, in questa fase di coordinamento e co-progettazione si è giunti a definire due direzioni operative principali. In primo luogo, si è condiviso di valorizzare il più possibile i luoghi di prossimità, quali i giardini della scuola e i parchi cittadini, vista la difficoltà nel muoversi oltre a causa delle

restrizioni dovute alla pandemia in corso. L'ambiente della fattoria è stato preso in considerazione e utilizzato non appena le condizioni sanitarie lo hanno reso possibile. Rispetto alla valutazione e alla scelta dei luoghi è stata realizzata e condivisa una mappatura delle opportunità educative offerte dagli ambienti esterni degli istituti e del quartiere: in entrambi i casi, si è potuto verificare la alta sostenibilità della loro frequentazione didattica in quanto luoghi aperti e gratuiti, oltre che raggiungibili a piedi in pochi minuti. In questo senso, la fattoria è stata interpretata come il punto più esterno di un continuum di contesti educativi, secondo un modello di educazione diffusa (Mottana & Campagnoli, 2017) e centrata sul luogo (Sobel, 2004; Wattoo & Brown, 2011). La pianificazione delle attività si è rifatta al principio di una graduale e progressiva valorizzazione educativa dei luoghi situati fuori dalla classe, a partire dai contesti più vicini e a portata di mano (Beames, Higgins & Nicol, 2015).

In secondo luogo, si è condivisa la prospettiva di rafforzare le connessioni fra pratiche outdoor e didattica curricolare, in particolare della lingua italiana, in modo da integrare le lezioni dentro e fuori dall'aula nella direzione di un'intenzionalità comune. Le progettualità sviluppate non sono state interpretate come progetti esterni alle programmazioni dei docenti coinvolti, ma hanno ottenuto una precisa collocazione didattica all'interno di queste ultime. Il criterio di integrazione fra contenuti e lezioni *indoor* e *outdoor* ha preso come punto di riferimento teorico il modello di *udeskole* danese (Bærenholdt & Hald, 2020), con una marcata valorizzazione dell'identità professionale di ciascun docente e della sua personale *ars docendi* (Biesta, 2023; Eisner, 2002). Oltre all'aspetto curricolare, è stata evidente un'attenzione alla dimensione educativa, sia in direzione dell'educazione civica, che rispetto al tema dell'educazione per la sostenibilità ambientale e sociale.

Oltre all'approfondimento teorico, le attività del primo anno hanno visto una prima fase di lavoro sperimentale sul campo nei mesi primaverili con il coinvolgimento due classi dell'Istituto tecnico, entrambe del biennio iniziale, per un totale di 43 fra studenti e studentesse. Durante il periodo estivo, si è proceduto alla valutazione dei percorsi e ad una loro ri-progettazione all'interno del gruppo di ricerca. La seconda fase di sperimentazione che corrisponde ad un nuovo ciclo azione e riflessione (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014) realizzata nell'anno scolastico successivo ha coinvolto un numero più significativo di studenti e studentesse della scuola, per un totale di cinque classi provenienti dall'istituto tecnico e professionale: due classi prime e due classi seconde dell'ITIS, una classe terza dell'IPSIA, per un totale di 98 studenti e studentesse.

Ogni classe coinvolta nel progetto ha seguito un percorso simile da punto di vista organizzativo, con un minimo di sei e un massimo di nove incontri, realizzati a cadenza settimanale. In questo modo, le attività del progetto hanno fatto parte della quotidianità di ciascuna classe per un periodo di due o tre mesi, accompagnando la didattica curricolare in un percorso integrato. È importante ricordare che la continuità temporale rappresenta una delle caratteristiche fondamentali di una progettualità di scuola all'aperto (Bentsen et al., 2018; Schenetti, 2022) e la distingue dalle occasioni educative in natura estemporanee e meno strutturate. Gli incontri sono stati co-progettati con ciascun docente in modo da potersi integrare con i relativi percorsi didattici, le diverse situazioni del gruppo classe e la sensibilità pedagogica del docente. In questo senso, non si è seguita un'agenda rigida, ma un approccio flessibile e declinato in modo personalizzato. È importante sottolineare che ciascuno dei tre docenti ha partecipato al progetto a partire da punti di partenza personali e

culturali differenti, con aspettative diversamente modulate, come emergerà dall'analisi del materiale raccolto con loro sulla loro esperienza. In totale, considerando tutte le classi coinvolte si sono svolti 41 incontri di cui 18 presso il giardino scolastico, 18 nei parchi e in aree verdi del quartiere e 5 della durata di una giornata, presso la fattoria didattica.

L'attività partecipativa del gruppo di ricerca è proseguita durante la fase di raccolta dati e nella successiva fase di analisi. In particolare, docenti ed educatori della fattoria hanno cooperato con il ricercatore nell'elaborazione del protocollo di conduzione dei focus group e delle interviste rivolte agli studenti. Sia queste ultime che i primi sono stati condotti in modo partecipato: le interviste dal ricercatore assieme a un'educatrice della fattoria e i focus group da questi ultimi con la partecipazione dei docenti delle classi coinvolte.

Durante il terzo anno di attività, al termine delle trascrizioni del materiale raccolto, è stato organizzato un incontro dedicato ad una parziale rilettura delle trascrizioni e ad una condivisione delle direzioni intraprese dall'analisi, nella forma del *member check focus group* (Birt et al., 2016). Inoltre, il gruppo di ricerca è stato attivamente coinvolto in occasione di alcuni incontri di disseminazione del processo di ricerca-azione, in una prospettiva di coinvolgimento e restituzione presso la comunità di riferimento.

Tabella 4.*Fasi della ricerca-azione partecipativa.*

Quando	Cosa	Chi
Anno 1		
	Costituzione del gruppo di ricerca.	Gruppo di ricerca.
	Analisi dei bisogni e del contesto.	Gruppo di ricerca.
	Ricerca bibliografica e condivisione dei principali dati emersi.	Ricercatore.
	Definizione degli obiettivi dell'azione e della ricerca.	Gruppo di ricerca.
	Pianificazione delle attività in rapporto alle programmazioni di ciascun docente.	Ricercatore, educatrice della fattoria didattica e singoli docenti.
	Azione sperimentale anno primo.	Ricercatore, educatrice della fattoria didattica e singoli docenti.
	Valutazione e monitoraggio in itinere	Ricercatore, educatrice della fattoria didattica e singoli docenti.
	Valutazione ex post e riprogrammazione.	Gruppo di ricerca.
Anno 2		
	Pianificazione delle attività in rapporto alle programmazioni di ciascun docente.	Ricercatore, educatrice della fattoria didattica e singoli docenti.
	Azione sperimentale anno secondo.	Ricercatore, educatrice della fattoria didattica e singoli docenti.
	Valutazione e monitoraggio in itinere.	Ricercatore, educatrice della fattoria didattica e singoli docenti.
	Raccolta dati attraverso focus group e interviste.	Ricercatore + educatrice della fattoria.
Anno 3		
	Valutazione e riprogrammazione anno secondo.	
	Trascrizione e riordino materiali raccolti.	Ricercatore + educatrice della fattoria.
	Condivisione delle trascritture e dell'orientamento dell'analisi dei dati.	Gruppo di ricerca.
	Analisi dei dati.	Ricercatore
	Co-progettazione e realizzazione di due eventi di disseminazione e restituzione rivolti alla scuola e alla comunità.	Gruppo di ricerca.

5.3. Struttura del percorso, strumenti e azioni

Il progetto *La Foresta che Cresce* è un percorso di educazione all'aperto che si rifà al paradigma dell'educazione ecologica (Mortari, 2017; 2020) integrato nella programmazione didattica di lettere e di educazione civica. L'idea pedagogica di fondo si è declinata in una proposta per la scuola secondaria di secondo grado, ponendo attenzione alle esigenze educative peculiari dell'adolescenza (Barone, 2009; Bortolotto, 2013; Pietropolli Charmet, 2008). Le proposte concrete, gli strumenti e la loro implementazione avviene all'interno di un processo flessibile e non lineare, aperto all'interpretazione personale propria di ogni educatore e docente coinvolto nel progetto. Seguendo la definizione di ricerca educativa data da Mortari e colleghi (Mortari, 2009; Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020), *La Foresta che Cresce* è un progetto educativo, in quanto persegue l'obiettivo di accompagnare gli studenti adolescenti a mettersi in relazione con l'altro, umano e non umano, attraverso la via dell'esperienza assieme a quella della parola (Fettes, 2013; Mortari, 2017). Allo stesso tempo è un progetto di ricerca pedagogica perché prevede un'esplorazione metodologicamente rigorosa delle esperienze educative realizzate nella direzione impressa da una serie di domande di ricerca. La sua valenza investigativa è legata all'esplorazione e alla comprensione della percezione che studenti di scuola secondaria di secondo grado possono avere dell'esperienza della scuola all'aperto, all'esplorazione dei processi di scrittura poetica in e con i luoghi, e della comprensione di queste esperienze rispetto alla loro potenzialità educativa.

A partire dal riconoscimento del contesto naturale come un partner educativo (Ford & Blenkinsop, 2018) in un paradigma educativo *place based* (Sobel, 2004;

Lynch & Merriam, 2021), il progetto *La Foresta che Cresce* ha proposto una serie di attività esperienziali differenti e pensate per supportare gli studenti nell'esperienza globale dei luoghi, sia nella dimensione fisica-materiale che in quella della narrativa e della parola, accompagnando le sperimentazioni corporee e linguistiche con una cura della riflessione sull'esperienza. Quest'ultima si è sviluppata direttamente a partire dai vissuti individuali e da una rilettura dialogata dei testi composti durante le attività di scrittura in natura. In generale, tutte le attività proposte non sono state pensate per esemplificare o suggerire contenuti precisi, ma per aprire domande, opportunità di incontro esperienziale, spazi di pensiero, interrogazioni esistenziali ed etiche.

Il percorso educativo è articolato nelle seguenti aree:

Fare esperienza in e con il luogo

- Percepire e fare attenzione: per introdurre gli studenti all'esperienza di un luogo sono state proposte delle attività o delle situazioni esperienziali in cui è in primo piano l'esperienza del sentire e i cinque sensi sono i protagonisti dell'incontro con l'ambiente naturale. Ad esempio, sono state proposte diverse attivazioni sensoriali giocando sulla sospensione di alcuni sensi per enfatizzare la percezione degli altri, ovvero dilatando i tempi di ascolto o di contatto sensoriale con gli elementi del contesto. Inoltre, si è preferito sedersi a terra piuttosto che su panche o sedili, in modo da avvicinare gli studenti alla percezione del terreno, anche se ciò a comportato alle volte un piccolo disagio e una certa scomodità.

- Attraversare e costruire: per promuovere una connessione con il contesto sono state proposte una serie di esperienze pratiche tipiche della vita all'aria aperta, nell'ambiente e nel territorio. In questo ambito rientra il tempo dedicato al movimento e al cammino, dall'aula *indoor* a quella all'aperto, come anche la

possibilità di muoversi liberamente nello spazio per osservare, raccogliere o scegliersi un posto dove svolgere un compito. In alcune occasioni si è potuto accendere un fuoco, oppure costruire un riparo dove proseguire la lezione, utilizzando dei materiali messi a disposizione degli studenti, favorendo una loro iniziativa progettuale ed organizzativa.

Dare parola all'incontro in e con il luogo

- Immaginare e comporre: per favorire l'emergere di un racconto dell'esperienza l'ambiente viene esplorato anche e *in primis* attraverso linguaggi diversi da quello verbale, ad esempio attraverso attività *art based* di collage da realizzarsi con elementi naturali. Altre proposte educative afferiscono alla dimensione della lettura e alla dimensione dell'ascolto: sono state proposte brevi letture di testi significativi connessi con i contenuti e con la situazione esperienziale che il gruppo stava sperimentando. Alcune proposte miravano a sollecitare il pensiero immaginativo collocandosi ad un livello di comunicazione orale: ad esempio, prima di entrare nel prato che avrebbe ospitato la lezione è stato chiesto agli studenti di immaginare e poi descrivere oralmente un proprio prato, ovvero un prato per loro significativo, legato ad un'esperienza, a un ricordo o a un'immagine connessa a letture o a suggestioni personali, per poi descrivere questo prato dettagliatamente in modo da renderlo visibile per compagni e compagne. In questo modo si è voluto attivare la dimensione immaginale ed esplorare la descrizione come modalità comunicativa.

- Scrivere in e con la natura: negli incontri conclusivi, le proposte più specifiche di sperimentazione di scrittura *outdoor*, realizzate a partire dall'osservazione-contemplazione del paesaggio e dei suoi elementi. La composizione vera e propria dei testi poetici o descrittivi è preceduta da una fase di

lavoro individuale in cui ogni studente è invitato a dedicarsi all'osservazione dell'ambiente per un tempo prolungato e con il supporto di una scheda dove prendere appunti liberamente. Questo supporto intende favorire un processo di corrispondenza (Ingold, 2022) fra studente e paesaggio, ed è organizzato in due categorie in cui trascrivere quello che tocca lo studente durante questo tempo di scrittura libera: ciò che è percepito con i sensi da un altro, e ciò che è percepito interiormente dall'altro. In questo caso è data facoltà ad ognuno di trascrivere esattamente quanto "viene in mente", che siano domande, ricordi, pensieri, divagazioni o libere associazioni. Non tutto il materiale appuntato verrà utilizzato nella fase successiva di composizione del testo, a partire da un titolo comune, uno spunto oppure, anche in questo caso, liberamente. A partire da questo ritmo fatto di un tempo di osservazione silenziosa e uno successivo di composizione, le proposte di scrittura sono declinate secondo modalità differenti, allo scopo di rendere vario e piacevole il lavoro richiesto agli studenti (Mortari 2009): in alcuni casi l'invito è di partire da alcune parole o frasi per cercarvi corrispondenze nell'ambiente circostante, altre volte il percorso è l'opposto, dalla percezione alla parola.

Riflettere sull'esperienza, generare pensiero

- Riflettere e dialogare: in cui si esplora il proprio vissuto e si prende consapevolezza delle questioni che emergono durante gli incontri, discutendole, formulando domande e ipotesi. Il processo di esperienza dei luoghi e di scrittura creativa è accompagnato da momenti di riflessione mediata da educatorio e docenti, in modo da favorire una presa di consapevolezza dei processi cognitivi e affettivi promossi dalle diverse esperienze. Si è inteso promuovere il racconto e la messa in comune dei vissuti legati alle proposte educative, chiedendo, ad esempio, cosa fosse stato facile/difficile, piacevole/faticoso, oppure semplicemente domandando di

annotare una parola che potesse valere come rappresentativa del senso della lezione svolta. Questa dimensione della progettazione delle pratiche *La Foresta che Cresce* non si è declinata in una rigida pianificazione dei momenti di riflessione, né in una loro collocazione statica. Seguendo Frison e colleghe (Frison et al., 2016) si è preferito lavorare per coltivare un'*atmosfera riflessiva* attraverso proposte tarate volta per volta in rapporto alla situazione del gruppo classe nel qui ed ora della lezione. Oltre al focus group e alle interviste individuali realizzate dopo uno o due mesi dalla conclusione delle attività all'aperto, gli strumenti riflessivi principali sono stati il diario d'apprendimento compilato da studenti e docenti a conclusione di ogni incontro e un tempo in cerchio in plenaria realizzato in momenti adatti del processo.

Durante la pratica all'aperto, si alternano momenti fortemente individuali, in cui si sperimenta il silenzio e la solitudine, ad altri in cui gli studenti sono sollecitati a condividere e a confrontarsi insieme sull'esperienza. È importante sottolineare che si è voluto attribuire un valore educativo particolare alla solitudine e al silenzio (Meregalli, 2017) in connessione al fare esperienza del luogo e della parola, a partire dall'ipotesi che sia "da cercare il tempo quieto per una silenziosa e non intrusiva presenza nel luogo, quella che sola consente di attivare un'osservazione partecipata in cui ci si lascia quasi assorbire dai fenomeni" (Mortari, 2009, p. 140). Una condizione di relativa solitudine e di silenzio connotano numerose proposte de *La Foresta che Cresce*, soprattutto durante le pratiche di scrittura e la stesura del diario personale, che conclude quasi ogni incontro all'aperto. Lo spazio ampio a disposizione rende possibile ad ogni studente di ricavarsi uno spazio appartato, dove poter pensare in solitudine. Valorizzare questo genere di esperienza rappresenta un elemento abbastanza classico dei programmi di *Outdoor Adventure Education* (Daniel et al.,

2014): la cosiddetta *solo experience*, solitamente pianificata al termine di una spedizione di più giorni e funzionale ad una sintesi personale delle riflessioni e degli apprendimenti (Knapp & Smith, 2005). Come vedremo discutendo quanto emerso dall'esperienza sul campo, la dimensione solitaria dell'esperienza fuori è stata riconosciuta dagli studenti come uno degli elementi di maggior valore del progetto; tuttavia, è emerso anche un apprezzamento per l'impatto delle pratiche sulla dimensione relazionale, cosa che non faceva parte degli obiettivi principali che hanno guidato la progettazione e la gestione delle azioni educative.

Infine, la fase conclusiva di ciascun percorso è dedicato a un *focus group* e ad alcune interviste individuali, realizzate dopo uno e due mesi dal termine delle attività, entrambi audio registrate e trascritte. Anche questi momenti, apparentemente funzionali primariamente alla ricerca, sono stati progettati per essere parte del processo riflessivo e coerenti con l'intenzionalità educativa del progetto, utili e significativi non solo per il gruppo di ricerca, ma per gli stessi studenti coinvolti (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020).

5.4. Report delle pratiche educative

Si è scelto di presentare la pratica realizzata con gli studenti attraverso una tabella riepilogativa, ma anche in modo narrativo, alternando il racconto delle attività svolte con la viva voce degli studenti presenti grazie alla testimonianza loro testi. In questo modo intendiamo salvaguardare l'unità dell'esperienza e la sua globalità, dando una possibilità al lettore di prendere consapevolezza della concretezza delle attività sul campo e del loro contesto, prima di esplorarle analiticamente nei capitoli successivi.

Figura 1.

Lezione in un parco cittadino.



Quattro esplorazioni di incontro fra scrittura ed esperienza dei luoghi

L'avvio di ciascun percorso avviene già all'aperto, nel giardino della scuola, con l'intenzione di interrompere sin da subito le modalità di comunicazione e gli ambienti consueti. L'introduzione è veloce, non vuole appesantire il clima con troppe informazioni, ma dare con semplicità le coordinate del lavoro che ci aspetta, senza togliere l'effetto sorpresa.

Un piccolo gioco di conoscenza per rompere il ghiaccio e proponiamo alla classe una prima esperienza in ambiente di taglio artistico-espressivo: viene chiesto agli studenti di esplorare liberamente lo spazio del giardino della scuola raccogliendo materiali naturali e non, per poi ricomporli in un collage naturale nello spazio offerto da un foglio A4. Invitiamo a rappresentare in questo modo la propria relazione con la natura, iniziando a lavorando in dialogo con il luogo e i suoi materiali. Alcuni ragazzi

svolgono il compito individualmente, altri in gruppetti. Il clima è di eccitata curiosità e solo ogni tanto qualcuno prova a forzare i confini stabiliti spingendosi verso gli istituti scolastici vicini. Terminata la fase di raccolta ci si riunisce in cerchio, a terra su un prato o al riparo di un tettoia quando piove, e ogni studente ha il tempo per raccontare la propria composizione. Siamo stupiti dal clima di ascolto e di attenzione che si respira nel gruppo.

Emergono alcuni temi che ritorneranno anche in seguito: l'aggancio ai ricordi dell'infanzia, il ruolo delle esperienze speciali in ambienti o in tempi non quotidiani (la montagna, il mare, le vacanze), lo sport all'aperto, alcune figure significative (i nonni, i genitori, gli amici). Emergono spontaneamente anche domande e riflessioni di carattere esistenziale o filosofico, ad esempio attorno alla ciclicità della vita, alla sua caducità o alla bellezza della natura. Facciamo così una prima esperienza degli ingredienti principali di tutto il progetto: l'esperienza diretta in e con i luoghi e la natura, la sollecitazione immaginativa e lo spazio per un pensiero narrativo e poetico, momenti dedicati all'esperienza personale e per la condivisione in gruppo, il ruolo del momento e dell'esperienza percettiva, l'opportunità offerta per formulare domande e pensieri ampi.

Da questo avvio ogni gruppo classe seguirà un proprio percorso che si sviluppa in dialogo con le progettazioni dei singoli docenti e con le caratteristiche di ciascun gruppo classe. Qui di seguito i racconti dei quattro percorsi realizzati durante la seconda fase di sperimentazione

Figura 2.

Collage naturale



Io non so. Scrivere di sé in natura.

La 1°G si presenta sin da subito come una classe difficile. Durante i mesi autunnali ci chiediamo più volte se coinvolgerla nel progetto visti gli episodi che si susseguono nella quotidianità scolastica. Alla fine decidiamo di partire e cogliere l'occasione delle esperienze all'aperto per lavorare sulla scrittura riflessiva per vedere se questo obiettivo didattico può supportare anche la crescita della classe nella sua dimensione educativa.

Nonostante le premesse, gli incontri all'aperto si rivelano estremamente positivi: i primi due li realizziamo nel giardino della scuola, il terzo in un parco poco distante, che raggiungiamo a piedi in una decina di minuti. Così decidiamo di organizzare una giornata in fattoria didattica e di realizzarci un lungo laboratorio di scrittura all'aperto, senza dimenticare un tempo per cucinare e mangiare assieme.

La giornata è splendida con i colori tipici della campagna a primavera. Iniziamo accompagnando la classe in una passeggiata esplorativa dando la consegna a

ciascuno di annotare su un taccuino tutte le domande che l'ambiente sollecita, prendendo ispirazione dalle esperienze di *walking curriculum* (Judson & Datura, 2023) e dai lavori sul domandare caratteristici della *Philosophy for Children* (Lipman, 1982; Mendonça & Costa-Carvalho, 2019). Alterniamo tratti di cammino in silenzio ad altri di corsa o chiedendo di camminare al ritmo più lento possibile: ogni andatura sollecita uno sguardo differente, sulle cose attorno e su di sé. Arrivati nei pressi di un vigneto ci sediamo e raccogliamo tutte le domande emerse. Ogni ragazzo ne sceglie una da cui prende spunto per la composizione di una poesia, aiutato anche dalla lettura di un testo di Tagore, che funge da modello di ispirazione. Durante la fase di scrittura chiediamo ai ragazzi di sedersi distanziati l'uno dall'altro e di osservare con attenzione ciò che li circonda in modo da cogliere degli spunti per i propri testi anche da questa fase osservativa.

Io non so

Io non so perché c'è così tanta calma,
io non so perché c'è così tanta gente
o perché ci sia questa vita quasi deprimente.

Io non so nulla, solo chi sono
e ciò che mi circonda
dai profumi alla propagazione del suono.

Io capisco fin troppo gli altri,
ma loro di me capiscono
solo minime parti.

Arriverà dopo il pranzo un momento per una lettura condivisa dei testi e per la raccolta dei feedback sulla giornata.

Figura 3.

Scrittura solitaria in fattoria.



In cammino. La narrazione di un viaggio.

Il percorso con la I E inizia nel mese di dicembre: in una mattinata particolarmente fredda e nebbiosa ci dedichiamo al collage naturale. Il gruppo classe è molto numeroso ed è ricco di differenze in termini di provenienze sociali e culturali. L'obiettivo del percorso è di integrare il lavoro didattico sul testo narrativo affrontando il tema delle migrazioni. Nei primi tre incontri, uno per settimana a gennaio, esploriamo gli spazi del giardino della scuola attraverso brevi esperienze percettive e di movimento. Chiediamo agli studenti di raccontare le esperienze che stiamo condividendo, in prima battuta oralmente e poi anche scrivendo. Ci prepariamo all'esperienza principale del percorso, una giornata intera in cammino, con partenza zaino in spalla dalla scuola e arrivo presso Corte Carezzabella, dopo una ventina di chilometri. Camminiamo su piste ciclabili e lungamente lungo l'argine sterrato del fiume Adige. Anche se siamo in febbraio la temperatura non si rivela un

limite, anzi: ci permette di esplorare il paesaggio invernale. Il cammino viene condotto dagli studenti, forniti di mappe e fotografie dei luoghi da raggiungere. Durante il tragitto prendiamo delle pause per dedicarci alla scrittura: ogni studente si sceglie il proprio posto, relativamente isolato, e si mette ad annotare descrivendo quanto percepisce fuori e dentro di sé, sperimentandosi in una postura osservativa-contemplativa. Dapprima guardiamo alla distesa dei campi che si apre verso sud, poi al fiume, che scorre lentamente; infine, ci osserviamo in movimento provando a descrivere l'esperienza stessa del camminare. Non rifiniamo i nostri testi: cerchiamo, piuttosto, di raccogliere appunti da affinare in seguito.

A questo scopo ci ritroviamo in classe dopo due settimane, e rielaboriamo i materiali testuali realizzati in cammino per farne delle poesie collettive, realizzate secondo l'approccio di ricerca-scrittura della *Poetic Inquiry* (Faulkner, 2019; Prendergast, 2009). Divisi in gruppi, gli studenti selezionano frasi o parole che li colpiscono per il loro senso o per il loro suono, per poi assemblarle in un unico testo collage, dando vita ad alcune composizioni collettive capaci di restituire la complessità e la ricchezza dell'esperienza all'aperto.

Sento sulla pelle il vento freddo e in lontananza

sento l'odore di erba bagnata.

Il rumore della pioggia mi faceva rilassare.

Il vento che sbatte contro la faccia.

Non potevo pensare, perché dovevo camminare.

Mi attira osservare la vegetazione,

come grandi alberi o piante.

Mi sentivo rilassato.

Pioggia rilassante.

Sentivo la pioggia bagnata che rinfresca le mie mani.

Odore di erba bagnata.

Rumore delle scarpe che scivolano.

Rumore della pioggia.

Vedo le pozzanghere che fanno da specchio e mostrano il cielo.

Rumore della pioggia.

L'erba tutta bagnata.

Macchine che passano.

Sento l'erba bagnata come quando gioco a calcio sotto il diluvio.

Figura 4.

Scrittura osservando il fiume Adige.



Figura 5.

In cammino lungo sull'argine.



Piccole cose per concetti profondi.

L'intenzione di esplorare l'intreccio fra esperienza in natura e linguaggio poetico ha guidato i percorsi svolti con tre classi seconde, una nell'a.s. '20 -'21 e due nel successivo. Al centro sta il tema della metafora, intesa non semplicemente come l'abbellimento di un discorso, ma come opportunità per pensiero generativo, elemento vivo nel rapporto con le cose e il mondo (Ricoeur, 2020) Si alternano le attività in

classe e quelle in ambiente *outdoor*, offrendo reciproci richiami e risonanze. Se in aula viene privilegiato il lavoro sui testi letterari e la discussione dei contenuti teorici, il giardino della scuola - la nostra aula all'aperto - è vissuto come un vero e proprio laboratorio di scrittura in e con la natura. Come in ogni percorso, i primi incontri seguono un ritmo esplorativo, sviluppando proposte e attivazioni diverse. Il terzo incontro raggiungiamo l'aula all'aperto con una breve camminata ma prima di "entrare" presentiamo a studenti e studentesse una consegna inattesa: ad ognuno sarà affidata, quale partner non umano, una cosa concreta del luogo con il compito di mettersi in ascolto di quanto essa avrà di dire: il pioppo, la radice, il ramo spezzato, il tronco, la corteccia, la rete, la telecamera di sicurezza e così via.

Un esercizio di attenzione, di immedesimazione e di relazione reso più intenso dal fatto che ognuno viene accompagnato davanti al proprio partner, naturale e non, attraverso un breve cammino bendato, in modo da provare a guardare le cose come se fosse la prima volta. Un quarto d'ora di osservazione silenziosa e personale permette a ciascuno di raccogliere pensieri concreti, domande, emozioni, riflessioni. Tornati in gruppo rielaboriamo tutto ciò in testi poetici individuali che provano a dare voce alle diverse cose presenti nel luogo. Infine, durante l'incontro successivo, sempre nel giardino della scuola, lavoriamo per rifinire la poesia anche a partire dal feedback dei compagni. Terminiamo con una lettura comune dei testi composti durante il percorso fuori dall'aula.

Le gemme

Sono piccole, fragili e giovani
color verde, a tratti con puntini rossi,

con fatica attaccati ai rametti dell'albero.

Tutti soli nel giardino,

non vedono altro che alberi e fiori.

Non mi vede mai nessuno,

essendo troppo piccolo e non ancora adulto.

Il percorso si conclude all'interno, con un compito in classe in cui viene chiesto di scrivere un secondo testo poetico, a partire dalle esperienze realizzate in natura e da quanto svolto in aula. Nelle poesie composte l'elemento descrittivo diventa parte di una scrittura più autobiografica, in cui si evocano immagini e sensazioni sperimentate concretamente nelle esperienze all'aperto assieme ad altre che arrivano da ricordi o esperienze personali.

Figura 7.

Scrittura individuale, parco della scuola.



Figura 6.

Lavori di gruppo dell'aula all'aperto.



Il bosco è come me.

La III R è una classe della sezione professionale dell'istituto ad indirizzo meccanico. Il percorso con loro dura più degli altri, circa tre mesi e ci porta a fare lezione all'aperto in diversi luoghi, anche perché il giardino della loro scuola non si rivela adatto: troppo rumoroso e frequentato. Non è una scuola in cui gli studenti stiano sempre in classe! Il contesto di un istituto professionale è molto diverso da quelli che abbiamo incontrato sin qui: spesso i docenti faticano a gestire i gruppi classe, molti studenti lavorano al pomeriggio e molti sono arrivati qui dopo esser stati rimandati più volte in altre scuole. L'idea è quella di intrecciare in maniera flessibile l'esperienza negli ambienti naturali con attività di sperimentazione del linguaggio poetico, ma quest'ultimo è percepito dagli studenti e dall'insegnante, almeno inizialmente, come molto distante e ostico. La classe sa che si lavorerà all'aperto, ma a differenza delle altre il primo incontro ci mette di fronte a una certa resistenza. Dagli interventi degli studenti sembra che si aspettino un percorso sull'educazione ambientale e quindi pensano che si dovrà parlare di inquinamento, riciclo e così via.

Già dal secondo incontro ci spostiamo in un parco cittadino molto più tranquillo e si chiarisce che il focus sarà diverso. Durante gli incontri dedichiamo del tempo anche alla lettura di testi della letteratura italiana (U. Saba, G. Deledda, G. Ungaretti) approfittando del clima di ascolto e interesse che sembra favorito dal contesto outdoor. Durante gli ultimi due incontri andiamo ad esplorare un bosco cittadino, luogo quasi abbandonato e molto selvatico, dove sostiamo per la composizione di testi poetici. Vi entriamo la prima volta in silenzio per cogliere

rumori, suoni, suggestioni e iniziamo a raccontarcele. Ritorniamo con carta e penna la settimana successiva, e ci mettiamo in ascolto appuntando pensieri e visioni che prendono forma in piccoli testi dal titolo *Il bosco come me*.

Il bosco come me

Il bosco è tranquillità
con i suoi tipici rumori
e con i suoi odori
che con tanta calma
sembra quasi avvolgermi.

Il percorso si chiude in fattoria, nel mese di maggio, con un'uscita di un giorno: le ultime rifiniture alle poesie e lo scambio di feedback sul percorso svolto si uniscono ad un momento festoso in cui i ragazzi si accendono un fuoco per cucinare assieme il proprio pranzo.

Figura 9

Scrittura in un bosco cittadino.



Figura 8

Rilfessione di gruppo all'aperto



Tabella 5.*Azioni educative e di ricerca.*

Attività educative	Ragioni pedagogiche	Azioni di ricerca
PRIMO INCONTRO		
Presentazione del percorso educativo e di ricerca.	Costruire un clima di fiducia reciproca e prendersi cura della relazione educativa.	Raccogliere il consenso all'attività di ricerca e coinvolgere gli studenti nel processo di ricerca e nelle sue ragioni.
Attività di presentazione con e fra gli studenti	Introdurre gli studenti e i docenti in un ambiente educativo diverso, promuovendo un clima di fiducia reciproca, di attesa e curiosità.	
Esperienza <i>art based</i> per esplorare la questione: che relazione ho con la natura? Mi muovo liberamente nel giardino della scuola, raccolgo materiale naturale e non, e lo assemblo nello spazio di un A4 rappresentando visivamente la mia risposta.	Avviare processi di pensiero connessi ad un fare in e con l'ambiente naturale.	Raccogliere le fotografie degli elaborati.
	Avviare pensiero individuale e dialogico.	
	Fare emergere i significati di partenza rispetto alla relazione con la natura, a livello individuale e di comunità di pensiero.	
	Attivare ascolto reciproco.	Audio registrare e trascrivere le conversazioni di gruppo.
Condivisione in plenaria o in sottogruppi. Ogni studente racconta il proprio collage al resto della classe.	Allargare l'orizzonte di significato attraverso l'ascolto del contributo di altri.	Analisi qualitativa per individuare induttivamente un sistema di codifica dei pensieri dei ragazzi.
	Accompagnare dentro alla proposta educativa.	Conservare le foto degli elaborati in modo da poterne discutere durante l'intervista finale.

Diario di scoperta. In un setting che faciliti la solitudine, utilizzando il telefono cellulare o manualmente si risponde a domande molto aperte sulla lezione appena conclusa.	Sperimentare il pensiero personale in un contesto naturale.	Raccogliere diari e trascriverli con la possibilità di osservare la dimensione individuale (non anonimi) e di gruppo.
	Sviluppare attitudine riflessiva.	Tracciare contenuti e valutazione di questo momento, inizialmente, durante e al termine del percorso.
	Assumere consapevolezza dei propri pensieri e emozioni.	
	Riflettere sull'esperienza formativa.	Raccogliere i temi emergenti per rilanciarli nei focus group e nelle interviste.

Costruzione partecipata di una mappa che raccoglie i significati emersi dalla prima esperienza.	Costruire un orizzonte condiviso di significati affinché le successive proposte e azioni educative si muovano in uno sfondo di senso.	La mappa corrisponde ad una prima codifica del materiale.
	Con diverso grado di approfondimento, a seconda degli obiettivi del percorso, analizzare i significati emersi, mettendo in evidenze reciproci rimandi, analogie, opposizioni.	

INCONTRI INTERMEDI

I diversi incontri successivi promuovono in molte forme l'incontro con l'ambiente naturale, anche supportati da materiali culturali rilevanti (testi letterari, filosofici, opere d'arte ecc.).

Ogni incontro prevede:

1. Breve camminata per raggiungere l'ambiente dove si svolgerà la lezione:(giardino della scuola, parco pubblico, territorio, fattoria).

La camminata si svolge in silenzio, oppure a coppie a partire da uno stimolo, oppure liberamente.

Promuovere un clima di attenzione e di ascolto.

Mettere in movimento il corpo e valorizzare un tempo di passaggio fra una lezione e l'altra.

Documentazione fotografica.

Appunti dal campo (*field notes*).

<p>Vengono proposte delle esperienze di interazione diretta, percettiva, corporea, con movimento o esplorazione di uno spazio o di suoi elementi. Caratteristiche delle proposte: non vengono esibiti criteri di qualità o standard performativi.</p>	<p>Promuovere incontro diretto con la realtà naturale.</p> <p>Valorizzare la percezione e il corpo come mezzo di conoscenza di sé e del mondo.</p>	<p>Documentazione fotografica.</p> <p>Appunti dal campo (<i>field notes</i>).</p>
---	--	---

<p>Vengono proposti delle attività che supportano direttamente o indirettamente il farsi parola dell'esperienza, sperimentando diverse tipologie testuali (testo riflessivo, poetico, descrittivo, narrativo).</p>	<p>Attivare una conoscenza affettiva, in cui ci sia spazio per la dimensione emotiva, immaginale dell'esperienza.</p> <p>Esplorare la dimensione generativa della parola, quindi non intesa come ripetizione del già detto, ma come parola che nasce dalla propria esperienza e tenta di dire l'incontro con l'altro all'altro.</p>	<p>Raccogliere gli appunti e i testi prodotti dagli studenti.</p>
--	---	---

<p>Vengono promossi momenti di dedicati alla riflessione sull'esperienza, ovvero in cui viene esplorato il significato delle esperienze a livello individuale o di gruppo.</p>	<p>Consentire agli studenti e alle studentesse di condividere i significati che attribuiscono alla loro esperienza.</p>	<p>Audio registrare e trascrivere le conversazioni di gruppo.</p> <p>Oppure, prendere appunti rispetto a quanto viene detto.</p>
--	---	--

<p>Diario di apprendimento: al termine di ogni incontro viene proposto un quarto d'ora di lavoro individuale</p>	<p>Favorire il pensiero riflessivo individuale.</p>	<p>Raccolta diari e loro analisi.</p>
--	---	---------------------------------------

INCONTRO DI CHIUSURA

Nell'incontro di chiusura a partire dalle esperienze già vissute o a partire da nuovi stimoli, si propone un'ultima esperienza di osservazione e scrittura, seguita da una lettura degli elaborati, in cui sia ben presente una dimensione di

gruppo e una ritualità di chiusura.

Composizione o revisione di una poesia/testo creativo che dia voce all'esperienza di incontro con l'ambiente naturale.	Sperimentarsi nella composizione di un'opera finita e conclusa, non solo di appunti. Dare parola alla propria esperienza.	Raccogliere appunti e testi composti dagli studenti.
Lettura condivisa di quanto prodotto con spazio per le risonanze e feedback da parte dei compagni e delle compagne.	Fare esperienza della lettura a voce alta, dando attenzione al ritmo e all'intonazione, in connessione con il significato di quanto scritto. Fare esperienza dell'impatto della propria composizione sugli altri. Imparare a restituire risonanze osservazioni in modo costruttivo.	
<hr/> INCONTRI DI VALUTAZIONE <hr/>		
Incontro di valutazione: focus group a cui partecipano gli studenti. La classe è divisa in due gruppi di massimo 12 studenti. Le domande sono state condivise con il gruppo di ricerca, alcune riprendono temi emersi dall'analisi del materiale raccolto durante il pensoso, altri dalle domande di ricerca.	Sollecitare una riflessione a distanza sul significato dell'esperienza nella sua globalità. Arricchire il proprio vissuto grazie all'ascolto di quello degli altri. Far emergere questioni o temi rilevanti per coloro che hanno vissuto l'esperienza.	Esplorare il vissuto dei partecipanti per favorire una sua comprensione. Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.

Intervista narrativa semi-strutturata con gli studenti.	Approfondire il senso personale dell'esperienza vissuta, soprattutto rispetto al testo poetico prodotto.	Esplorare il vissuto individuale.
Utilizzate alcune fotografie e i testi scritti per facilitare il racconto delle esperienze	Aprire una spazio per sollevare questioni rilevanti.	Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.
Intervista sei-strutturata con docente.	Approfondire il senso personale dell'esperienza vissuta dal punto di vista dei docenti.	Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.
Focus group con il team di docenti e formatori coinvolti nelle varie fasi.	Mettere a confronto le diverse esperienze e le diverse prospettive e sensibilità professionali coinvolte nel progetto. Favorire un lavoro di comunità di pratica.	Redigere verbale della riunione e condividerlo con i partecipanti.
	Valutare la pratica in un'ottica di miglioramento.	

Capitolo Sesto.

Presentazione dei dati e dei risultati emergenti durante l'azione

Lo scopo di questo studio è quello esplorare le opportunità educative offerte dall'educazione all'aperto nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, in modo da contribuire al numero limitato di modelli di pratica e di ricerche educative relative a questo specifico ambito. L'approccio che abbiamo adottato è di tipo trasformativo e partecipativo, e si dispiega in un disegno di ricerca-azione durante la quale sono stati sperimentate, monitorate e analizzate pratiche educative *outdoor*, integrate nelle attività didattiche curricolari, in cui si intrecciano esperienze *place-based* con pratiche di scrittura creativa. L'orientamento teorico della ricerca si basa sul presupposto che educare in una prospettiva ecologica richieda di promuovere una relazione con il mondo sia attraverso il sentire che attraverso il pensiero. La relazione soggetto-mondo è interpretata sia come connessione e reciproca partecipazione (Abram, 1996; Mortari, 2017; 2020), sia nella forma del confronto e dell'interruzione (Biesta, 2017). In quest'ultimo senso, mettersi in relazione con il mondo significa incontrare un'istanza sfidante che invita il soggetto ad aprirsi ad altro e ad altri, sperimentando una postura esistenziale eterocentrata (Biesta, 2022b). Inoltre, si è presupposto che il linguaggio metaforico-poetico e la pratica di scrittura possano valere come opportunità educative e di conoscenza di sé e del mondo (D'Aniello, 2012; Martinengo, 2016), particolarmente connesse con l'esperienza percettiva e corporea dell'ambiente naturale (Ingold, 2022).

Dato il suo scopo e i suoi orientamenti teorici, il progetto di ricerca-azione si è declinato come un percorso costruito in modo partecipativo e di approccio qualitativo. Intesa come un processo pratico che implica il porsi delle domande, l'implementare azioni e il riflettere sulla pratica, ogni ricerca-azione generalmente segue quattro fasi: pianificare, agire, osservare e riflettere (Carr & Kemmis, 1986). Nel capitolo precedente sono state presentate le prime due fasi, descrivendo il contesto della ricerca, la sua origine e il suo sviluppo concreto, aspetti che in questo capitolo verranno brevemente ripresi allo scopo di presentare in modo situato i risultati della ricerca empirica. Nel prosieguo ci soffermeremo sulle fasi di osservazione e di riflessione sull'azione, realizzate durante la pratica. Per iniziare, saranno presentati i temi emergenti dalle prime attività educative svolte con studenti e studentesse; poi seguiremo il divenire del processo grazie all'analisi dei diari redatti lungo il corso delle attività realizzate a scuola. Quindi, nel capitolo seguente, saranno descritti i risultati dell'analisi dei dati raccolti a fine percorso, i focus group, le interviste e dei testi poetici elaborati a chiusura delle attività, risultati che poi saranno oggetto di discussione nel capitolo conclusivo.

6.1. I temi emergenti all'inizio del percorso: un *collage* per esplorare la propria relazione con la natura.

All'inizio del percorso viene proposta a studenti e studentesse un'attività pensata per iniziare ad esplorare il tema della relazione con la natura e, allo stesso tempo, per accompagnarli a familiarizzare con il ritmo e le caratteristiche del fare scuola all'aperto. L'attività è presentata agli studenti il primo giorno, dopo la condivisione degli obiettivi generali del progetto *La Foresta che Cresce* e dopo una breve attività di conoscenza reciproca. L'attività consiste di due fasi:

- durante la prima, gli studenti sono invitati a muoversi liberamente negli spazi del giardino della scuola, per scegliere e raccogliere materiali utili allo scopo di comporre un collage, nello spazio di un foglio a partire dalla seguente domanda-stimolo: *rappresenta con ciò che trovi a disposizione nell'aula all'aperto il tuo rapporto con la natura*. Il collage è stato scelto come linguaggio espressivo per le sue caratteristiche estetiche ed euristiche: è sembrato adatto come proposta iniziale in quanto non richiede particolari competenze tecnico-grafiche per essere realizzato; dal punto di vista euristico, come segnalato da Biffi e Zuccoli (2015), si dimostra un'efficace strategia *art based* per la generazione di dati qualitativi in quanto sembra facilitare un processo di pensiero emergente e aperto, in quanto continuamente modificabile durante il processo di composizione.

- La seconda fase dell'attività vede il gruppo classe riunito in gruppo o in due sottogruppi per partecipare ad una restituzione verbale dell'attività. Ogni studente presenta la propria composizione, in una sessione facilitata dal ricercatore e dall'insegnante durante la quale viene dato spazio anche allo scambio di risonanze e feedback fra pari. In alcuni casi, al termine della lezione viene assegnato il compito di mettere per iscritto il contenuto della presentazione della propria opera.

Gli artefatti sono fotografati, il momento di racconto in gruppo viene audio-registrato e trascritto fedelmente. I temi emersi dall'analisi induttiva dei materiali descrivono le dimensioni emergenti dell'esperienza; da un punto di vista della ricerca, i significati emergenti indicano semplicemente delle piste di indagine da sviluppare. Abbiamo considerato i seguenti macro-temi, in alcuni casi articolati al proprio interno in ulteriori sotto-temi.

Evocare esperienze personali

L'interazione con i materiali naturali e con l'ambiente sembra evocare una costellazione di vissuti personali, relativi prevalentemente a contesti extra-scolastici, con qualche eccezione di chi riporta ricordi della scuola dell'infanzia, come quelli “di un grande pino sotto il quale si raccoglievano rametti e pigne” (Simone, lezione, gennaio 2022). È interessante esplorare quali ambienti e situazioni emergono con maggior frequenza dai collage e dai racconti degli studenti:

- Esperienze passate. Sono molto frequenti i rimandi al ricordo e a un periodo passato della vita, fortemente impressi nella memoria personale, affettiva e anche percettiva. L'esperienza in e con la natura si intreccia con la relazione con adulti significativi, come i genitori e i nonni, e con la percezione di un tempo dilatato e libero, caratteristico dell'infanzia. Nel racconto di Giulio questi elementi emergono vividamente:

Per me, questo disegno rappresenta gran parte della mia infanzia, perché io ho i nonni che vivono in campagna e hanno un immenso giardino. Ogni volta che andavo da loro stavo bene, vedevo un sacco di verde e tra tutto questo c'erano varie tonalità di colori, dal viola al giallo. Tutti questi colori erano dati da un'infinità di fiori, dalle viole ai denti di leone. Con questo disegno, ho voluto riprendere il giardino tutto fiorito dei miei nonni, dove giocavo e mi divertivo molto ed è per questo che mi è rimasto impresso. L'utilizzo di questi fiori non è scelto a caso perché i soffioni li usavo per esprimere tanti desideri e gli stessi denti di leone li raccoglievo e li portavo a mia mamma come mazzo di fiori. Raccoglievo margherite e mi mettevo lì ore ed ore a guardarle cercando di capire perché avessero quella forma (Giulio, testo scritto, aprile 2022).

- Esperienze presenti. Sono più variegata le esperienze raccontate al presente: alcune sono legate ad attività sportive (il maneggio, il calcio), altre ad ambienti attraversati nella quotidianità, come il giardino di casa o la strada dove si va a passeggiare con gli amici o con il cane. È interessante notare che uno sport che si pratica all'aperto come il calcio non venga percepito come esperienza di natura, ma sia stato rappresentato "perché - dice Matteo - quando pratico questo sport mi sento molto spensierato, la stessa emozione che mi trasmette la natura" (Matteo, testo scritto, aprile 2022). Trovano spazio anche racconti di ambienti più remoti, legati al tempo delle vacanze, mare e montagna in particolare, quando la scuola non c'è.

Nella gran parte dei racconti si incontrano persone che condividono con gli studenti l'esperienza di interazione con la natura: sono familiari, amici e amiche, fidanzati o fidanzate, ma anche animali da compagnia. Uno studente introduce una modalità esperienziale differente, basata su un'esperienza di solitudine e di contemplazione in cui esperisce una sensazione di legame con la natura; in questo breve racconto non emergono altri soggetti significativi, ma viene delineata un'esperienza di isolamento positivo che promuove una relazione di intimità fra lo studente e l'ambiente che lo circonda. La sua voce anticipa un tema che emergerà in modo significativo durante tutto il percorso e per questo motivo lo riportiamo:

ho rappresentato con materiali della natura l'immagine di un momento in cui io sono stato molto legato con essa: ho raffigurato a sinistra due alberi sotto i quali mi mettevo per stare seduto all'ombra, al centro ci sono io costruito con 5 rametti e un soffione e a destra due foglie che rappresentano i campi che vedevo dalla campagna; in alto invece, a sinistra ci sono due foglie piccole che prendono il posto delle nuvole e un dente di leone che sostituisce il sole (Riccardo, lezione, febbraio 2022).

Fra questi collage-racconti riteniamo rilevante riportare anche alcune voci dissonanti, di studenti che ammettono di non aver una relazione con la natura e di sentirsi meglio in altri ambienti: questo è il vissuto di Brian, che presenta come collage il proprio telefono cellulare appoggiato al foglio, presentandolo con queste parole: “ho scelto un cellulare come oggetto, perché a me piace stare in casa ed utilizzare apparecchiatura elettronica al posto di uscire” (Brian, lezione febbraio 2022).

Sollecitare pensieri

“La mia composizione è una visione pessimistica della natura che come tutto e tutti sfuma verso la morte” (Edoardo, testo scritto, aprile 2022). Non è infrequente ritrovare questo tipo di considerazioni fra le narrazioni degli studenti: sono questioni di carattere esistenziale, che mettono a tema la questione della mortalità, a partire dall’osservazione di qualcosa di concreto, come rami o foglie secche, per poi allargarsi in una riflessione generale o personale. In particolare, la mortalità della natura e di sé stessi emerge come una questione significativa per i gruppi di studenti che hanno partecipato al progetto, non sempre presentata in tono negativo o pessimistico, ma come dato di realtà connesso al ciclo della vita. Davide rappresenta esattamente questa dinamica e la racconta così:

Il mio quadro è composto da dei fiori alla base e un ramoscello che rappresenta il ramo di un albero che scende e su questo ci sono due foglie d’edera che rappresenta l’espansione dell’albero. E una foglia rinsecchita e un po’ spezzato che rappresenta la morte dell’albero o almeno la perdita delle sue foglie. Un processo un po’ macabro, ma che serve anche all’albero ed è parte del suo processo di vita. Non

bisogna sempre guardare l'aspetto negativo come una cosa brutta... (Davide, lezione, febbraio 2022).

La questione ambientale emerge come un ulteriore tema, ma con meno frequenza rispetto alle aspettative condivise dal gruppo di ricerca. Può essere significativo, come esempio, raccontare l'atteggiamento di un gruppo classe rispetto al compito del collage: la grande maggioranza degli studenti ha riportato nel proprio collage il tema della crisi ambientale, salvo poi "ritrattarlo" una volta compreso che non era questa l'aspettativa specifica dell'attività. Avevano intuito che nel progetto si sarebbe parlato di natura e di ambiente, temi che avevano collegato automaticamente alle questioni dell'inquinamento e della crisi ecologica, secondo una postura che ha connotato gli approcci all'educazione ambientale negli ultimi decenni (Louve, 2006; Sobel, 1999), come anche il discorso pubblico, ad esempio attraverso il movimento giovanile del *Friday for future*. Rimane, quindi, aperta la questione della rilevanza della tematica ambientale/ambientalista per gli studenti intercettati dal nostro studio e la discussione sul senso di una sua limitata rappresentazione in questa fase e nelle successive della ricerca-azione.

Sentire con la natura

Un numero importante di collage e di racconti riporta la centralità della dimensione estetica e l'apprezzamento della bellezza propria di elementi e contesti naturali. La scelta dei materiali per la composizione per alcuni studenti può avvenire per un semplice piacere estetico: "ho staccato questo a un ramo di un albero perché mi piacevano e rendevano bello il mio albero" (Giovanni, lezione, dicembre 2022), o per migliorare la propria composizione aggiungendo "un tocco estetico" (Marco, lezione,

febbraio 2022). La dimensione estetica è anche parte delle esperienze raccontate, è uno dei motivi per cui trascorrere del tempo con la natura può aver valore ed essere desiderabile: “quasi ogni giorno porto il mio cane fuori per una passeggiata e mentre percorriamo il nostro solito tragitto ho la possibilità di osservare vari tipi di fiori che reputo belli e affascinanti per via dei loro colori accesi” (Tommaso, lezione, febbraio 2022).

La dimensione estetica emerge anche quando gli studenti sottolineano gli elementi percettivi e sensoriali, anche se non legati direttamente al tema della bellezza. Questi sono citati come dimensione importante dell’esperienza in natura, perché fonte di piacere o in quanto evocativa di pensieri ed esperienze. Ci sono i “rametti di pino con il loro odore pungente” (Andrea, testo scritto, aprile 2022), i molteplici colori dei fiori, tante cose diverse da percepire: “un sacco di verde e tra tutto questo c’erano varie tonalità di colori, dal viola al giallo, tutti questi colori arabi dati da un’infinità di fiori, dalle viole ai denti di leone” (Giulio, testo scritto, aprile 2022).

Sempre nell’abito del sentire, viene sottolineata specificamente la dimensione affettiva ed emotiva della propria relazione con la natura. Alcuni studenti scelgono di rappresentare proprio questa aspetto, come Martino, che raffigura un viso sorridente per raccontare semplicemente “la mia felicità quando sono in contatto con la natura” (Martino, lezione, dicembre 2021) o Alberto che utilizza la stessa figura per dire che “la natura mi fa sentire bene” (Alberto, lezione marzo 2022).

In altri casi, tonalità emotive di carattere prevalentemente positivo accompagnano il racconto delle esperienze personali descritte dagli studenti attraverso i loro collage. Qui lo scenario esperienziale è maggiormente complesso, in quanto l’ambiente naturale rappresenta soltanto uno dei fattori in gioco, accanto a relazioni

inter-soggettive significative - i nonni, i genitori, gli amici - situazioni di vita - le vacanze, luoghi speciali - o pensieri più articolati.

Emergono, fra gli altri, due categorie emotive associate alla relazione con la natura. La prima coincide con le emozioni di “divertimento” e di “spensieratezza” che accompagnano i numerosi ricordi d’infanzia o i racconti di esperienze quotidiane, come per Giulio, che guardando il giardino dei nonni racconta di rivedersi “da bimbo, correre e giocare scalzo tra i vigneti non pensando a niente, solo a divertirmi” (Giulio, testo scritto, aprile 2022). La seconda tonalità emotiva che emerge è rappresentata dal “conforto”, come se il contatto con la natura, evocando luoghi o persone significative, oppure attraverso la propria qualità estetica, avesse la capacità di riportare al positivo una situazione emotiva di sapore negativo. È questo il caso di Alberto, che vede nel giardino dei nonni un luogo magico, “perché in un modo o nell’altro ti fa ritornare sempre il sorriso” (Alberto, lezione, febbraio 2022) o di chi nella relazione personale con la natura trova un rimedio ad una forma di eco-ansietà, sperimentando “rassicurazione e conforto, soprattutto in questo momento in cui si inquina un botto” (Thomas, lezione, febbraio 2022). Analogamente, altri raccontano che la relazione con la natura, anche vissuta in ambienti semplici come il giardino di casa, valga come opportunità per rilassarsi e riprendere fiato.

Un caso sporgente: pensare sé con la natura

Oltre alle categorie che sono emerse sin qui, ne emerge una ulteriore, grazie ad alcuni artefatti che testimoniano un percorso differente da quelli appena descritti. Sono casi in cui la risposta alla domanda a proposito della propria relazione con la natura non viene affrontata direttamente, ma è vissuta come un’opportunità per guardare a sé stessi attraverso gli elementi naturali.

Ad esempio, Sonia dice: “Questa composizione mi rappresenta perché ci sono tutti fiori diversi che mi piacciono e qualche bocciolo che deve ancora fiorire” (Sonia, lezione, febbraio 2022). In questo pensiero la studentessa si rispecchia in alcuni elementi del luogo che richiamano la sua attenzione. Essa si vede come una persona ricca di aspetti diversi, che si apprezza e come una persona ancora in divenire, proiettata nel futuro come lo sono i boccioli di fiori che stanno per aprirsi. Questo pensiero, seppur affascinante, potrebbe sembrare fuori tema, in quanto non connesso con la questione della relazione fra lo studente e la natura: Sonia semplicemente rappresenta alcuni aspetti di sé. In maniera analoga, Francesco sembra voler rappresentare un concetto astratto, la fratellanza, accostando due fiori diversi e incrociati fra loro, uno giallo e uno viola, uno più grande e uno più piccolo: questi due fiori, posti su uno sfondo di foglie e fili d'erba, sono “come un fratello più grande e un fratello più piccolo, rappresentano la fratellanza” (Francesco, lezione, gennaio 2022). Tuttavia, grazie ad una richiesta di chiarimento, emerge come quello della fratellanza non sia per lo studente solo e semplicemente un concetto astratto, quanto un aspetto significativo della sua esperienza personale: “I fiori mi danno un senso di fratellanza, il fiore più grande è il fratello del fiore più piccolo, siccome ho un fratello più piccolo di me, mi ha ispirato la fratellanza” (Francesco, lezione, gennaio 2022).

In questi due casi esemplari, emerge una particolare dimensione della relazione con la natura come anche una modalità di intrecciare linguaggio ed esperienza dei luoghi che ritroveremo. La natura con i suoi elementi sono esperiti come una riserva di immagini e significati in cui potersi rispecchiare attraverso un pensiero di tipo metaforico, esplorando la propria esperienza in un processo di ricerca di significato: la natura come uno specchio dove potersi guardare e scoprire, costruendo metafore e pensieri analogici.

Vogliamo concludere questa sezione riportando per intero il testo di Andrea, uno studente che racconta la propria esperienza di composizione del collage naturale soffermandosi non solo sulla descrizione del prodotto, in cui ritroviamo molti dei temi appena riportati, ma raccontando accuratamente il processo di composizione.

Non ho mai pensato a un rapporto diretto e personale con la natura prima di oggi, prima di uscire e trovarmi a raccogliere pezzi di natura così un po' istinto e un po' a naso, per raccontare qualcosa di me.

Visto che sono nato e cresciuto in aperta campagna, per me la natura è la quotidianità, ma non mi sono mai impersonificato con i suoi elementi.

Questa volta ho dovuto prestare molta attenzione e scegliere elementi che in qualche modo mi trasmettessero qualcosa e che al tempo stesso parlassero di me di me.

Così mi sono trasformato in un piccolo esploratore e incuriosito dal mondo circostante ho creato il mio collage personale.

Rametti di pino, che con il loro odore pungente, mi hanno riportato ai boschi alpini, dove, nelle calde giornate estive mi piace trovare refrigerio, lontano dalla vita frenetica. Paradossalmente mi richiamano alla memoria anche i luoghi marittimi, con i lunghi viali che conducono al mare ombreggiati dai pini.

La piuma di una pianta, di cui non conosco assolutamente il nome, ma che ricordo all'ingresso del giardino della nonna, con piume altissime e foglie appuntite. Mi ha rievocato ricordi di quando ero piccolo, i bei momenti trascorsi a giocare spensierato. La natura che rievoca dolci emozioni.

Fiori gialli, che conosco benissimo, i fiori del tarassaco, si distendono a chilometri dove abito io, e sono il cibo preferito della mia coniglietta, mi fanno pensare all'estate al sole, mi danno allegria e voglia di uscire.

Foglie secche, le ultime rimaste dall'inverno ormai passato che hanno lasciato il posto alla primavera. Mi viene così in mente che tutto finisce ma tutto ricomincia in un ciclo vitale.

I legni grandi e piccoli, animano i ricordi del tempo passato con papà a fare legna per l'inverno, ma ancora di più le golose grigliate all'aperto della domenica.

La natura parla di noi attraverso i sensi, riporta ricordi di momenti passati, di luoghi visitati, persone conosciute. A volte suscita sentimenti di gioia, altre di tristezza,

Spesso viviamo la natura come qualcosa che sta fuori di noi, ma in realtà è parte di noi (Andrea, testo scritto, aprile 2022).

Osservazioni e commenti: “un clima immacolato di ascolto e attenzione reciproca”

Possiamo dare un primo sguardo al processo di composizione in natura, in relazione alla nostra seconda domanda di ricerca, attraverso le note che qualche ragazzo decide di affidare al diario e ad alcune osservazioni dei docenti. “Mi ha colpito molto il modo in cui da un sasso mi sia venuto in mente quello a cui penso quando mi parlano di natura” (Diario, gruppo 1). L'esperienza concreta e percettiva nell'ambiente sembra aprire pensieri e attivare ricordi; durante la fase di composizione, le idee arrivano man mano si incontrano le cose. Andrea sembra confermare un processo di riflessione radicato nell'esperienza del luogo: “Rametti di pino, che con il loro odore pungente, mi hanno riportato ai boschi alpini” e anche “La piuma di una pianta, di cui non conosco assolutamente il nome, ma che ricordo all'ingresso del giardino della nonna, con piume altissime e foglie appuntite, mi ha rievocato ricordi di quando ero piccolo” (Andrea, testo scritto, aprile 2022).

Ancora rispetto alle osservazioni sul processo, la lezione all'aperto non è una lezione statica: mentre osserviamo gli studenti alla ricerca dei loro materiali notiamo la loro eccitazione, inizialmente si muovono a gruppetti per poi dedicarsi un tempo individuale. Dapprima, sembra che vogliano semplicemente allontanarsi da noi docenti, finalmente liberi di muoversi. Nel momento della composizione, invece, notiamo una diversità di approcci: qualcuno appoggia velocemente i materiali sul foglio e si sente subito soddisfatto, altri dedicano molto tempo e molta cura ad assemblare, modificando più volte la propria composizione.

Il compito di cercare materiale concreto è percepito come faticoso sia per i "pochi elementi a disposizione" (Diario, gruppo 3), sia in quanto questi ultimi sono "uguali per tutti" (Diario, gruppo 5). Gli studenti annotano che per trasmettere un significato occorre inventiva, creatività e immaginazione, compito che, a dir loro, non è usuale nel contesto di un istituto tecnico, come traspare dalle parole affidate al diario di uno studente: non è facile "usare molto la mia immaginazione che di solito non uso" (Diario, gruppo 2). D'altra parte, poter usare la propria immaginazione è percepito per molti come fonte di soddisfazione e di coinvolgimento. La fatica di utilizzare con creatività un materiale limitato non è l'unica difficoltà: traspare, infatti, che il compito sia vissuto come occasione di pensiero e di riflessione personale. Infatti, uno studente scrive di aver "avuto difficoltà a fare una profonda analisi" (Diario, gruppo 3), un altro ammette che "pensare cose profonde non è del tutto facile" (Diario, gruppo 2).

L'intenzione educativa rispetto a questa proposta *art based* di tipo visuale e plastico era di contribuire al lavoro sulla scrittura partendo dalla narrazione orale, e proprio rispetto a questo rimaniamo stupiti dalla risposta dei gruppi classe durante la fase di racconto collettivo. Una docente annota: "durante la condivisione dei collage

sul proprio rapporto con la natura, si è respirato un clima immacolato di ascolto e di attenzione reciproca” (Claudia, diario, dicembre 2021). Un altro docente descrive positivamente la partecipazione degli studenti, ritrovandovi una dinamica di inclusione: “Ha messo tutti sullo stesso livello. Quelli con i voti più bassi hanno partecipato quanto, se non di più, di quelli con i voti più alti” (Pietro, diario, dicembre 2021); un’altra rimane colpita dalla “partecipazione anche dei miei studenti più timidi” (Michela, diario, marzo 2022).

Sempre dalle pagine dei diari dei docenti emergono alcune iniziali percezioni sull’atmosfera educativa promossa dall’ambiente *outdoor*: “Non è stato un ambiente accogliente (pioveva, *nda.*), tuttavia ha comunque trasmesso a molti di loro un senso di pace-rilassatezza-libertà che ha agevolato lo svolgimento delle attività” (Pietro, diario, dicembre 2021).

Al termine della prima lezione all’aperto, condividiamo un senso di soddisfazione per la buona riuscita delle attività, confermate dalla lettura dei riscontri scritti dagli studenti. Nel diario che chiediamo di compilare ad ogni docente-educatore impegnato sul campo è previsto uno spazio dove appuntare domande o dubbi emergenti. Un docente vi annota: “Per la ricerca: per valutare il successo dell’incontro non è facile capire se dipende dalla bontà della progettazione o dal fatto esclusivo di essere all’aria aperta” (Pietro, diario, febbraio, 2022). Questo interrogativo corrisponde alla nostra terza domanda di ricerca, ovvero: quali caratteristiche di metodo possono contraddistinguere una buona pratica di insegnamento all’aperto inerente all’ambito linguistico nel contesto della scuola secondaria di secondo grado? Sia tratta di indagare le dimensioni operative e di senso di un approccio non spontaneistico all’insegnamento all’aperto. La complessità di ogni pratica educativa e di insegnamento impedisce di isolare un singolo fattore, in

questo caso l'ambiente fisico, ma richiede un pensiero articolato, che legga l'esperienza nelle sue diverse dimensioni. D'altra parte, condividere esperienze e spazi di conversazione che permettano di condividere e porsi le stesse domande all'interno del gruppo di ricerca è un momento fondamentale di ogni processo partecipativo di ricerca-azione (Kemmis et al., 2014).

Oltre alle nostre osservazioni, guardiamo i diari degli studenti e le parole che usano per riflettere sulla lezione all'aperto. In particolare, colpisce il loro apprezzamento per momenti diversi delle esperienze proposte: chi per la fase di movimento, chi per quella di composizione, chi per le conversazioni in gruppo. Con un certo stupore, notiamo anche come un'attività di breve durata venga riconosciuta molto frequentemente come quella maggiormente significativa: si tratta di una proposta individuale di silenzio e di ascolto, realizzata nel giardino scolastico a fine lezione. Gli studenti la descrivono nei loro diari come:

... un piccolo passo per iniziare ad ascoltarci (Diario, gruppo 2).

... questi momenti ci hanno fatto riflettere e stare in pace con noi stessi (Diario, gruppo 1).

... il silenzio è molto bello perché tranquillizzante e fa riflettere sulla propria vita, sui propri pensieri e su cosa fare (Diario, gruppo 4).

Questo momento mi è piaciuto un sacco e farlo tutti i giorni alla fine della scuola (che sono giorni stressanti) mi piacerebbe un sacco (Diario, gruppo 4).

Questo tipo di riscontro ritornerà nel prosieguo del percorso e sarà esplorato in profondità durante i focus group e le interviste individuali finali.

6.2. I temi emergenti durante il percorso

A partire da questo avvio, il percorso di ogni gruppo classe (n.7) si sviluppa autonomamente; le specifiche attività svolte sono definite in dialogo con le progettazioni dei singoli docenti e tenendo conte delle caratteristiche di ciascuna situazione. Ogni percorso è composto da cinque a dieci lezioni all'aperto, realizzate con cadenza settimanale, per una durata variabile da uno a tre mesi. Le attività si sono realizzate prevalentemente al mattino, adattandosi all'orario scolastico; ogni percorso prevede un'uscita di una giornata, che non sempre è stata realizzata a motivo della situazione sanitaria determinata dalla pandemia.

Le lezioni all'aperto sono integrate nel programma didattico curricolare e alternate a lezioni in aula realizzate dai docenti. Per una descrizione più dettagliata dei vari percorsi si rimanda al capitolo precedente.

Durante questa fase, il monitoraggio dell'attività educativa avviene attraverso il diario che gli studenti compilano al termine di ogni incontro, assieme agli appunti sul campo prodotti dal gruppo di docenti e formatori che partecipano alle attività. Alcuni momenti delle lezioni vengono audio-registrati, trascritti fedelmente e analizzati induttivamente, assieme ai materiali tratti dai diari, secondo la strategia d'analisi propria della *grounded theory* (Charmaz, 2006; Mortari, 2007). I materiali raccolti in questa fase hanno la forma di brevi annotazioni o parole chiave; solo sporadicamente ritroviamo materiali testuali più articolati. Perciò, abbiamo deciso di utilizzare le categorie emerse dall'analisi di questi materiali come spunti per progettare in corso d'opera gli incontri successivi, e per individuare i temi da rilanciare e approfondire durante i focus group e le interviste. Saranno questi ultimi ad

esplorare in profondità il significato dei temi individuati in questa fase di osservazione.

Presentiamo le categorie provvisorie emerse durante il percorso di ricerca-azione, riportando per ciascuna categoria alcuni estratti dei diari a scopo esemplificativo. Un'analisi articolata sarà svolta nel capitolo seguente.

Sentirsi tranquilli

Voglio ritrovare la tranquillità di questa lezione (Diario, gruppo 4).

Pensando al silenzio mi rendo conto come sia prezioso, dato che è più facile fare rumore che mantenere la quiete (Diario, gruppo 5).

Sentirsi liberi

Quando abbiamo scelto un albero, perché mi sono sentito libero e in sintonia con la natura (Diario, gruppo 3).

...più libero, perché all'esterno si respira un'aria più pulita e fresca rispetto all'interno (Diario, gruppo 5).

Fare scuola in modo nuovo

...è una sensazione nuova fare lezione all'aperto e secondo me può essere una ottima modalità di apprendimento (Diario, gruppo 4).

L'incontro di oggi mi è piaciuto perché si è svolto all'aperto e questa è una cosa molto diversa dalle cose che facciamo di solito (Diario, gruppo 4).

Ascoltare i suoni della natura

Uno dei miei pensieri durante questo silenzio è stato quanto fosse rilassante ascoltare gli uccelli (Diario, gruppo 3).

Ho avuto modo di riflettere su che che di solito tralascio come ad esempio i suoni o i rumori attorno a me (Diario, gruppo 5).

Conoscersi meglio fra pari

Secondo me, il momento più significativo dell'incontro è stato quando ognuno di noi ha descritto il suo prato in quanto ci ha dato la possibilità di entrare nel pensiero dei propri compagni (Diario, gruppo 4).

...mi è piaciuto il messaggio che ciascuno ha espresso in maniera differente (Diari, gruppo 2).

Conclusione

I pensieri affidati a diari ci hanno permesso di generare delle categorie provvisorie, che abbiamo riportato con lo scopo di documentare il processo di indagine durante il suo sviluppo. Nelle pagine dei diari emergono anche alcuni pensieri più complessi, che suggeriscono già delle possibili connessioni fra le diverse dimensioni dell'esperienza, aprendo alle questioni che verranno esplorate di seguito. Gli studenti associano con frequenza aspetti corporei e sensoriali, il complesso dei suoni e dei rumori *in primis*, con sensazioni complesse quali la libertà, la quiete, la concentrazione. Anche la dimensione relazionale emerge come tema significativo. Il freddo e la scomodità sono riportati come elementi critici dell'esperienza.

Capitolo Settimo.

Presentazione dei dati e dei risultati emersi al termine dell'azione

Come abbiamo descritto per esteso nella sezione dedicata alla metodologia, i dati che costituiscono il materiale empirico per l'analisi della ricerca empirica sono costituiti in parte dai focus group e dalle interviste realizzate a fine percorso con studenti e docenti, e in parte dagli elaborati poetico-espressivi composti dagli studenti durante gli ultimi incontri. Procederemo a presentare i risultati dell'analisi dei differenti materiali, premettendo per ciascuna famiglia di dati analizzati una breve nota metodologica, al fine di rendere trasparente la strategia e il processo interpretativo che abbiamo seguito.

Tabella 6.

Piano della presentazione dei dati nel capitolo settimo.

	MATERIALE ANALIZZATO	OBIETTIVO DI RICERCA
7.1.	Analisi dei focus group e delle interviste a studenti e studentesse	Esplorare la percezione di studenti e studentesse rispetto all'esperienza di educazione all'aperto in contesto scolastico
7.2.	Analisi dei testi poetico-espressivi composti dagli studenti e studentesse	Esplorare i pensieri emersi dal processo di scrittura in e con i luoghi
7.3.	Analisi narrativa di alcuni casi individuali: poesie e interviste	Esplorare il processo di scrittura in e con i luoghi
7.4.	Analisi delle interviste ai docenti	Esplorare la percezione dei docenti rispetto all'esperienza di educazione all'aperto in contesto scolastico

7.1. Analisi dei focus group e delle interviste agli studenti

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, ovvero per esplorare la percezione di studenti e studentesse rispetto alle esperienze di educazione all'aperto integrate nella didattica della lingua italiana, sono state analizzati i testi audio-registrati e trascritti dei focus group (n.11), della durata di circa un'ora e trenta ciascuno, e delle 18 interviste semi-strutturate condotte con studenti e studentesse, di circa un'ora ciascuna. Questi materiali sono stati analizzati seguendo la strategia induttiva del metodo meticciano (Mortari, 2009) e le fasi operative della *grounded theory* ad orientamento costruttiva (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2009). Supportati dal *software* Atlas.Ti, la fase di codifica aperta ha determinato n. 870 codici, che nella successiva fase di codifica focalizzata si sono ridotti a n. 112. Questi ultimi, a loro volta, sono stati raggruppati e articolati in sei macro-temi che offrono un'ipotesi interpretativa complessiva dell'esperienza di educazione all'aperto degli studenti, a partire dai materiali empirici qui considerati. I macro-temi emersi sono i seguenti: sentirsi tranquilli, sentirsi liberi, fare attenzione, trovare ispirazione, riconoscersi legati, generare pensieri.

Tabella 7.

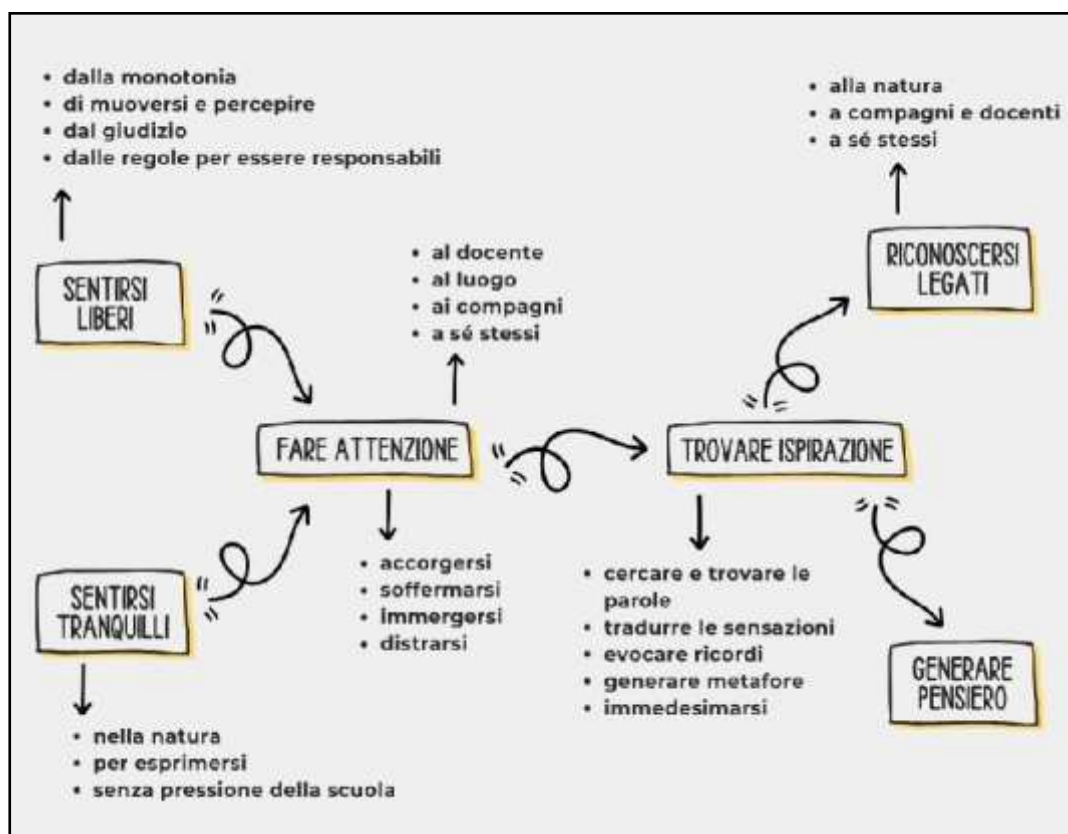
Riepilogo dei macro-temi e dei sotto-temi.

Sentirsi liberi	<i>Fare scuola diversamente: rompere con la monotonia</i>
	<i>Liberi di muoversi, sentire e respirare</i>
	<i>Uno spazio di non giudizio</i>
	<i>Meno regole, ma più responsabilità</i>
Sentirsi tranquilli	<i>Sentirsi tranquilli nella natura</i>
	<i>Sentirsi tranquilli per esprimersi</i>
	<i>Non sentire la pressione della scuola</i>
Fare attenzione	<i>Fare attenzione quando esteticamente coinvolti</i>
	<i>Fare attenzione in quanto affettivamente coinvolti</i>
	<i>Direzioni molteplici dell'attenzione</i>
	<i>Un'attenzione multiforme</i>
Trovare ispirazione	<i>Cercare e trovare le parole</i>
	<i>Tradurre le sensazioni in parole</i>
	<i>Evocare ricordi</i>
	<i>Generare metafore</i>
Riconoscersi legati	<i>Proiettarsi, immedesimarsi</i>
	<i>Alla natura</i>
	<i>Agli altri, compagni e docenti</i>
Generare pensieri	<i>A sé stessi</i>
	(Nessun sotto-tema)

Già dalla lettura dei dati grezzi risulta evidente che i vari temi siano interconnessi fra loro in un insieme sistemico (Tarozzi, 2009). Abbiamo tentato di ricostruire questo insieme attraverso un'ipotesi di articolazione teorica che restituisce sia i singoli temi che le loro reciproche implicazioni che abbiamo nell'infografica che segue. Successivamente, saranno presentati i risultati di questa sezione in maniera approfondita.

Figura 10.

Rappresentazione grafica dell'insieme dei temi emersi dall'analisi della percezione degli studenti.



Sentirsi liberi

Beh, pensando che siamo stati a contatto con la natura anche in modo libero... non lo so, cioè... ho scelto la parola libertà perché mi è venuta quasi automatica da

dire, perché comunque con la natura e tutto... cioè... ti senti un po' libero, non pensi ai problemi... non so trovare tanto una... (Gruppo 1, focus group, giugno 2022).

Sentirsi liberi (147 quotes) è il primo macro-tema che presentiamo per descrivere il vissuto degli studenti durante le esperienze di educazione all'aperto. Come si evince già dalla porzione di conversazione appena riportata, la sua interpretazione non è scontata nemmeno per gli studenti e, infatti, parlarne durante i focus group e le interviste richiede di riflettere a fondo, aprendo diversi livelli di comprensione, intrecciati in maniera complessa. Gli studenti usano molto spesso la parola libertà e mostrano la consapevolezza di intercettare un concetto carico di significati: “sicuramente è una parola importante, di un certo peso” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022). In generale, il senso di libertà e di liberazione emerge per connotare la diversità delle lezioni all'aperto rispetto alle modalità consuete di stare nei tempi, negli spazi e nelle relazioni proprie del contesto scolastico. Attraverso il confronto fra scuola dentro e scuola fuori è possibile analizzare l'esperienza di educazione all'aperto, ma anche, seppur in controtuce, esplorare il vissuto quotidiano degli studenti adolescenti coinvolti nella ricerca.

Di seguito riportiamo sinteticamente i quattro sotto temi in cui si articola la descrizione della sensazione di libertà, supportati dalle parole dagli studenti.

Fare scuola diversamente: rompere con la monotonia (27 quotes). Già dalla prima attività era emerso come il coinvolgimento degli studenti nelle lezioni fosse facilitato dalla novità percepita della proposta educativa: fare lezione all'aperto “è una cosa che non facevamo prima. Non l'abbiamo mai fatta” (Gruppo 9, focus group, maggio 2022). Gli studenti sono informati e coinvolti rispetto agli obiettivi della

ricerca e mostrano la consapevolezza di far parte di un progetto che vorrebbe rinnovare la loro quotidianità scolastica:

Stud. 1: non abbiamo mai fatto niente del genere e non siamo mai andati all'aperto a fare un lavoro qui.

Stud. 4: è fuori dal comune.

Stud. 5: confrontandosi con altri colleghi di altre scuole ho sentito che non hanno fatto una cosa così, quindi è una novità un po' per tutti, non solo per chi l'ha fatta, anche di chi non l'ha fatto.

Questo senso di novità rimane parte del vissuto degli studenti anche alla fine del percorso, nonostante l'attività didattica all'aperto fosse diventata parte della routine. Interrogati sulla possibilità che l'aula all'aperto potesse diventare meno interessante se frequentata con continuità, uno studente risponde sostenendo che la natura è, a suo modo, sempre diversa:

Quando si è fuori c'è anche questo passaggio tra le stagioni, c'è sempre un nuovo ambiente. Quindi a me sembra di essere in nuovo luogo, perché quando eravamo qui durante l'inverno era tutto... era vuoto secondo me... Se facciamo lezione fuori durante le stagioni le aule cambiano. Durante l'autunno è più colorata (Gruppo 3, focus group, giugno 2022).

Quindi, non sembra essere rilevante la novità in sé quanto il fatto che l'ambiente *outdoor* possa garantire una dose di diversità alle esperienze scolastiche, un'opportunità per variare il contesto e il modo di fare lezione. Questo tema emerge sullo sfondo di un vissuto di monotonia e fatica connesso, invece, all'abitare a lungo

gli stessi ambienti d'apprendimento: "è sempre lo stesso ambiente perché lì ci passiamo la maggior parte del tempo..." (Gruppo 6, focus group, maggio 2022); "lo vedi per duecento giorni all'anno" (Gruppo 4, focus group, giugno 2022). Anche la mattinata di scuola, diventa pesante, soprattutto nel caso degli studenti dell'istituto professionale: "Io le cinque ore e mezza a scuola... muoio, è una cosa più forte di me..." (Riccardo, intervista, maggio 2022).

Non è irrilevante notare che la monotonia dell'aula *indoor* sia descritta soprattutto in termini fisici e percettivi - "questi posti qua sono tutti uguali... un po' grigi" (Gruppo 10, focus group, maggio 2022) - e che uscire per fare lezione in natura sia vissuto come l'interruzione di un'abitudine e come una liberazione, cosa che emerge con estrema chiarezza, ad esempio, da questi tre passaggi:

Quindi siamo sempre lì in classe, massimo in atrio, ma neanche... è dura tutti i giorni, vai lì, sei chiuso lì, non puoi neanche parlare con gli altri delle altre classi. Basta! Devi starci, cinque ore a soffrire, esci e basta sei libero (Daniel, intervista, giugno 2022).

Stud.: Secondo me, queste pareti di cemento a volte soffocano *dopo tanto tempo che sei è qua dentro*, quindi lo stare fuori secondo me... mi trovano più libero.

secondo me solleva anche un po' l'animo perché... ah, finalmente un po' d'aria, un po' di "stare fuori", non sempre stare seduti cinque ore di seguito a seguire le lezioni (Prince, intervista, maggio 2022).

Liberi di muoversi, sentire e respirare (66 quotes). Le lezioni all'aperto sono vissute innanzitutto come una liberazione in rapporto alla dimensione materiale e

corporea dell'esperienza scolastica. L'aula e il banco sono i bersagli ricorrenti nelle riflessioni degli studenti e i vissuti che ne emergono sono decisamente critici: chiusura, immobilità, oppressione, soffocamento, reclusione. "Quando uno è in classe sembra di essere chiusi dentro una gabbia da cui non puoi uscire, non puoi, non hai niente attorno" (Mark, intervista, giugno 2022). La scuola è vissuta come un contesto in cui la dimensione corporea non solo non trova un riconoscimento, ma anzi venga oppressa: la scuola come carcere dei corpi. Riportiamo alcuni estratti testuali per rendere evidente come questo vissuto sia radicato nei dati empirici, usando direttamente le parole degli studenti che parlano del loro sentirsi liberi:

"non essere magari dentro a delle mura, ma sei in uno spazio più aperto e non sentirsi magari intrappolati fra le pareti di una stanza, quindi..." (Gruppo 3, focus group, giugno 2022)

"Beh, libertà perché non eravamo sui banchi" (Gruppo 4, focus group, giugno 2022)

"Stud.: Per me la libertà, significa non sentire la presenza dei muri scolastici attorno e non avere un banco, una sedia... mi tranquillizza di più.

Int.: E come mai succede questo? Come mai vi è successo questo? Proviamo a fare delle ipotesi?

Stud.: Perché magari paragono la scuola alla prigionia. In classe sei obbligato a stare seduto, a star fermo lì senza far niente, qua invece sei libero" (Gruppo 8, focus group, giugno 2022)

Inter.: Scusa, ti sei sentito libero...ma libero rispetto a cosa?

Stud.: Rispetto allo spazio, rispetto alla classe, rispetto alla classe concreta. Quattro muri e una lavagna" (Riccardo, intervista, maggio 2022).

Una sensazione di chiusura che nel periodo pandemico si è sicuramente ampliata, seppur siano stati relativamente pochi gli studenti che ne hanno parlato direttamente, cosa che accade invece in alcuni casi, come questo:

Anche rispetto allo stare in classe, dove sai che entri che devi stare nel banco, fissato con due bollini per terra e sai che non hai la possibilità di parlare con i tuoi compagni perché anche al cambio dell'ora bisogna teoricamente stare seduti o a merenda quando usciamo abbiamo un numero per terra scritto in cui la nostra classe deve stare (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

Ciò che cambia nell'esperienza educativa all'aperto sono, soprattutto, le molteplici possibilità di attivazione della dimensione corporeo-percettiva. Per prima cosa, c'è maggior libertà in termini di movimento e di mobilità, sperimentati in attività che lo richiedono direttamente, oppure durante gli spostamenti a piedi necessari per raggiungere i diversi luoghi dove si svolge la lezione; anche nei momenti più statici, c'è la possibilità di cambiare posizione. È interessante notare come all'aperto stare fermi è vissuto come quiete e tranquillità, mentre all'interno dell'aula la percezione cambia, diventando irrequietezza e immobilità: a scuola si può chiedere al massimo di uscire “per sgranchirsi le gambe” (Gruppo 10, focus group, maggio 2022), mentre la scuola all'aperto permette al corpo di esprimersi, alternando quiete e movimento.

Risulta molto rilevante per gli studenti anche la possibilità offerta dal contesto educativo *outdoor* di attivare la dimensione sensoriale, vedendo e ascoltando ciò che li circonda. Se l'aula è grigia, fuori l'attivazione sensoriale è ricca, diversificata e avvolgente. Insomma, all'aperto si è liberi di muovere l'attenzione e di sentire:

“Poi se alzi la testa, se alzi gli occhi vedi il cielo e non la muratura” (Riccardo, intervista, maggio 2022).

“Ti senti più libero, non sei costretto da quattro mura e se ti distrai... puoi guardare fuori liberamente... e quando ti annoi, non ti annoi veramente perché puoi guardare qualsiasi cosa” (Leonardo, intervista, maggio 2022)

“Perché c'è più da vedere, mentre in classe c'è la lavagna e basta” (Carlotta, intervista, maggio 2022).

“io ho un altro pensiero... ascolto in classe, dobbiamo ascoltare il prof che da informazioni e basta, ascoltare la lezione che ti da il prof. Fuori puoi ascoltare, pensare a modo libero, di ascoltare il vento” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022).

Uno spazio di non giudizio (30 quotes). Un terzo tema connesso al senso di libertà si riferisce al clima relazionale percepito durante le attività all'aperto: un clima di non giudizio associato ad una maggior libertà nel potersi esprimere attraverso pensieri, opinioni e mediante le composizioni visuali o testuali. Pur trattandosi di percorsi curricolari rispetto ai quali era prevista una formale valutazione, molti studenti riportano di aver sentito meno significativa la pressione del voto, e questo aspetto non è di immediata interpretazione. Sembra legato a diversi fattori, non tanto all'assenza di valutazione quanto ad un sentirsi personalmente motivati alla partecipazione e ad un focus di attenzione meno diretto al risultato scolastico e più alla scoperta e all'apprendimento. Sentirsi liberi dal giudizio significa potersi esprimere, grazie ad un clima di fiducia e di confidenzialità, come si evince da alcuni estratti testuali:

“Magari la possibilità di esprimersi, di dire le proprie opinioni, di farsi vedere come..., senza... Noi dentro secondo me tratteniamo qualcosa, invece fuori le tiriamo fuori” (Gruppo 11, focus group, giugno 21).

“Libertà perché, come ho già detto, mi sentivo più libero di dire le robe, magari sapendo che ti viene da essere giuste. Invece a scuola possono essere anche sbagliate. quello che penso io” (Gruppo 7, focus group, giugno 2022)

“Comunque era una cosa che rimaneva tra di noi. Magari uno che poteva esprimere anche di più” (Gruppo 5, focus group, maggio 2022).

Il senso di non giudizio è associato alle consegne *art based*, in quanto garantiscono un ampio margine di scelta sia rispetto ai materiali da utilizzare che rispetto al complesso delle composizioni, siano testuali o visuali. Va detto che si sono privilegiate attività con consegne molto ampie, di tipo espressivo, ma anche di tipo descrittivo, come “quando ci eravamo messi sull’argine e dovevamo scrivere su quel foglietto... cosa pensavamo del paesaggio” (Gruppo 4, focus group, giugno 2022). Soprattutto la scrittura poetica seppur faticosa e sfidante - “una prova con sé stessi per vedere cosa riuscivamo a fare” (Marco, intervista, giugno 2022) - è percepita come una forma di scrittura libera, in cui dar figura ai propri pensieri: “per scrivere la poesia avevamo la libertà di scrivere quando volevamo. Eravamo comunque liberi. Non dovevamo usare una rima, un tipo di verso” (Gruppo 8, focus group, maggio 2022). Inoltre, la scrittura poetica è percepita come un prodotto personale, sia rispetto alle modalità di composizione che al suo contenuto e per questo motivo, nonostante ci siano criteri di qualità e una valutazione da parte del docente, è più difficile esprimere un giudizio.

Stud.: E però è stato bello perché non c'è stato alcun tipo di giudizio, né da parte nostra, verso verso gli altri, né da parte degli altri verso di te. Non mi sono spiegato molto bene...

Int.: Come mai non c'è stato giudizio?

Stud.: Perché è una cosa soggettiva, è una cosa molto soggettiva. Era difficile da giudicare. Se io provo a giudicare una poesia di un altro in base a cosa la giudico. Come faccio a dire che è brutta? Come faccio a dire è bella? non puoi giudicarla perché è una cosa soggettiva (Riccardo, intervista, giugno 2022).

Oltre alle esperienze di scrittura sono riconosciuti come momenti di libertà quelli dedicati alla riflessione e al confronto, in quanto occasione per sentirsi “più liberi di esprimerci, di pensare, di dire delle cose di cui magari a scuola non parliamo mai” (Gruppo 6, focus group, maggio 2022). Emerge che dedicare del tempo alla riflessione, partendo da domande e stimoli di tipo esplorativo abbia contribuito a promuovere la partecipazione e a favorire un sentire di libertà, depotenziando la pressione del voto e della performance scolastica. In questo senso, se “alcune volte sei ritagliato da un compito, da una consegna, invece ti sentivi libero, potevi dire quello che volevi” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022). Percepire le domande come autentiche e non dirette soltanto a verificare l'acquisizione di un pensiero già pensato è un ulteriore elemento liberatorio, come testimonia questa interessante nota tratta di un diario rispetto alla “presenza di domande per le quali non bisognava essere preparati” (Diario, aprile 2022). Lo stesso focus group è percepito come un momento di partecipazione in cui si è liberi di contribuire con il proprio punto di vista: “Int.: un'occasione in cui vi siete sentiti liberi di esprimervi? Stud.: Anche questa” (Gruppo 4, focus group, giugno 2022). Libertà di espressione intesa, quindi, secondo un ampio

spettro di declinazioni, sia cognitive che emotive: esprimere emozioni, esprimersi con i testi poetici, esprimere un'opinione, un pensiero, un semplice contributo al lavoro di gruppo.

Libertà come apertura mentale (18 quotes). “Secondo me uno studente all'aperto si sente molto più libero. Secondo me questo può aiutarlo ad esprimersi o usare la mente molto di più che al chiuso” (Omar, intervista, maggio 2022). Sembra significativo che, se alcuni studenti sembrano intendere la libertà semplicemente come la minor presenza di regole, per molti questa sia associata ad una maggiore apertura mentale, al sentirsi disponibili a pensare e a riflettere, in modo autonomo: “Mi sono sentito mentalmente più leggero e quindi più disposto a pensieri, a tranquillità che prima, magari a scuola non si ha. Quindi sino a un certo punto io ho raggiunto una certa libertà mentale” (Gruppo 4, focus group, giugno 2022). In questo senso, è sperimentata come libertà una sensazione di disponibilità a pensare che è forse più radicale rispetto alla semplice possibilità di esprimersi. Si colloca, infatti, al livello della formazione di un pensiero autonomo e non soltanto dell'espressione di un'opinione. È il caso di Marco, che sperimenta un senso di proprietà dei propri pensieri grazie alla sospensione di una certa pressione sociale del gruppo dei pari e della performance, supportato da un *setting* di scrittura solitario e silenzioso:

Mi sono trovato bene perché avevo proprio la testa che pensava solo a quello. Non andava fuori coi pensieri, cosa che magari in classe mi succede. Che con la testa sono da tutt'altra parte. Mentre lì ero concentrato su quello che stavo facendo. Ognuno poteva dire quello che pensava e che aveva creato (Marco, intervista, giugno 2022).

Meno regole, ma più responsabilità (21 quotes). L'esperienza educativa all'aperto è percepita, come abbiamo visto, come ricca di opportunità sia per il corpo e la percezione che per l'espressione di sé e la relazione. Gli studenti percepiscono meno pressante la presenza di regole e di limiti, che comunque ci sono, ma sono riconosciuti come "più leggeri" (Gruppo 7, focus group, giugno 2022). Come tali, sono limiti a portata di trasgressione, facili da oltrepassare, e che per questo richiedono di essere rispettati per scelta e non per forza, in una dimensione di responsabilità condivisa. È più alto il rischio, ma anche la responsabilità richiesta e la fiducia percepita. Ad esempio, dagli studenti viene discusso il fatto che la maggior possibilità di movimento e l'assenza di limiti di contenimento fisici renda maggiore il rischio di comportamenti impropri: sentirsi responsabili del rispetto di un limite permette di fare un parallelo con la libertà di uscire alla sera gradualmente negoziata con i genitori:

Potevamo andare fuori dalla scuola, potevamo entrare dentro la scuola e venire qui (in aula). Potevamo fare un sacco di cosa, ma alla fine ci siamo comportati bene... perché siamo responsabili. Diciamo che per avere la libertà di fare le tue scelte anche nella tua vita quotidiana devi essere responsabile e comprendere tutti i rischi, diventando più responsabile, e così ti guadagni la libertà. Credo che sia la stessa teoria che usano i nostri genitori, poi ci lamentiamo perché non ci lasciano fino alle tre di notte fuori. Loro devono vedere prima se sei responsabile, vedere come ragioni (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

In questa accezione si fa presente il tema del rischio e della sua gestione, tema centrale e caratteristico della pedagogia *outdoor*; in questo caso, il nesso fra un'esposizione al rischio e lo sviluppo della capacità di gestirlo non viene

sperimentato mediante attività avventurose, ma semplicemente a partire dalla frequentazione di spazi aperti dove la sfida è quella di mantenere il rispetto delle regole senza il contenimento neutro e impersonale “delle quattro mura”. Conviene ricordare che nel contesto in cui si è svolta la ricerca, un istituto professionale e tecnico, non è scontato realizzare uscite a scopo didattico per ragioni di “disciplina” e di “sicurezza”; la possibilità di far scuola all’aperto è vissuta dagli studenti come un segno di fiducia da parte dei docenti e di una scommessa sulla loro responsabilità.

Concludiamo la presentazione di questo macro-tema con tre pensieri complessi emersi durante le interviste in risposta alla domanda in cui si chiedeva ai ragazzi di usare una metafora per descriversi come studenti in aula e come studenti all’aperto. Le risposte sono molto dense di significati, come nel caso di Daniel che mette in evidenza il rischio che l’ambiente valga come una condizione peggiorativa invece di supportare la crescita degli studenti:

Lo studente... dipende da che studente... intende me? Nell’aula all’interno sono, diciamo, una pantera rinchiusa in una gabbia... cioè un gatto nero che in gabbia diventa una pantera, perché stando dentro non ce la faccio più e impazzisco (Daniel, intervista, maggio 2022).

Diverso il pensiero espresso da Marco, che rovescia la metafora precedente, identificando lo studente fuori con l’immagine dell’animale selvatico, capace di badare a sé, con sentimenti e idee proprie; il cane randagio presenta dei tratti di autonomia adulti rispetto al cane, addomesticato e disciplinato, ma in gabbia.

Uno studente in classe potrebbe essere ad esempio (*lungo silenzio*) un cane in gabbia. Mentre lo studente nella natura potrebbe nascere magari come un cane randagio. Che gira, però comunque ha sempre le sue idee e i suoi obiettivi. Secondo me ce li hanno anche loro. Diversi, ovviamente, da noi umani però anche i cani randagi hanno dei sentimenti. Nell'ambiente si salvano senza... Autonomi sono autonomi. Riescono a fare tutto quello che devono fare (Marco, intervista, giugno 2022).

Anche Mark, infine, utilizza metafore tratte dal mondo animale, sottolineando come all'aperto si sia sentito più adulto - “animali normali, non dei piccoli” - e maggiormente coinvolto con la propria individualità, seppur collocandosi all'interno di limiti che contengono e danno sicurezza. Questi limiti, però, cambiano caratteristiche fra dentro e fuori, passando da essere rappresentati come una gabbia a un ampio recinto.

Lo studente in classe? Un animale comunque piccolo, dentro una gabbia. Perché comunque lo studente non ha molta importanza, ma si tende sempre a dare importanza a tutta la classe a tutto il gruppo. Invece fuori, tutti hanno la stessa importanza, perché tutti possono dire la propria opinione. (Lo studente all'aperto è come...) un recinto grande con all'interno degli animali, ma comunque animali normali, non dei piccoli (Mark, intervista, giugno 2022).

Sentirsi tranquilli

Già dagli scambi avvenuti durante gli incontri e negli spazi dei diari, gli studenti descrivono l'esperienza con termini quali pace, calma, rilassatezza e

tranquillità (99 *quotes*). Anche dal punto di vista della frequenza, la percezione di un clima emotivo di tranquillità è assai significativa e ricorre in tutte le fonti che abbiamo analizzato. Tuttavia, non sembra così facile descrivere questa sensazione, che rimane sfuggente perché, come vedremo, si accompagna ad un intreccio fra dimensioni corporeo-ambientali, relazionali, educative e interiori. Marco ammette che “quando sono fuori sono più tranquillo e non so neanche il perché” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022), come anche per Francesco che dice che durante l’esperienza “non so molto bene come spiegare, ma c’è questa sensazione di essere più tranquillo” (Gruppo 7, focus group, giugno 2022). Si tratta di una situazione emotiva che può anche tramutarsi in noia, ma generalmente è connessa a sensazioni di benessere, quiete emotiva e a un senso di distensione e di liberazione rispetto a vissuti di tensione o di ansia.

La tranquillità sembra connotare il clima emotivo tanto del gruppo classe quanto dei singoli studenti. Rispetto al gruppo, sembra configurarsi come un’atmosfera di partecipazione e di coinvolgimento che facilita lo svolgimento delle attività didattiche: “tra di noi all’interno della classe siamo sempre riusciti a mantenere abbastanza tranquillità all’interno, che... cioè senza questa tranquillità non saremmo riusciti a fare l’attività come l’abbiamo fatta” (Gruppo 1, focus group, maggio 2022). A livello individuale, sentirsi tranquilli accade soprattutto quando gli studenti vivono le proposte di solitudine sperimentate durante le lezioni, come nota Giulio descrivendole come momenti “di tranquillità, di tranquillità e riservatezza, perché nessuno mi poteva dir nulla” (Giulio, intervista, giugno 2022). La tranquillità è vissuta anche come il significato globale della stessa esperienza all’aperto, come nel caso di uno studente che racconta: “Anch’io ho scoperto nuove cose, che prima non

avevo mai visto, soprattutto di stare tranquillo, perché diciamo, è molto difficile” (Gruppo 11, focus group, giugno 2022).

Dalle parole degli studenti abbiamo individuato tre dimensioni tematiche rispetto al significato del sentirsi tranquilli: sentirsi tranquilli nella natura, sentirsi tranquilli di esprimersi, non sentire lo stress della scuola.

Sentirsi tranquilli nella natura (52 quotes). La difficoltà di articolare una spiegazione per la sensazione di tranquillità trova riscontro in una serie di contributi che la associano immediatamente alla dimensione materiale e corporea dello stare all’aperto e muoversi nell’ambiente naturale: “stare così in mezzo alla natura” (Gruppo 3, focus group, maggio 2022) o “essere all’aperto” (Gruppo 8, focus group, giugno 2022). È esattamente questa dimensione incarnata ed estetica a porsi come primo luogo del vissuto di tranquillità e l’ambiente *outdoor* sembra un contesto educativo in grado di promuoverlo.

Questa connessione sembra associarsi a diversi fattori. Innanzitutto, con una più ampia disponibilità di spazio, l’”essere in un ambiente aperto, molto spazioso” (Gruppo 5, focus group, maggio 2022), “in uno spazio aperto, essere più tranquillo, più a mio agio, ecco, rispetto a essere in classe” (Gruppo 6, focus group, maggio 2022). A partire da queste riflessioni, traspare nuovamente una percezione negativa rispetto allo stare in aula, descritta con espressioni che trasmettono un senso di chiusura, di soffocamento e irrequietezza: lo spazio aperto del contesto naturale è innanzitutto l’uscita dalla ristrettezza dell’aula, come testimoniano i seguenti testi:

“non sentire la presenza dei muri scolastici attorno e non avere un banco, una sedia... mi tranquillizza di più” (Gruppo 6, focus group, maggio 2022).

“Anche a me, nel senso di non essere magari dentro a delle mura, ma sei in uno spazio più aperto e non sentirsi magari intrappolati fra le pareti di una stanza, quindi...
“(Gruppo 5. Focus group, maggio 2022)

“(Mi sentivo tranquillo) perché non eravamo dentro a delle mura” (Gruppo 7, focus group, giugno 2022).

Al contesto *outdoor* appartiene anche l’aspetto sensoriale, rispetto al quale è soprattutto l’elemento uditivo ad emergere come fattore promotore di questo senso di quiete. Suoni e rumori contribuiscono ad un’esperienza immersiva in quanto avvolgono gli studenti come uno sfondo o come un’atmosfera percettiva, come si vede ad esempio in questi due passaggi: “questi rumori attorno, mi danno un senso di tranquillità” (Gruppo 5, focus group, maggio 2022), oppure

perché in mezzo alla natura, i rumori della natura, il fruscio delle foglie, secondo me è proprio quello il bello di essere in un’aula all’aperto: sentire i rumori della natura, anche le macchine passare, gli aerei, gli animali oppure gli insetti (Diego, intervista, maggio 2022).

Sono rumori e suoni differenti da quelli che caratterizzano l’esperienza in aula, rumori che all’interno degli edifici scolastici non si possono percepire in quanto legati agli elementi vivi e atmosferici - “i rumori con la natura, il fruscio delle foglie, il vento ci dava un senso di pace” (Gruppo 11, focus group, giugno 2021) - mescolati a quelli antropici provenienti dalla città, come “il rumore delle macchine che passano oppure semplicemente il cinguettio degli uccelli. In quell’esatto momento non potevano disturbare la situazione di pace e tranquillità” (*idem*). Oltre a quelli di sfondo, anche suoni e rumori ascoltati intenzionalmente in momenti di silenzio

contribuiscono a promuovere un senso di tranquillità e calma, come testimoniano questi due passi:

La tranquillità io la associo a quel momento in cui siamo andati in quella specie di boschetto vicino al parcheggio della scuola, perché, comunque, anche se non c'era silenzio perché passavano diverse macchine, a me rilassava comunque e mi piaceva stare sotto gli alberi, all'ombra degli alberi (*idem*).

Rumori di foglie nel silenzio che cantano la serenità, e la serenità nel silenzio (diari, febbraio 2022)

Dobbiamo sottolineare che il senso dell'udito e l'esperienza di ascoltare emergono come fattori altamente significativi, trasversalmente ad ognuno dei macrotemi che stiamo evidenziando, e qui sembrano svolgere un ruolo di primo piano, proprio come veicoli di connessione fra studenti e contesto naturale, e come attivatori corporei ed emotivi di una sensazione di calma e di benessere che coinvolge sia la dimensione corporeo-percettivo che quella mentale. Ecco allora che, paradossalmente, nella quotidianità scolastica il benessere e la quiete sperimentata in natura è ritrovata altrove, durante le verifiche o le interrogazioni, vissuti come momenti di silenzio e di benessere auditivo, seppur con la tensione della prestazione. Oppure, una sensazione di distensione e di stacco dallo stress è

... quando andiamo, cioè, quando vado in bagno. Perché di solito sei solo, sei isolato da... perché, comunque, indipendentemente da quello che stai facendo, i suoni non li senti, non li senti come li senti qui in classe. Qui si sente, fra le urla di fuori, c'è della

gente che passa. Comunque in bagno, la gente non fa casino, il casino lo fa fuori (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

Accanto all'elemento sonoro viene citato anche quello visivo, connesso alle esperienze di guardare e di osservare attentamente, come testimoniano i seguenti passaggi:

Poi c'era anche la luce (Gruppo 6, focus group, maggio 2022).

...la visione di un'immagine lenta o con movimenti radi, insomma, a me dà un senso di tranquillità, per esempio come lo scorrere del fiume, dove tutto il resto è fermo e l'unico soggetto che si muove... Il soggetto importante è il fiume che va lentamente. È un'immagine, a mio parere oggettivamente tranquilla (Gruppo 1, focus group, giugno 2022).

La spaziosità del contesto *outdoor*, così come la sua atmosfera estetica auditiva e visiva sembrano supportare un'atmosfera di piacere e di tranquillità anche perché limitano le occasioni di distrazione, promuovendo una maggiore attenzione:

Diciamo che è anche una questione che il cervello funziona di più quando non sente niente che quando è disturbato. Io non è che non sentivo niente ma sentivo dei suoni che a me piacevano, cioè mi rendevano tranquillo, mentre a scuola se sento casino non sono concentrato perché c'è sempre brusio e tante robe che sono attorno e che ci tolgono la concentrazione (Gruppo 11, focus group, giugno, 2021).

Meno agitazione, più distanza dai compagni, uno sfondo sonoro meno distraente, un senso di piacere sono fattori che aprono ad un sentire amplificato, in

una sorta di circolo virtuoso: l'attivazione sensoriale promossa dall'ambiente naturale supporta un sentimento di tranquillità, che a sua volta permette di sentire di più.

Sentirsi tranquilli per esprimersi (12 quotes). “Se c'è tranquillità, non penso a niente io. Zero pensieri e dico quel che penso” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022). La sensazione di tranquillità emerge anche in relazione alla possibilità di prendere parola e di esprimersi di fronte ai pari, in particolare modo nelle attività di area linguistica ed espressiva, e comunque alla possibilità di mostrarsi nelle esperienze all'aperto. In questi casi, la sensazione di tranquillità emerge assieme alla fatica sperimentata da alcuni ragazzi per superare l'imbarazzo di esprimersi di fronte agli altri. Bisogna superare la paura del giudizio altrui, “quando pensi che il tuo pensiero sia banale... e che tutti ridano...” (Gruppo 4, focus group, giugno 2022), passaggio che diventa sempre più facile se cresce la conoscenza reciproca: “so che, conoscendo i caratteri di tutti, so che sono persone con cui posso avere un dialogo tranquillo senza essere giudicato per quello che scrivo” (Daniele, intervista, maggio 2022).

Come abbiamo già visto in modo analogo discutendo il tema *sentirsi liberi*, anche in questo caso, il senso di tranquillità connesso al potersi esprimere è associato più che all'ambiente alla dimensione relazionale e a un clima di non giudizio, come anche alla dimensione artistico-espressiva delle proposte didattiche. È soprattutto il non giudizio a facilitare una sensazione di tranquillità e sicurezza, senza che ciò coincida con una mancanza di impegno: “qui se non ti ricordi della pagina 45 del capitolo 18 non succede niente” (Gruppo 7, focus group, giugno 2022). Gli studenti percepiscono le proposte *art based* come aperte ad una molteplicità di possibilità e non legate ad un solo risultato, pur non essendo sempre facili da affrontare facilitano una scrittura più tranquilla:

Mentre scrivere la poesia è difficile ma è lieve, non era un qualcosa proprio di impossibile. In altri momenti di difficoltà a scuola sono diversi, matematica...Ma sono due cose che considero diverse, perché comunque lì non avevamo un vincolo dove sbagliavamo, potevamo prendere un brutto voto; quindi ho scritto in un modo più tranquillo (Davide, intervista, giugno 2022).

Non sentire la pressione della scuola (28 quotes). Uno studente dice che è possibile “usare la tranquillità dell'ambiente per pulirti dai problemi della vita reale” intesi come quelli “del lavoro, dello studio, dei problemi” (Gruppo 1, focus group, giugno 2021). L’esperienza di scuola all’aperto sembra offrire agli studenti un’opportunità per interrompere il flusso continuo della scuola *normale* con i suoi problemi, come traspare da numerosi estratti: “Ti dimentichi un po’ della vita, fa sì che non ti venga in mente, ti dimentichi di avere altre cose più complesse” (Gruppo 5, focus group, maggio 2022). Se già l’ambiente contribuisce a questa sensazione di novità, anche percepire di essere all’altezza dei compiti affidati contribuisce ad abbassare il livello di ansia e di tensione:

Tutto c’entra, nel caso mio, proprio con la tranquillità... non mi ricordo anche della scuola e anche se facciamo dei lavori non sento di essere costretto a impegnarmi per prendere un bel voto, perché comunque mi sembra di prenderlo (gruppo 8, focus group, maggio 2022).

Inoltre, la dimensione di tranquillità appare funzionale ad alcuni compiti affidati dai docenti, soprattutto quelli in cui emerge la necessità di immergersi in un compito di carattere osservativo, in cui la quiete esteriore e interiore risultano elementi essenziali, come è possibile verificare dai seguenti estratti:

“Per capire bene le emozioni di un albero, la tranquillità e la pace sono fondamentali” (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

“Il momento in cui la pace e tranquillità erano fondamentali perché dovevi proprio, quasi, entrare dentro all’albero. Se no non ci capivi” (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

Concludiamo la presentazione della categoria *sentirsi tranquilli* dando voce a due pensieri espressi dagli studenti che ci sembrano sporgenti sugli altri per la loro complessità e in quanto contribuiscono a testimoniare la connessione reciproca fra i diversi macro-temi che abbiamo riconosciuto e stiamo presentando.

Per tranquillità quando sono fuori più tranquillo e non so neanche perché. Forse per questo vento e questo silenzio e altre cose. E quando abbiamo più tranquillità, forse teniamo più attenzione a quelle cose dette dagli altri. Possiamo capire di più delle cose che prima non senti, perché tu stai pensando al tuo covid. Tu non sei tranquillo dentro di questo [indicando la mascherina] (Gruppo 2, focus group, maggio 2022).

In questo estratto, lo studente testimonia il legame fra la sensazione di tranquillità che ha sperimentato con la dimensione corporeo-percettiva e di come questa possa contribuire a promuovere una maggior disponibilità all’ascolto degli altri, in termini di attenzione e di comprensione. La tranquillità è sentirsi al sicuro, non sentirsi minacciati, ad esempio dal covid, e a partire da ciò fare spazio ad altro e ad altri.

Fare attenzione

Il tema dell'attenzione (202 quotes) emerge come categoria centrale dai dati che stiamo analizzando. Esso si pone allo snodo fra i diversi macro-temi che abbiamo delineato e svolge una funzione di collegamento fra le prime due categorie, sentirsi liberi e sentirsi tranquilli, e quelle che seguono. Anche a proposito del *fare attenzione* ritroviamo una complessità di significati propria dell'intricata relazione fra dimensioni corporee, inter-soggettive e cognitive. Per gli studenti coinvolti nella ricerca, fare attenzione ha a che fare con il sentire ed è, *in primis*, un sentirsi attenti; viene descritto come qualcosa che accade, in una dinamica di scoperta il cui senso è, tuttavia, da esplorare. Il tema è, perciò, particolarmente rilevante, tanto che tutta l'esperienza all'aperto viene descritta come "un lavoro di attenzione" (Gruppo7, focus group, maggio 2022): il senso dell'esperienza non è tanto imparare cose nuove, ma fare attenzione a ciò che c'è, dentro e fuori di sé. Fare attenzione si colloca, come le precedenti categorie, in un dominio di confine fra ambito riflessivo e pre-riflessivo, verbale e pre-verbale:

Nell'aula fuori (mi sento) libero, sicuro! Cioè... anche più rilassato, perché non è che sei lì dentro, sei obbligato a guardare il prof, cioè anche lì bisognava stare attenti a voi e anche al prof, ma è... non so spiegarlo bene... è più semplice come... viene più semplice ascoltare e stare attenti. Anche perché magari sei fuori, senti fresco, poi col caldo adesso è impossibile stare attenti in classe, si muore dal caldo e poi... è più semplice, non so il perché, però è più semplice (Mirco, intervista, maggio 2022).

Fuori l'attenzione è più facile, mantenerla nel tempo è un compito più leggero. Così descritta l'attenzione non sembra un progetto dello studente, una sua competenza o un suo sforzo. È qualcosa che viene incontro, immediatamente, legato ad una dimensione di ricettività e di passività: “Era più facile stare attenti. Era più immediato, non veniva difficile stare attenti, anche erano due ore, sono niente rispetto a due ore di classe. Stiamo facendo sempre dei paragoni, è molto più leggero” (Gruppo7, focus group, maggio 2022). In classe, fare attenzione è percepito come faticoso, come il risultato di un impegno nel seguire le lezioni per conseguire un risultato, dal momento che, come racconta Daniel, “o stai attento o ti tocca ammazzarti a casa, quindi io cerco di stare attento personalmente, perché non mi va di... preferisco uscire al pomeriggio” (Daniel, intervista, maggio 2022).

Abbiamo già accennato a come i vissuti di libertà e di tranquillità siano percepiti come fattori di promozione dell'ascolto e dell'attenzione. Presenteremo ora due sotto temi che descrivono le condizioni che gli studenti hanno individuato più specificamente come facilitanti l'esperienza del fare attenzione; quindi, descriveremo la geografia complessa dell'attenzione così come emerge dall'analisi dei dati, nelle sue direzioni molteplici e nelle sue diverse forme.

Fare attenzione quando esteticamente coinvolti (21 quotes). Con l'espressione “esteticamente coinvolti” intendiamo riferirci al senso letterale del termine estetica, dal greco *aestesis* che significa percezione, indicando la dimensione del sentire radicata nell'esperienza corporea nel e con l'ambiente (Diodato & Aimo, 2021). Si noti che il concetto di estetica non è, quindi, co-estensivo a quello di bellezza, in quanto si può essere toccati esteticamente anche da qualcosa di repellente, di non piacevole, di brutto. Piuttosto, consideriamo estetico come il significato contrario di anestetico, lo stato in cui il sentire è annullato, in cui non si sente e non ci si sente: un

arto anestetizzato non solo non percepisce l'ambiente, ma non è percepito dal soggetto, che si dimentica di possederlo. Questa premessa per collocare l'associazione fra il coinvolgimento estetico e l'attivazione dell'attenzione come emerge dai dati raccolti, di cui riportiamo alcuni estratti testuali come evidenze:

Attenzione... per me è l'ascoltare i rumori, tipo quando ci siamo messi là da soli a riflettere con un oggetto a noi vicino (Gruppo 8, focus group, giugno 2022).

Il contesto, proprio il contesto. Essere all'aperto mi piace, io se sto all' aperto sto bene. Ma non saprei spiegarle più di preciso. Basta avere un po' di aria e niente intorno (Riccardo, intervista, maggio 2022).

Stud. 1: Fuori c'era una diversa attenzione.

Stud. 2 : In classe sei, tra virgolette, in un posto grigio, abituato e quindi cerchi qualcosa di più colorato, mentre fuori sei in mezzo al verde (Gruppo 1, focus group, maggio 2022).

É bello stare in silenzio nel bosco e ascoltare quello che c'è: i rumori, i suoni, i profumi. Tutto quello che c'è in mezzo al bosco. É bello da percepire (Riccardo, intervista, maggio 2022).

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, l'aspetto sonoro, connesso a un senso di piacere, è centrale nell'esperienza educativa all'aperto e l'esperienza del silenzio sembra emergere come particolarmente interessante per gli studenti. Il silenzio è vissuto, dal punto di vista percettivo, sia come lo sfondo delle conversazioni che come il protagonista di momenti di osservazione o di scrittura. In natura, la qualità sonora del silenzio sembra manifestare una forma peculiare, in quanto silenzio abitato da rumori e suoni che provengono dagli elementi vivi che, per così dire,

accompagnano e sostengono la tensione attentiva degli studenti, come emerge da questo passaggio.

Magari lo strusciamento tra le foglie o gli insetti che ti girano intorno. Gli uccelli che passano così, secondo me ti aiuta. Perché comunque non è un silenzio perfetto. Che magari, almeno a me, un silenzio profondo mi potrebbe portare anche alla distrazione, dopo un po'. Mentre lì comunque ti aiuta anche a stare con la testa su quello che stai facendo perché non pensi a quello che hai intorno, pensi a quello che stai facendo e unisci tutto (Marco, intervista, maggio 2022).

Fare attenzione in quanto affettivamente coinvolti (17 quotes). Come suggeriscono anche gli estratti testuali appena riportati, il coinvolgimento estetico è sempre accompagnato da un coinvolgimento emotivo che supporta la motivazione negli studenti: in natura, notano gli studenti “era un ascolto più sincero questo qua, quello che abbiamo fatto con voi. Perché era un qualcosa di più interessante, più emotivo e più partecipativo. Singolarmente” (Gruppo 3, focus group, maggio 2022). Vengono citate come dimensioni emotive innanzitutto i vissuti di piacere e di benessere che, come abbiamo visto, si intrecciano con la dimensione *embodied* dell’esperienza *outdoor* e che sono alla base delle sensazioni di libertà e di tranquillità appena analizzate. Dall’altro lato, sembrano significative anche quelle situazioni emotive legate alla sfida e all’eccitazione: ad esempio, il coinvolgimento emotivo connesso alla gestione del rischio che promuove un’attenzione simile all’allerta, e quello della curiosità, messa in moto soprattutto da un senso di scoperta soprattutto rispetto ai propri compagni.

Direzioni molteplici dell'attenzione (48 quotes). Ricostruire il modo in cui è stata vissuta l'attenzione durante le esperienze del progetto *La Foresta che Cresce* significa riconoscere una molteplicità di direzione verso cui l'attenzione è attratta e diretta. La principale differenza sottolineata fra l'attenzione esperita in contesto d'aula e in quelli *outdoor* risiede proprio in questa varietà di direzioni possibili contrapposta al focus unidirezionale rivolto all'insegnante e alla lavagna. In natura, anche se la lezione va seguita e con essa le indicazioni dei docenti, “non è che sei lì dentro, sei obbligato a guardare il prof” (Intervista, Mirco, giugno 2022). Il professore non è l'unico termine di attenzione in quanto non è l'unica fonte di conoscenza o di informazione da considerare. Le richieste del docente chiamano in gioco anche l'ambiente come elemento con cui interagire e a cui dedicare attenzione in vista di compiti creativi e non solo ripetitivi, come emerge da questo passaggio:

In classe di solito faccio attenzione per capire cosa dice l'insegnante, ricevo delle informazioni. Qua magari invece, non so, ad esempio quando dovevamo fare una poesia su un elemento naturale, allora noi facevamo attenzione a quell'elemento, ci concentravamo e da lì traevamo le nostre conclusioni e poi scrivevamo. Quindi lì *era più rivolta a creare* in noi delle informazioni (Gruppo 5, focus group, maggio 2023).

L'attenzione si rivolge all'ambiente e ai suoi elementi in modo diretto grazie agli inviti dei docenti, in connessione a compiti sensoriali o legati alla sfera linguistica. Gli studenti notano che l'attenzione si rivolge all'ambiente “per prepararci alla poesia a creare le metafore, similitudini” (Gruppo7, focus group, giugno 2022); per gestire una situazione rischiosa, come camminare su di un terreno sterrato vicino

al fiume dove “bisognava stare attenti a non scivolare dentro” (Gruppo 3, focus group, maggio 2022); stimolati dalla necessità di raccogliere dei dettagli da condividere verbalmente; supportati da un ambiente nuovo e ricco di aspetti da scoprire:

Lì a me aveva aiutato tanto l'ambiente, perché non essendo uno che sta tanto a contatto con la natura, mi sembrava strano che ci fossero così tante cose da scoprire, anche in una semplice campagna. E pensandoci c'erano tante cose che non sapevo (Mark, intervista, giugno 2022).

Dall'ambiente ci vi volge alle parole e ai contenuti della scrittura, in un processo in cui l'attenzione fluttua fra oggetti concretamente percepibili, emozioni, pensieri e idee. “Inizi a guardare bene quei fiori e pensi che non li avevi mai guardati prima e hai prestato attenzione già ad una cosa. Poi lo fai con un'altra, dopo presti attenzione a quello che scrivi, quello che viene detto...” (Gruppo 1, focus group, giugno 2022). Nei processi di scrittura, la necessità di descrivere efficacemente promuove un'attenzione per i dettagli, così come nella fase di rifinitura dei testi:

quando dovevamo descrivere, ad esempio il nostro giardino, il prato che avevamo in mente, e dopo voi ci chiedevate qual era quello che ci ha colpito un po' di più, dovevamo anche attenti un po' ai particolari che distinguevano un prato da un altro (Gruppo 6, focus group, maggio 2022)

L'attenzione è rivolta anche ai propri compagni, all'ascolto dei loro interventi e dei loro lavori, che risultano interessanti “perché magari alcuni scrivono cose che normalmente non dicono; quindi, sentendo si può capire un po' di più la loro

personalità” (Omar, intervista, maggio 2022). Quello che condivide il compagno è degno di attenzione in quanto offre la possibilità di scoprire qualcosa di lui oppure perché offre spunti per il proprio lavoro, entro una dinamica di attenzione e ispirazione reciproca di cui diremo meglio in seguito.

Infine, l’attenzione degli studenti può rivolgersi a sé stessi in una dinamica di consapevolezza corporea e introspettiva: “ero comunque in uno stato di concentrazione. Quindi non ascoltavo quello che c’era intorno, ma solo quello che stavo pensando” (Davide, intervista, maggio 2022). L’attenzione a sé per molti studenti è associata alla possibilità di vivere del tempo in solitudine, seppur insieme ai compagni: grazie all’ampiezza del luogo poter avere un proprio luogo separato anche materialmente da quello degli altri, dove percepire meno la pressione del gruppo e dove provare a generare pensieri in proprio.

Un’attenzione multiforme (44 quotes). Così come sono molti gli oggetti d’attenzione recensiti dall’analisi delle esperienze, altrettanto diversificate sono le declinazioni che descrivono i percorsi dell’attenzione. Li riportiamo in sintesi, associando ognuno ad alcune porzioni di conversazione a titolo di esempio.

- *Accorgersi (16 quotes).* L’esperienza di notare qualcosa di inatteso interrompe il *continuum* dell’attenzione, accende l’interesse e apre a un pensiero o a una domanda. È molto diverso il vissuto legato al concentrarsi su qualcosa per apprendere, dalla percezione di una novità che irrompe nel proprio ambito attentivo, a cui non sia aveva fatto caso, in una dinamica di scoperta. Questa dinamica emerge, ad esempio, da questo testo poetico scritto da uno studente durante l’esperienza in un bosco cittadino: qui si dà voce all’incontro inatteso con un calabrone, della cui presenza ci si accorge con partecipazione:

Il bosco come me

Questo bosco è molto bello

Verde e accogliente, anche

Se pieno di alberi, posto ce

N'è sempre.

Pieno di zanzare e di ragni

Mi ricorda camera mia.

Vicino a me un calabrone è seduto.

Lo ammetto, si confonde con la natura (Aron, aprile 2022).

La stessa dinamica è testimoniata in numerosi passaggi dei focus group e interviste che riportiamo come evidenze:

“Attenzione a qualcosa che non abbiamo notato prima” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022)

“Attenzione perché con questo progetto che abbiamo fatto sono stato attento a un sacco di cose che... non guardi” (Gruppo 1, focus group, giugno 2022)

“Bisognava essere concentrati perché bisognava essere attento a cosa c'era per terra. Per esempio ho trovato il guscio di una noce, l'ho visto proprio con la coda dell'occhio, era in mezzo a e probabilmente l'ho visto grazie alla concentrazione (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

• *Soffermarsi* (8 quotes). Significa dedicare un tempo all'osservazione approfondita di un fenomeno, fermandosi alla sua presenza, permette di vedere di più e di sperimentare una modalità lenta e quieta di entrare in rapporto con gli oggetti. La densità dei luoghi facilita l'attenzione a soffermarsi senza perdere di

interesse, il supporto dei docenti introduce gradualmente questa forma di attenzione dettando tempi e spazi.

Inizialmente ho visto solo un prato verde non mi sono accorta di quanto era ricco di fiori, di rami anche il guscio di noce e le foglie e infine mi sono trovata con un foglio pieno di cose. Anche facendo il recinto mi sono accorta di suoni che altrimenti non avrei percepito (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

Passava molto più lentamente. Bisogna essere sincero, all'inizio forse c'era anche un pochino di noia che poi si è trasformata in calma e diciamo approfondimento. Perché conoscevamo meglio noi stessi e anche tutti gli altri (Intervista, Leonardo, maggio 2022).

- *Immergersi (10 quotes)*. L'evento di riuscire ad immergersi in ciò che si guarda è un'esperienza di attenzione intensa e potente, attivata attraverso la scrittura in forma poetica, oppure direttamente dalla percezione dell'ambiente. Immergersi significa sentirsi avvolti e accompagnati dal luogo, grazie a un'esperienza multisensoriale. Fare attenzione nel senso di immergersi è associato ad una profonda attivazione percettiva ed emotiva, ad una perdita di controllo sul tempo, ad una postura recettiva che promuove l'immedesimazione e il senso di partecipazione.

“Prima dovevi cercare elementi naturali e dovevi concentrarti e andare in giro, per l'albero dovevi prima dovevi concentrarti sull'albero, dovevi immergerti” (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

“Quando eravamo a Corte Carezzabella siamo andati a fare tutto il giro anche per i vigneti, eccetera. Dopo aver percorso tutto il perimetro abbiamo ancora continuato lungo la via della campagna, sempre c'erano altri campi. Lì tipo l'ascolto

era al massimo anche perché lungo la strada è come se ti accompagnassero, cioè ti accompagnavano tutti i suoni degli uccellini, così...” (Gruppo 1, focus group, maggio 2022).

“Il momento più significativo per me è stato quello dell'andare nel boschetto perché mi sentivo a casa” (diario, anno 2021)

“Perché se è una cosa interessante che ti prende, cioè stai lì, l'ascolti e anche sembra che passi il tempo, cioè il tempo vola” (Gruppo 4, focus group, giugno 2022)

• *Distrarsi (9 quotes)*. Un tema emerso con forza riguarda l'esplorazione del nesso generativo fra attenzione e disattenzione: gli studenti riconoscono come l'aula all'aperto offra loro un'infinità di elementi distraenti, ma che questi, paradossalmente siano vissuti come fattori di supporto dell'attenzione. Se paragonata al candore-grigiore nelle aule della scuola superiore lo spazio naturale offre molti stimoli che distolgono dall'attenzione focalizzata e si offrono come termini di sollievo e di flessibilità attentiva. In aula, ci si sente irrequieti anche perché si cercano stimoli percettivi che l'ambiente interno non offre:

“Beh, anche distrarsi molto semplicemente toccando tipo l'erba mentre lei spiegava. Quello era una piccola distrazione, non si doveva stare attenti al cento per cento, ma si poteva distrarsi” (Gruppo 5, focus group, maggio 2022).

Int.: Per esempio tu in questo momento cosa stai facendo?

Stud.: Sto spezzando un legnetto.

Int.: A cosa può servirti?

Stud.: Boh, cioè... di mio non riesco a stare fermo. Mi serve a concentrarmi sulle cose che devo fare” (Tommaso, intervista, giugno 2022).

“Svantaggi perché uno può distrarsi di più, perché c’è più da vedere, mentre in classe c’è la lavagna e basta. Vantaggi che hai più da vedere, puoi distogliere lo sguardo, così, e poi che, a parte il fatto che sei più libero, anche magari può darti un senso più di felicità” (Carlotta, intervista, maggio, 22).

Trovare ispirazione

Io ho pensato, ho chiuso gli occhi... poi senti... ci avete chiesto di fare silenzio, quindi sentivo i rumori dell’esterno. In classe è un buco, quindi non senti nulla, è più difficile concentrarti su quello che stai scrivendo, invece qui sentivi qualcosa che ti poteva ispirare (Daniel, intervista, giugno 2022).

Il processo in cui l’esperienza all’aperto prende parola e si fa discorso e pensiero è al centro di questo paragrafo (173 *quotes*). Esplorare l’intreccio fra le esperienze in natura e la dimensione del linguaggio è un tratto peculiare delle proposte didattiche del progetto *La Foresta che cresce*, dal momento che rappresenta uno dei suoi obiettivi educativi principali. Ciò premesso, sottolineiamo che le esperienze del *fare attenzione* e quella di *trovare ispirazione*, seppur connesse, vengono percepite dagli studenti come distinte. Sperimentare una maggior disponibilità percettiva e attentiva non corrisponde immediatamente alla capacità di articolare quanto si incontra in parole e discorsi. Lo testimonia, ad esempio, l’esperienza di Riccardo che seppur sentendosi coinvolto e attivato racconta di una fatica ad esprimere in parola il contenuto dell’esperienza:

Se mi chiede di trascrivere quello che percepisco ... non lo so, non mi viene spontaneo. (...) Proprio trasformare quello che è quello senti, quello che percepisci, quello che hai dentro, in... trasformarlo in una parola concreta. Oddio, vedi anche

adesso è difficile, perché so quello che voglio dire, però non riesco a spiegarmi!
(Riccardo, intervista, giugno 2022).

Come per questo studente, anche per molti altri *cercare le parole* (17 quotes) viene riconosciuto come un aspetto faticoso e impegnativo, ma insieme caratteristico dell'esperienza vissuta: per alcuni, si tratta di cercare le parole per descrivere un oggetto o un paesaggio, altri desiderano esprimere un'emozione; il desiderio di comunicare ai compagni un pensiero rappresenta un ulteriore motivo per cercare “parole che facessero capire agli altri quello che noi stavamo pensando” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022). La ricerca delle parole accompagna e stimola il pensiero, ed è a sua volta stimolata dal fatto di avere vissuto un'esperienza in prima persona e di volerla comunicare ad altri, come emerge da questo passaggio:

Secondo me è, esprimere quello che pensavamo, perché dovevamo andare a fondo negli argomenti, nelle cose per poi far capire agli altri quello che stiamo pensando. (...) Per esempio, quando noi nella camminata ci siamo seduti per guardare il paesaggio e mentre noi scrivevamo sul foglio dovevamo, per esempio, trovare aggettivi, parole che facessero capire agli altri quello che noi stavamo pensando (Gruppo 3, focus group, giugno 2022).

Trovare le parole (9 quotes) è un processo personale e delicato, condizionato ad una molteplicità di fattori. Per alcuni studenti, la percezione è che le parole arrivino loro da fuori, in maniera spontanea, un po' improvvisando e un po' a caso: “Ah! Non lo so! Mi vengono sempre... cioè ci penso, ci penso, cerco di fare qualche paragone, qualche similitudine. Diciamo che sono fortunato e mi vengono” (Prince, intervista, maggio 2022). Ad altri, sembra fondamentale la dimensione del tempo:

soffermandosi, le parole arrivano, ma dopo un po' di tempo, anche grazie a un'osservazione prolungata, come scrive Marco: "Io ho osservato molto la natura prima di scrivere" (Intervista, giugno 2022). In ogni caso, gli studenti percepiscono la necessità di un tempo propizio, un *chairos*, per trovare l'ispirazione, non legato meccanicamente alla progettazione, ma dipendente dalla propria situazione emotiva, con i suoi condizionamenti extra-scolastici, come dice con chiarezza ancora Riccardo:

Se è una giornata che mi viene il lampo riesco a buttare giù qualcosa di interessante. Se invece è una giornata un po' strana, è un periodo che non so, magari che non va... non vanno bene le cose (Riccardo, intervista, giugno 2022).

Ascoltare sembra in ogni caso la condizione fondamentale a partire dalla quale si cercano e si trovano le parole. Sono tre le fonti prevalenti di questo ascolto:

- Ascoltando l'ambiente: ancora una volta, sono i suoni, i rumori, il vento e i diversi elementi dell'esperienza percettivo-corporea che vengono riportati come generativi, come testimoniato da questo passaggio: "Io ascoltavo, odoravo, facevo quello... cioè la percezione di quello che c'è intorno e quello che mi passa per la testa lo buttavo giù" (Riccardo, intervista, giugno 2022); e da queste parole di Diego:

Le parole mi sono arrivate dai rumori, dai suoni che ho sentito attorno, da quello che ho sentito dopo quando avevamo la benda negli occhi per andare a scrivere: nel silenzio stavo pensando già a quello che potevo scrivere (Diego, intervista, giugno 2022).

- Ascoltando i pensieri dei compagni: una seconda fonte di ispirazione è rappresentata dal gruppo di pari, soprattutto durante i momenti dedicati alla

condivisione di pensieri e immagini, oppure quando si leggono ad alta voce i testi composti a lezione. Ascoltare attentamente gli interventi dei compagni è riconosciuta come una preziosa occasione di stimolo e di apprendimento, come testimonia Leonardo, che racconta di aver ripreso nel suo lavoro alcune suggestioni - immagini metaforiche - raccolte dalle parole dei compagni. Anche Luigi conferma l'utilità di "prendere spunto dalle altre poesie, per poi fare il tema finale, magari con le idee che hanno avuto gli altri" (Luigi, intervista, giugno 2022).

- Agganciando le proprie conoscenze pregresse: cercare le parole significa anche riprendere conoscenze o esperienze già in proprio possesso per utilizzarle e contestualizzarle in vista del nuovo compito. Questo accade, ad esempio, "usando il lessico che ci ha insegnato la prof, quello che abbiamo imparato anche in classe" (Daniel, intervista, giugno 2022) oppure basandosi "su quello che abbiamo studiato in classe, anche su robe mie, però: la prof ci ha detto che quando dobbiamo fare una descrizione dobbiamo partire magari da... bisogna seguire un ordine" (*idem*).

Intrecci fra parole, pensieri ed esperienza dei luoghi. Dopo aver riportato quelle che emergono come condizioni facilitanti l'esperienza del trovare ispirazione, presentiamo quattro modalità in cui quest'ultima è stata declinata durante le esperienze di scrittura all'aperto che abbiamo accompagnato. Si tratta di percorsi diversi fra loro, connessi alle pratiche di scrittura poetica, che saranno esplorati in modo narrativo nell'analisi dei testi poetici degli studenti. In ogni caso, come si evince dall'estratto testuale che segue, il processo connette sentire e pensare, sperimentare e raccontare in un processo che si sviluppa nel tempo, in cui questi elementi si intrecciano e si condizionano a vicenda:

Ispirazione è quando ho dovuto scrivere la poesia: dai dati presi analizzando l'albero mi sono venute in mente un sacco di idee che mi sono servite a costruirla in 10 minuti, per analizzarla e sistamarla meglio, costruendo una poesia con numerosi versi, mentre in classe per fare solo tre versi ci avrei messo un'ora. Mi ha aiutato la natura, i suoni, tutto il lavoro che ho fatto in precedenza con gli elementi che avevo trovato e ci rappresentavano, e in particolare modo l'esperienza dell'albero (gruppo 11, focus group, giugno 2021).

Tradurre le sensazioni in parole (12 quotes). “Ma le parole possono anche essere, diciamo, una traduzione, perché noi con le parole abbiamo in un certo senso tradotto ciò che ci stava cercando di dire la natura, con i rumori, quei suoni che faceva” (Gruppo 3, focus, giugno 2022). Le esperienze in e con i luoghi possono prendere parola in quanto descrizione, traduzione o trascrizione del vissuto percettivo: questo diviene particolarmente sfidante nella misura in cui è colta la ricchezza, o la densità di quanto si incontra - “trovare degli aggettivi che... per esempio, un unico aggettivo che esprimeva tutto” (Gruppo 4, focus group, giugno 2022) - anche perché nel linguaggio non si tratta solo di riportare oggettivamente, ma di esprimere un pensiero:

Abbiamo usato le parole per descrivere i paesaggi che guardavamo sia verso l'Adige sia verso la pianura. E invece delle parole potevamo anche usare, diciamo, il disegno. Però in quel caso era più semplice perché bastava ricopiare. Invece con le parole è più difficile, perché le parole sono dei concetti e quindi un concetto appare difficile. Però si esprime anche quello che si pensa ... (Gruppo 4, focus group, giugno 2022).

La descrizione fedele di quanto percepito, anche in forma narrativa, è una delle modalità sperimentate e riconosciute dagli studenti. Il fatto di descrivere attentamente fa parte delle consegne e ricorre in tutte le modalità che presentiamo, ma per qualche studente diviene la declinazione principale, elettiva. In questi casi, la parola ri-presenta l'esperienza, la rende nuovamente percepibile e attuale, non più direttamente attraverso i sensi, ma tramite il linguaggio. La descrizione dà parola anche a dettagli del paesaggio apparentemente poco rilevanti, ma notati dagli studenti e significativi per loro in quanto connessi ad un'esperienza di attenzione o in quanto portatori di un pensiero o di una domanda, come in questo caso:

Io non so

Io non so quante formiche ci siano su quell'albero,

Io non so se siano tristi o felici,

Io non so se stiano bene,

Ma io so che ci sono delle formiche che pensano. (Filippo, aprile 2022)

Evocare ricordi (17 quotes). Accade molto frequentemente che le parole che emergono dall'incontro con i luoghi siano legate alla dimensione della memoria e del ricordo. Abbiamo notato questo tema già dalla prima attività, ed è emerso con continuità durante e al termine del percorso.

C'è un paesaggio, una situazione. Quando mi fermo un attimo e mi metto a riflettere. Mi viene l'ispirazione, soprattutto dalla natura, appunto. Quando guardo, per esempio, guardo fuori dalla finestra e da un paesaggio che vedo ogni giorno. E

però a volte mi ispira a qualcosa, mi fa venire in mente ricordi o situazioni (Nicolò, intervista, giugno 2022).

L'ambiente naturale sembra sollecitare la dimensione del ricordo, in la natura è vissuta come contesto di esperienze significative per la formazione del soggetto. Vengono evocati ricordi legati ad esperienze vissute in natura assieme ad adulti significativi: andare a pescare con papà, giocare nel giardino dei nonni, passare ore a correre in campagna.

Rispetto alla natura intesa come contesto educativo, la dimensione del ricordo sembra promuovere un'atmosfera emotiva positiva e facilitante, anche nel caso in cui la proposta educativa che vi si propone sia sfidante e impegnativa. In questo senso, il contenuto del ricordo può rimandare a una situazione particolare oppure alludere a un'atmosfera emotiva o percettiva; può ispirare direttamente un testo oppure rendere più piacevole e significativa la fatica di scriverlo.

(Il luogo più significativo fra quelli dove siamo stati) è dove abbiamo fatto la gita più grande, perché comunque collega tutti i luoghi di campagna nei posti che più frequentavo, in cui andavo da piccolo a casa di mia nonna. Erano simili: il la stradina con il canale o i filari. Ci pensavo un po'... (Mark, intervista, giugno 2022).

Sembra che, evocando la dimensione del ricordo, gli studenti abbiano dato parola al sentirsi in un'età di mezzo: un'età che da un lato segna una separazione dall'infanzia, testimoniata dalle numerose espressioni che distinguono il vissuto attuale da quello edl ricordo, come “da piccolo” o “una volta”, e allo stesso tempo proiettata verso il futuro, in un dinamismo di continuità biografica. Omar descrive

chiaramente il passaggio fra infanzia e adolescenza rispetto al rapporto con la natura, dicendo:

Una volta da piccolo mi piaceva molto stare fuori, anche andare fuori e ascoltare la natura. Poi però col tempo, con la scuola, non ho più avuto tempo di andare fuori e camminare. Cioè se uscivo, uscivo con gli amici (Omar, intervista, maggio 2022).

Si potrebbe concludere: l'infanzia come momento di rapporto esclusivo con la natura, l'adolescenza come tempo per le relazioni con i pari. Questo, tuttavia, non significa che la relazione con l'ambiente sia ora meno rilevante, semplicemente è cambiata e, forse, non ha ancora trovato forme adulte di relazione. Nella scrittura poetica e nell'ambiente informale della natura sembra che gli studenti abbiano sperimentato una libertà simile a quella del gioco infantile, declinata però in un senso differente: ci riferiamo a quel vissuto di spensieratezza e di libertà che emerge sia come descrizione dei ricordi d'infanzia che come atmosfera emotiva associata al fare scuola all'aperto.

Generare metafore (13 quotes). Le ultime due modalità di intreccio fra parole ed esperienza *outdoor* che presentiamo richiamano alle forme metaforiche e analogiche del linguaggio. La prima emerge nella forma dell'associazione fra due elementi, di cui uno è osservato direttamente perché parte del luogo: l'associazione può connettere immagini diverse oppure immagini/dati sensoriali a concetti ed emozioni. In ogni caso, la generazione di una associazione o di una similitudine diviene momento di partenza per il processo di scrittura e di pensiero. Nel caso di qualche studente una metafora di sfondo funge da catalizzatore per diversi pensieri e

per la creazione di ulteriori metafore o associazioni. L'aggancio di questa prima associazione rappresenta, perciò, il momento maggiormente generativo a livello linguistico e di pensiero: molto spesso, questo inizio corrisponde con il soffermarsi percettivo sulla cosa, come accade ad uno studente intervistato:

Ho pensato un po' a com'è la corteccia. Finché non mi è venuta in mente la similitudine "come l'armatura di un soldato". Dopo dall'inizio ho iniziato a scrivere perché mi venivano già le idee. Di solito per me, cominciare una poesia... Il momento più difficile è iniziarla e non continuarla (Davide, intervista, giugno 2022).

Altri studenti procedono in maniera più ordinata e analitica, facendo percorsi mentali gradualmente. In questo caso, punto di partenza può essere l'analisi sensoriale di un oggetto, passato in rassegna rispetto alle sue diverse caratteristiche, oppure un'idea o un contenuto, rispetto al quale vengono cercate le giuste parole per esprimersi in senso figurato. Si riportano questi due estratti come evidenze rispetto a questo:

son partito dall'idea di dare i colori legati alle emozioni. Quindi, per esempio, nero come il cielo quando c'è il temporale, che è quando sono arrabbiato; grigio quando c'è nuvoloso o piove poco, che è quando sono triste; e azzurro quando sono felice, eccetera. Son partito da quello e poi ho arricchito con il resto (Mirco, intervista, maggio 2022).

Io ho scelto il cielo perché secondo me quando c'è il sole rappresenta la felicità, quando piove la tristezza e quando c'è magari il temporale la rabbia e quindi io, secondo me, assomiglio al cielo perché, insomma, quando è arrabbiato piove, quindi si capisce che c'è qualcosa che non va. E poi ho fatto delle similitudini perché nella poesia bisognava fare tipo delle metafore così, quindi ho detto che il cielo è

infinito come l'oceano, però è indefinito come le stelle. E poi quando il rumore della pioggia nelle finestre oppure tipo le foglie bagnate che fanno un piccolo scroscio, tutto così (Carlotta, intervista, giugno 2022)

Proiettarsi, immedesimarsi (11 quotes). Un'ultima possibilità in cui si è declinata la possibilità di intrecciare parole ed esperienza all'aperto è quella in cui il soggetto si immedesima in un certo elemento del luogo e attraverso quest'ultimo rappresenta alcuni aspetti di sé stesso. Questo tipo di percorso non emerge in maniera esplicita dalle conversazioni di gruppo mentre è visibile soprattutto grazie all'analisi dei testi poetici messa in dialogo con le interviste individuali.

Stud.: Mi sono fermato a guardare bene l'albero, come fosse fatto. E come se fossi il tronco dell'albero. Visto che ho parlato molto di foglie, comunque, come se fossi stato il tronco, avrei visto le foglie, i rami e mi è venuto così un "robusto tronco e rametti, foglie". Mi è venuto immedesimandomi nell'albero.

Int.: Ok, quindi ti sei immedesimato come se...

Stud.: ...fossi al centro dell'albero.

Int.: Quindi un'osservazione non da fuori...

Stud.: ...dall'interno dell'albero (Nicolò, intervista)

In parte, l'invito ad immedesimarsi con il luogo o con alcuni dei suoi elementi faceva parte delle indicazioni del docente, per un altro verso è emersa come una dinamica attraversata in profondità dagli studenti, seppur non del tutto consapevolmente, che verrà esplorata meglio attraverso le analisi nei paragrafi successivi.

Riconoscersi legati

Abbiamo presentato i primi quattro macro-temi in cui stiamo articolando l'analisi delle esperienze di educazione all'aperto. I primi due macro-temi - sentirsi liberi e sentirsi tranquilli - hanno descritto una costellazione di vissuti che abbiamo interpretato come condizioni facilitanti i due temi successivi, fare attenzione e trovare l'ispirazione. Ora presentiamo una famiglia di temi riuniti nel codice *riconoscersi legati* (81 quotes), in cui emerge il versante relazionale dell'esperienza. C'è da dire che, mentre la promozione di una maggior consapevolezza della propria relazione con i luoghi e la natura costituisce uno degli obiettivi educativi del progetto, e in questa sezione verificheremo se e come questa intenzionalità abbia trovato riscontro nella pratica, l'esplorazione e la cura della dimensione relazionale non rappresentava un obiettivo educativo primario, né una dimensione epistemica della ricerca. Tuttavia, dall'analisi dei dati questo aspetto risulta particolarmente rilevante, aggiungendo una prospettiva di senso all'orizzonte del progetto. Presenteremo ora le evidenze fenomenologiche relative al riconoscimento da parte degli studenti di un loro legame *in primis* con la natura, quindi con i compagni e con i docenti, e infine, con loro stessi.

Riconoscere un legame con la natura (17 quotes). Non è possibile dimostrare in senso stretto uno sviluppo della relazione ecologica negli studenti, a motivo dell'impianto della ricerca dove abbiamo privilegiato un approccio esplorativo; quello che possiamo fare è ricavare alcuni indizi di un processo in divenire. D'altra parte, come afferma Mortari (2009),

è impossibile elaborare una valutazione precisa degli esiti di un'esperienza perché quando si promuovono forme di apprendimento che toccano dimensioni profonde e sensibili

della persona, come l'etica, non ci sono strumenti per stabilire se un'esperienza è stata efficace o meno: solo il tempo può dirlo (p. 212).

Una prima serie di indizi la ricaviamo considerando gli elementi citati dagli studenti per descrivere la specificità dell'esperienza del progetto: al primo posto è sempre riportata la natura o l'ambiente esterno all'aula, e sono nominati numerosi suoi elementi, come gli insetti, l'erba, gli alberi, i fiori, il cielo, il freddo, le zanzare e così via. Già questo dato offre l'immagine di un'esperienza educativa ricca di protagonisti, in cui la presenza del non-umano è percepita come significativa. Possiamo anche considerare le evidenze tratte dall'ultima parte del focus group, una breve attività a sfondo metaforico in cui è stato domandato di scrivere su un biglietto ciò che ognuno avrebbe desiderato ritrovare alla distanza di dieci anni del percorso realizzato. In questo caso, un numero rilevante di risposte è relativo al desiderio di ritrovare l'attenzione alla natura e a ciò che ci circonda.

Più interessanti sono le indicazioni emergenti da un passaggio delle interviste individuali in cui, a fine percorso, abbiamo riflettuto sull'elaborato-collage realizzato nel primo incontro: il tema esplorato nel collage era la propria relazione con la natura, e durante le interviste abbiamo chiesto agli studenti se e cosa avrebbero voluto modificare, aggiungere o cambiare rispetto a quanto rappresentato giunti al termine del percorso educativo. Guardando la foto del loro collage, gli studenti potevano immaginare di operare concretamente una modifica, e prendere spunto per elaborare una risposta. Alcuni studenti non ricordano l'attività e non danno risposta, altri studenti confermano il senso iniziale, altri ancora colgono l'opportunità per metter in evidenza la consapevolezza di un'evoluzione. La densità delle risposte ci induce a dare spazio alle parole dei ragazzi, commentandole solo brevemente. Riccardo non

considera di aver cambiato idea rispetto al suo rapporto con la natura, ma riconosce un approfondimento, descrivendolo nel senso di un allargamento percettivo, una cresciuta disponibilità a sentire la natura nei suoi particolari e nella sua diversità:

Stud.: (Gli incontri) hanno arricchito le sensazioni percepite. Mi sembra di avere più sensazioni rispetto a prima.

Int.: Hanno arricchito le sensazioni...spiegamelo meglio che non ho capito.

Stud.: In questo progetto qua e magari fino a prima del progetto, quando andavo in mezzo alla natura sì, stavo bene, libero, tranquillo. Però non con quella filosofia che ho dopo il progetto...

Int.: E spiegamela un po' meglio questa filosofia...

Stud.: Novità, novità. Proprio l'assaporare quello che ci circonda, cioè comprendere appieno quello che ho intorno. Bisogna saper ascoltare: se prima sentivo un uccellino, adesso magari sento un uccellino e il ruscello. Se prima sentivo l'odore della menta adesso sento l'odore della menta e della rosa. Diciamo che proprio, mi ha aperto, mi ha aperto. Sono proprio di più le sensazioni che mi arrivano. Sono di più e più profonde, più arricchite, più più corpose, le sensazioni (Riccardo, intervista, maggio 2022).

Attraverso le parole di Mark possiamo intuire un cambiamento nel suo approccio al mondo naturale, la caduta di un pregiudizio negativo e l'apertura di una possibilità per conoscerla e riconoscerla. All'inizio il suo collage raffigura un soggetto umano e una foresta come separati, segno di un rapporto di diffidenza; al termine del percorso l'"omino" è immaginato dentro la foresta, interessato a conoscerla e senza più timore.

Stud.: Allora, era un omino fatto con dei rami. E in mano aveva dei fiori e avevo creato una specie di foresta d'erba, con le foglie, con quello che ho trovato e sta a significare che anche se lui sta portando una cosa bella, non era sempre facile, perché la natura limita, non permette sempre di fare ciò che si vuole.

Int.: Quindi questo cosa dice del tuo rapporto con la natura?

Stud.: È che all'inizio pensavo che fosse qualcosa di fastidioso.

Int.: immaginiamoci di avere qua la tua composizione con l'omino, i fiori e tutta la foresta che crea dei limiti, degli ostacoli.... Adesso è la fine dell'esperienza che abbiamo fatto: cambieresti questa immagine? La modifichereesti, che cosa faresti?

Stud.: La foresta resterebbe sempre un fastidio, però sarebbe interpretata diversamente: cioè che non è un fastidio, ma siamo noi che la interpretiamo come un fastidio e si potrebbe invece sfruttarla in modo diverso.

Int.: Quindi, se dovessi cambiare?

Stud.: farei l'omino che invece di essere fuori dalla foresta è proprio dentro la foresta e che cerca, invece di giudicarla prima, di sfruttarla. Diciamo, non ha un giudizio prima.

Int.: Di conoscerla, di sfruttarla...in che senso di sfruttarla?

Stud.: Di conoscerla... Che non bisogna giudicarla prima, bisogna approfittarne perché è una bella esperienza e perché insegna tante cose (Mark, intervista, maggio 2022).

Ci sembra analogo il percorso di Marco, che interpreta il senso dell'esperienza come l'apertura di un desiderio di conoscenza, un "inizio...che potrebbe portarmi in futuro, magari a fare qualcosa in mezzo alla natura che magari prima non aveva mai pensato di fare" (Marco, intervista, giugno 2022) Un senso di apprezzamento per la natura e l'esperienza positiva di partecipazione accedono il desiderio di essere

ritrovate in futuro, non però nel giardino della scuola, ma in un di più di natura: “magari nei boschi o li da voi, dove ti immergi nel verde totale, secondo me è più bello” (Marco, intervista, giugno 2022). Analoga la percezione affidata alla scrittura in un appunto osservativo: “Mi sembra di essere *mangiato* dalla natura. Mi sale la voglia di esplorare ogni singolo angolo di questa foresta nella speranza di trovare qualcosa di interessante” (Bozza alla poesia, novembre 2022).

Per altri studenti la relazione sembra declinarsi anche nella direzione di un impegno ecologico, entro la dimensione del rispetto; tuttavia, questo tipo di orientamento rimane sporadico e si colloca in un orizzonte di senso di tipo parzialmente utilitaristico - “se non rispetto la natura, lei non rispetta me” - anche se la natura è percepita come degna di rispetto “come se fosse una persona” (Davide, intervista, giugno 2022): come dice un altro ragazzo, “più stai con quella, più ti affezioni, più cerchi di trattarla bene, comunque di non rovinarla” (Tommaso, intervista, giugno 2022).

Riconoscersi legati ad altri, compagni e docenti (31 quotes).

L'ambiente scolastico magari se lo pensiamo durante le lezioni, non è sempre il massimo per sviluppare un'amicizia, quanto invece lo è più un luogo aperto dove magari le persone sono realmente più vicine al proprio io, magari sì, in quel caso lì viene più naturale tutto, è facile sviluppare un'amicizia, un contatto (Gruppo 3, focus group, giugno 2023).

Rispetto alle relazioni non è rilevato uno sviluppo nella capacità di collaborare o di discutere diverse opinioni; piuttosto emerge una dinamica di attenzione all'altro e di messa in discussione dei pregiudizi, che genera un senso di legame e di unione, affettivamente connotati.

“alcuni scrivono cose che normalmente non dicono, quindi sentendo si può capire un po' di più la loro personalità” (Omar, intervista, giugno 2022).

“alla fine ho visto i miei compagni in un lato diverso che non avevo mai visto” (Diego, intervista, giugno 2022).

“(Ognuno ha portato) qualcosa di se stesso, oltre che interessante, anche magari curioso, insomma qualcosa degli altri che non avresti mai pensato di sentire o di pensare” (Carlotta, intervista, maggio 2022).

“Mi sono sentito legato e... mi sono legato molto di più alla classe in questa esperienza” (Marco, intervista, giugno 2022).

Diversi studenti condividono la loro scoperta più inattesa rispetto ai compagni nel diario o durante l'intervista. Vengono riconosciute ed apprezzate le capacità di alcuni studenti nel realizzare il proprio testo; di altri, è sorprendente scoprire una profondità di pensiero nonostante la loro personalità vivace, in precedenza interpretata come superficiale. Sono note molto personali ed emblematiche, delle quali riportiamo solo una testimonianza che restituisce il tipo di scoperta relazionale che caratterizza l'esperienza: “Penso che Victor sia una persona molto gentile e anche timida, ma cerca di essere come gli altri facendo quello che gli altri fanno, secondo me dovrebbe essere se stesso. Ho visto in lui un'altra persona” (Diario, febbraio 2022). In generale, è avvertita una differenza fra l'approccio educativo sperimentato e altri approcci didattici che enfatizzano la dimensione del gruppo, come l'apprendimento cooperativo, in cui però succede che “quando facciamo i lavori di gruppo alcune persone non lavorano e qualcuno, diciamo, prevale” (Gruppo 11, focus group, giugno 2021). Nel caso de *La Foresta che cresce*, il momento più significativo rispetto alla

dimensione del gruppo corrisponde all'esperienza dell'ascolto reciproco in una dinamica di esplorazione e scoperta, come emerge in modo chiaro da questo passaggio:

secondo me, quando abbiamo letto le poesie, perché, ok, *non dovevamo fare qualcosa insieme, però la roba insieme è stata quella di ascoltare*. Perché è stato qualcosa che abbiamo fatto tutti. Tutti ascoltavano le poesie. Non ce n'era uno che faceva un'altra cosa, eravamo tutti concentrati nel sentire la poesia che era scritta da un nostro compagno (Gruppo 11, giugno 2021).

In questo senso, alcuni studenti sottolineano la rilevanza della condivisione nel gruppo dei testi composti, delle percezioni e dei punti di vista. Nel caso della scrittura, abbiamo già visto come l'ascolto dei contributi altrui sia valso come opportunità per cogliere elementi di ispirazione e stimolo funzionali al lavoro individuale. Ora è da sottolineare la valenza relazionale di questo ascolto reciproco, fatto di letture e scambi di risonanze. Come racconta uno studente, rispetto alla scrittura personale che qualche ragazzo sperimenta anche a casa, ciò che fa la differenza è che “alla fine ci siamo ritrovati, abbiamo parlato un po' del tutto, quindi alla fine era un'attività che poi ci metteva in comune con tutti gli altri” (Leo, intervista, maggio 2022).

Ad essere valorizzati sono anche i momenti informali, le brevi pause e i tempi di passaggio da un'attività all'altra, dove si sperimenta una maggior possibilità di movimento e un'ambiente sonoro meno caotico: “magari seduto su un banco si fa più fatica a comunicare perché magari la persona è dall'altra parte della classe, quindi non riesci neanche, non puoi alzarti e andarci” (Gruppo 3, focus group, giugno 2022). Mentre ci si spostava per raggiungere il luogo della lezione, oppure durante alcune

attività che richiedevano di muoversi, per gli studenti era possibile fare brevi conversazioni, senza disturbare gli altri, magari con persone che in classe non si intercettavano spesso.

Infine, un legame diverso sembra emergere rispetto ai docenti, i quali pur non partecipando alle attività e mantenendo il loro ruolo educativo, nel corso dell'esperienza all'aperto si mostrano diversamente: “la prof, è anche vero che in classe si mette a ridere, però fuori faceva più battute. Era anche più serena lei, secondo me” (Guido, intervista, maggio 2022). Allo stesso tempo, gli studenti sono consapevoli di aver mostrato lati inediti di sé non soltanto ai compagni, ma anche ai docenti, come emerge da questo passaggio: “Secondo me è stato d'aiuto ad aprirsi anche ai professori o a persone nuove” (Davide, intervista, giugno 2022). Concludiamo con un'ultima immagine emersa alla richiesta di modificare il proprio collage, dove questa volta viene messo in evidenza il percorso di sviluppo del gruppo:

Aggiungerei, con dei rami creerei un albero e con le foglie. Perché secondo me alla fine di questo percorso siamo partiti da una pianta, una piantina e abbiamo finito con la crescita di un albero che si è trasformato in un gruppo, un albero molto robusto... Rappresenta il legame che si è formato in questi incontri tra tutti, alla fine. Non in un ambiente classico come la scuola ma anche in un ambiente nuovo come questo (Guido, intervista, maggio 2022).

Legame con sé stessi (19 quotes). Abbiamo già riportato quanto siano stati apprezzati i momenti del percorso dedicati alla dimensione personale, connesse alle proposte di percezione, di scrittura o di riflessione in solitudine. Lo spazio *outdoor*, con la sua ampiezza, facilita questo tipo di proposte educative che gli studenti

percepiscono in gran parte, contro le nostre aspettative, come esperienze di piacere, benessere, quiete e concentrazione. Resta la fatica di rimanere da soli, non scambiare parole e sentirsi disorientati, ma la gradualità delle proposte e il contesto naturale sono sembrati efficaci elementi di supporto. Oltre a questi aspetti di tipo emotivo, l'intreccio fra scrittura, natura e solitudine viene associata ad un senso di autonomia e ad una percezione di proprietà (*ownership*) del pensiero e del sentire. Sembra che la dimensione del gruppo, così significativa in adolescenza e anche in questa esperienza scolastica, nel caso di questi momenti sia messa da parte: come se a volte fosse necessario prendere distanza dalla pressione del gruppo per ricavarsi uno spazio di pensiero personale. Il gruppo dei pari, infatti, da un lato stimola e supporta, dall'altro può sovraccaricare emotivamente per l'intricata rete di aspettative sociali, micro-giochi di potere, sguardi a cui non ci si può sottrarre se non si vuole uscire dal gioco che si sta giocando. Quando si è in gruppo, c'è così tanto da capire, seguire e percepire a livello sociale che è difficile sentire altro. Ecco che lo spazio di solitudine vale come uno spazio sicuro dove sentire di più e trovare la propria voce. Su questo aspetto meritano di essere lette per esteso le riflessioni di tre studenti:

Solitudine, però positiva. Perché aiuta, quando uno è da solo a capirsi, ad ascoltare anche un po' le emozioni che prova in quel momento. Invece quando sei in gruppo magari c'è una o poche emozioni che prevalgono, e che ti arrivano da fuori (Mark, intervista, maggio 2022)

Mi sono trovato bene. Perché non avevo quasi nessuno in parte. Quelli più vicini erano comunque a un bel po' di metri e quindi ero proprio lì da solo. E allora sono stato più tranquillo, più sicuro di me (Marco, intervista)

Che ho espresso veramente quello che pensavo. Adesso lo dovessi scrivere, avrei scritto praticamente la stessa cosa, perché è proprio quello che pensavo in quel momento lì (Guido, intervista, maggio 2022)

Sono state interessanti perché avevi tempo per pensare da solo. Stando da soli si può percepire molto di più. Il fatto di isolarmi ha permesso di sentire molte più cose (Omar, intervista, maggio 2022)

Il legame fra dimensione personale e di gruppo è comunque presente e chiara. Per prima cosa, un coinvolgimento personale e profondo emerge come condizione di una efficace condivisione in gruppo. L'approfondimento personale sostiene motiva ad intervenire e a dare un proprio contributo - "mi sono sentito ascoltato ed è stato bello anche condividere, oltre che ricevere quello che hanno da dire gli altri e sentire cosa le opinioni degli altri sulla propria poesia" (Nicolò, intervista, giugno 2022) - anche superando l'imbarazzo. In secondo luogo, la solitudine non è percepita come assoluta, ma comunque come esperienza attraversata assieme. È ben chiaro che si tratta di un "isolamento simbolico" (Daniel, intervista, giugno 2022), di una solitudine condivisa coi compagni e per questo meno pesante. La vicinanza dei pari rende possibile qualche battuta e qualche risata, e sostiene emotivamente nell'esperienza di isolamento: come dice Mark, "non si è soli soli...se no, penso più al fatto che sono solo, e non penso più al resto!" (Mark, intervista, giugno 2022).

Generare pensiero

Presentiamo per ultimo il tema *generare pensiero* (46 quotes), innanzitutto perché ci sembra si ponga dal punto di vista logico come un risultato dell'azione educativa e di tutti i temi già riportati. Oltre a ciò, dobbiamo dire che nel materiale empirico che stiamo qui analizzando le evidenze relative al generare pensiero sono

numericamente inferiori: senza l'analisi dei testi poetici non sarebbe possibile esplorare adeguatamente questa dimensione dell'esperienza. Rimandiamo, perciò, sin da subito alle sezioni successive per approfondire questo aspetto, consapevoli che la validità dell'approccio metodologico che abbiamo adottato - un approccio qualitativo multiplo - sta esattamente nella complementarità epistemica richiesta da dati complessi e apportata da strategie analitiche differenti.

In questa sezione possiamo presentare alcune evidenze sulla percezione che gli studenti hanno avuto rispetto al processo di pensiero, molto meno in merito ai suoi contenuti. Per prima cosa, al contesto *outdoor* viene associato un maggior senso di libertà e di promozione del pensare: “la scuola è un edificio con dei muri. Con delle limitazioni... anche del pensiero” (Tommaso, intervista, maggio 2022). Il tipo di pensiero esperito sembra connesso con una certa spaziosità dell'ambiente o a una sua profondità percettiva, ed è percepito nei termini di un'apertura mentale. “Aprirsi a pensare”, “essere aperti di mente”, accorgersi di qualcosa di non considerato prima e farsi domande sono le dimensioni emerse, come spiega uno studente: “io non sono uno di quelli che si fa 1000 problemi, che pensa sempre a tutte le possibilità. Espandere la mente è vedere anche cose che normalmente non penso proprio, non vedo e non mi vengono in mente” (Gruppo 8, focus group, maggio 2022). Il contributo di un altro studente mostra con più dettagli il tipo di pensiero riflessivo esperito nelle attività realizzate:

Farci riflettere, tipo quei minuti di silenzio, tipo farci andare un po' nella nostra fantasia, se ricordo bene quando eravamo qua e dovevamo restare in silenzio per tre o quattro minuti e ascoltare la natura. Quello mi è piaciuto, fa un po' riflettere, aiuta ad aprire in un certo senso le menti e ognuno può anche andare negli abissi di se

stesso, in un certo senso. Quando ti concentri tantissimo puoi anche scoprire una parte di te che non sapevi esistesse. Credo che quest'esperienza mi abbia aiutato anche a scrivere la mia poesia perché mi ha un po' agevolato a pensare di più. Quindi dato che pensavo già a parole, andare dentro proprio a pensare mi ha aiutato a tirare fuori ancora più parole per poter scrivere la poesia per la verifica (Prince, intervista, giugno 2022).

La scrittura poetica emerge, allora, come esercizio di pensiero riflessivo, ed è riconosciuta come tale dagli studenti. Più che all'immaginazione o alla creatività, citate soprattutto in relazione alla prima attività di collage, gli studenti riportano una serie di percezioni relative all'ambito semantico del pensare, del riflettere e del farsi domande. Scrivere una poesia significa dare forma a pensieri che sono per loro natura contorti, incompleti e *in fieri*, ma che in qualche modo devono essere messi in parola. Questo offre la possibilità di farsi domande, apre una conversazione interiore e stimola gli studenti a generare, nel testo poetico, la testimonianza di questo pensiero; pensiero aperto, incompleto e interrogante, ma anche autentico, personale e connesso al vissuto esistenziale, sia esso un pensiero intimo, lirico o ironico.

Sintesi e conclusione

Prima di concludere questa sezione vogliamo dare spazio ad alcune note di tipo organizzativo emerse dai materiali che abbiamo analizzato. Il tempo atmosferico, ad esempio, è citato come fattore influente, anche se con ambivalenza: una giornata di sole contribuisce a migliorare il clima emotivo della classe, mentre quando c'è la pioggia l'umore può essere influenzato diversamente. D'altra parte, un tempo instabile è stata l'occasione per costruirsi una tenda-riparo dove poi realizzare

l'attività vera e propria, usando improvvisazione e flessibilità. Nella valutazione degli studenti la scomodità dell'ambiente *outdoor* emerge come un eventuale fattore di difficoltà, così come la presenza di insetti, soprattutto per alcuni ragazzi. La gestione di questi elementi richiede in ogni caso attenzione e cura.

Detto ciò, possiamo brevemente sintetizzare quanto emerso dall'analisi di focus group e interviste: i temi emersi restituiscono l'alta complessità delle esperienze didattiche *outdoor* in cui si intrecciano diversi fattori e dimensioni. Abbiamo individuato sei temi principali, articolati in un'immagine complessiva che descrive una sorta di flusso: a partire da sensazioni di libertà e tranquillità viene sperimentata un'attenzione più vivida e multiforme, che a sua volta sembra promuovere un dialogo fra luoghi, pensieri e parole, promuovendo ispirazione. Ciò che questo processo sembra favorire per gli studenti, al di là dei compiti specifici legati alle attività didattiche, sono un riconoscimento del legame con la natura, con altri e con sé stessi, e la generazione di pensieri complessi. Fra le categorie emerse, il ruolo di *core category* (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008) è da attribuirsi a quella del *fare attenzione*, un tema che si ritrova in numerosi studi relativi che hanno evidenziato come gli approcci *outdoor* (Kaplan, 1995; Faber Taylor & Kuo, 2009; Fägerstam, 2012; Morse & Morse; 2020) sembrano promuovere e supportare processi connessi con l'attenzione. Nel nostro studio, quest'ultima sembra valere come lo snodo fra categorie che sottolineano la dimensione passiva o ricettiva dell'esperienza educativa e quelle in cui l'attività degli studenti, assunta in senso lato, è maggiormente in evidenza. Le categorie del *sentirsi liberi*, *sentirsi tranquilli* e del *fare attenzione* descrivono esattamente una postura di apertura e di ascolto, una disponibilità promossa da elementi percettivi e corporei connessi al contesto all'aperto, ma anche relazionali e propriamente didattici, con i tempi, il ritmo e le specifiche

caratteristiche delle proposte educative *art based*. È significativo notare come l'esperienza sia basata fondamentalmente su questa apertura all'altro che costituisce il fenomeno complesso dell'attenzione. Tale postura di passività non è da intendersi in senso negativo alla stregua di un subire, quanto piuttosto esemplifica una dimensione del processo conoscitivo ed educativo che numerosi autori (Biesta, 2015; 2021; 2022a; Ingold, 2022; Mortari, 2017; 2020) hanno esplorato come fondamentale, anche se meno in evidenza all'interno di prospettive costruttiviste.

Trasversali a tutti i temi sono evidenziate chiaramente come dimensioni del vissuto di studenti e studentesse, intrecciate fra loro, significative e rilevanti rispetto alla letteratura: la dimensione corporeo-percettiva in rapporto all'ambiente, testimone di un processo d'apprendimento profondamente incorporato (*embodied*) e connesso con il luogo (Ingold, 2022; Francesconi & Tarozzi, 2012); la dimensione intersoggettiva, evidenza della rilevanza delle dinamiche relazionali, in rapporto al gruppo e a sé stessi (Becker et al. 2017; Bølling et al., 2019; Fiennes et al., 2015; Mygind et al., 2022); la dimensione di relazione con la scuola, positiva rispetto ai docenti e al loro ruolo, negativa quanto al confronto fra quotidianità scolastica ed esperienza di scuola all'aperto. Più precisamente, il significato incorporato dai luoghi della scuola (banco, aula, plesso scolastico) è emerso come connesso ad un senso di costrizione, oppressione e rigidità, mentre, parafrasando la voce di uno studente, l'esperienza di didattica all'aperto è stata vissuta come un "essere a scuola senza sentirsi a scuola". Questo pone numerosi interrogativi e considerazioni di ordine critico rispetto al profilo dell'esperienza degli studenti della scuola secondaria a partire dall'esplorazione della sua materialità (Ieri, 1996; Cappa, 2009; Massa, 1989).

7.2. Analisi dei temi delle poesie scritte dagli studenti

Dopo aver descritto le percezioni degli studenti così come sono emerse dall'analisi di focus group e interviste individuali ci volgiamo ad esplorare il materiale testuale composto durante le attività sperimentate a scuola. L'obiettivo di questa sezione è quello di comprendere quali pensieri siano stati generati attraverso le esperienze educative di scrittura *place-based* e in che modo l'esperienza negli ambienti naturali abbia supportato o meno l'emergere di questi temi. In virtù di ciò, questa sezione di indagine risponde alla nostra seconda domanda di ricerca: esplorare e descrivere il processo di scrittura in e con i luoghi per studenti adolescenti nel contesto della scuola secondaria.

Si tratta di un insieme di testi poetici, descrittivi o espressivi, risultato di proposte educative simili seppur sviluppate a partire da consegne personalizzate da ogni docente e realizzate in luoghi differenti. In linea generale, tutti i testi analizzati nascono come risultati di una fase di osservazione diretta del paesaggio o di alcuni suoi specifici elementi, e da una fase successiva di composizione, realizzata all'aperto o in aula. Dopo la scrittura, tutti i testi sono stati revisionati dagli stessi autori a partire da uno scambio di feedback e di risonanze fra pari, guidato da docenti ed educatori. In rapporto al contenuto dei testi la consegna è stata ampia e aperta, ovvero quella di comporre un breve testo poetico a partire dalle parole raccolte e annotate durante una fase di osservazione individuale *outdoor*. In alcuni casi, si è offerto un testo stimolo (*Io non so*, di Tagore) oppure un titolo stimolo provvisorio (*Il bosco come me*). Altre volte si è affidato a ciascuno studente un elemento del paesaggio su cui concentrare l'osservazione e la successiva scrittura. Con un gruppo classe è stato utilizzata la tecnica della *poesia verticale*: ogni studente poteva scegliere una parola-chiave

emersa dall'osservazione del paesaggio e quindi comporre un testo poetico in cui ogni verso doveva avviarsi con una delle lettere della parola scelta. Dal punto di vista formale, non è stato richiesto l'utilizzo di particolari figure retoriche, né della rima, né l'adozione di uno schema di versificazione fisso o definito. In fase di revisione del materiale prodotto, i docenti hanno evidenziato e discusso con gli studenti anche gli elementi formali contenuti dai loro testi, seppur non esplicitamente richiesti.

In tutto sono state considerate 145 composizioni poetiche, risultato del lavoro con cinque gruppi classe. Non sono state considerate le composizioni frutto delle sperimentazioni con due classi del primo anno di attività: in quel caso il processo di scrittura non rispecchiava quello implementato l'anno successivo.

Ogni poesia testimonia un pensiero emergente sollecitato dalle attività didattiche, ma anche dal vissuto personale di ciascuno studente. Non è possibile cogliere tutte le sfumature semantiche di un materiale denso e complesso come quello con cui ci siamo confrontati, anche per la rilevanza della dimensione biografica. Gli studenti stessi sono consapevoli di come il linguaggio poetico sia orientato a dire la verità sull'esperienza, - "si impara a rendersi conto di come è veramente la realtà, ti insegna tante cose perché non ascolti gli altri, ma ascolti te stesso" (Mark, intervista, giugno 2022) - , ma che ciò avvenga in modo particolare, rivelando e nascondendo allo stesso tempo. È soggettiva sia l'interpretazione della consegna, e ciò promuove lo spazio affinché ognuno possa scrivere ciò che vuole, come anche la lettura e l'interpretazione degli scritti realizzati. Questi aspetti suggeriscono una prudenza ermeneutica, che nel nostro caso si traduce in alcune attenzioni metodologiche che andiamo di seguito ad esplicitare.

L'approccio analitico seguito è quello, già introdotto in precedenza, del metodo meticciano (Mortari, 2007): con l'obiettivo fenomenologico di cogliere

l'essenza di un dato vissuto, essa prevede dal punto di vista operativo una lettura ripetuta dei testi e successivamente una fase di codifica induttiva aperta, seguita a sua volta da una nuova codifica delle etichette emerse, funzionale all'individuazione di categorie tematiche più ampie e descrittive. Ogni testo poetico è stato assunto come una narrazione o un'immagine di senso unitaria e condensata. Al complesso di ogni testo sono state associate una, due o al massimo tre etichette, ognuna relativa all'intera composizione. In virtù della loro brevità e della loro densità, abbiamo considerato di non parcellizzare i testi, associando etichette a singoli versi o a parti di testo, ma di considerarli sempre nella loro interezza, pur riconoscendo che alcuni temi siano maggiormente connessi con una porzione testuale, che però è sempre organicamente intrecciata e dipendente dalle altre e dall'insieme del testo. Con il supporto tecnico del *software* Atlas.Ti, sono stati individuati 128 codici iniziali, poi sintetizzati in cinque aree tematiche, ciascuna articolata al proprio interno a partire da una polarità semantica - ad esempio, entro al tema della relazione, la polarità fra pensieri di isolamento e pensieri di appartenenza - o da un insieme di sotto categorie. Nel caso di alcune poesie non siamo stati in grado di associare alcuna etichetta descrittiva.

I temi identificati grazie a questo processo di analisi induttiva sono i seguenti:

- pensieri di relazione: sentirsi isolati e sentirsi parte;
- pensieri di morte e di rinascita;
- pensare l'interiorità: orientarsi fra emozioni diverse;
- pensieri autobiografici: fra ricordi, consapevolezza e domande sul futuro;
- presenti nel qui ed ora: pensieri in ascolto.

Prima di procedere alla presentazione dei temi che sintetizzano la natura dei pensieri generati dagli studenti attraverso la scrittura poetica all'aperto, riportiamo a titolo esempio il sistema di codifica in relazione a due testi. In breve: i codici iniziali

sintetizzano un significato di un testo; i temi raggruppano le concettualizzazioni simili sul piano del significato in una categoria più ampia. Ogni prodotto dell'analisi (codice iniziale, temi) è individuato con un'etichetta.

Tabella 8.

Esempio del sistema di codifica.

Testi	Codice iniziale	Temi
Morte	Morte e persistenza	Pensieri di morte e di rinascita
Mentre contemplo ciò che mi circonda osservo i rami degli alberi piegarsi per il vento resistenti più che mai Tornano dritti ogni volta e sembrano giocare.	Resilienza	Pensieri di morte e di rinascita
	Accorgersi di ciò che c'è	Presenti nel qui ed ora: pensieri in ascolto del mondo
Alberi che muoiono e che nascono uccelli che volano gioiosi come una mamma con suo figlio. Alberi che pur di vivere stanno in posizioni strane, quasi scomode. Insomma, stare dentro ad un bosco è come se ti sta mangiando la natura.	Morte e vita	Pensieri di morte e di rinascita
	Immersione	Pensieri di relazione: sentirsi isolati e sentirsi parte

Pensieri di relazione: sentirsi isolati e sentirsi parte

Un primo gruppo di testi mette a tema la relazione con altri (55 quotes), dando voce a differenti vissuti. Un pensiero di relazione è quello che riflette sulla sua assenza, sia in termine di isolamento che di incomunicabilità. Come suggerito da Galanaki (2013), da un punto di vista teorico distinguiamo fra l'esperienza

dell'isolamento e quella della solitudine. Nell'isolamento è centrale la percezione dell'assenza di legami e di rapporti desiderati e un sentimento di abbandono, entro un tono emotivo negativo. La solitudine, al contrario, vale come un'esperienza emotivamente positiva seppur sfidante, in cui il soggetto sperimenta una momentanea separazione dai contatti sociali per dedicarsi alla cura di sé, all'introspezione o alla relazione con il mondo non umano. Premesso ciò, entrambe le esperienze trovano parola nei pensieri poetici degli studenti dando voce a vissuti caratteristici del mondo adolescenziale. In alcuni casi, come nel testo che segue, un senso di isolamento è associato all'osservazione di un elemento naturale separato dalla sua pianta, in un paesaggio invernale segnato dalla caducità. L'isolamento (18 *quotes*), dunque, viene pensato come il risultato di un cambiamento, come il ritrovarsi in compagnia di elementi diversi da sé, non più rami dello stesso albero, ma foglie secche e erba, semplicemente giustapposti dalla forza dell'inverno.

Il ramo spezzato

Il vento che poco fa mi spezzò;
la solitudine che si prova nel stare
qua giù in mezzo alle foglie e all'erba.

E le mie foglie che pian piano
appassiscono sempre di più (Poesie, gruppo 2).

Un pensiero analogo emerge associato alla figura di un albero intero, *La quercia*, uguale a molti altri, ma da questi separato. C'è qualcosa che impedisce a questa quercia di stare in relazione con i suoi pari, un cerchio di fuoco, immagine ambigua perché in qualche misura amata e odiata dalla stessa quercia nello stesso

tempo. L'isolamento, quindi, come situazione desiderata e temuta ad un tempo, in una dinamica autodistruttiva.

La quercia

In un prato grande come un pianeta,

Ci sono miliardi di querce,

Ma ce ne sta una forte e robusta,

All'interno di un cerchio di fuoco,

Che lentamente la divora.

... (Poesie, gruppo 1)

Il tema dell'isolamento emerge anche in una serie di testi in cui viene descritto lo sfasamento fra ciò che si sente dentro e ciò che si esprime nella comunicazione con altri (13 *quotes*). La non corrispondenza fra dentro e fuori, fra interiorità ed esteriorità è espressa in diverse immagini e con diversi significati. Ci si può sentire forti "come una quercia spoglia" ma che con gli altri "si nasconde come una foglia" (Gruppo 2E, poesie); viceversa, all'apparenza si può sembrare vivi e felici quando invece internamente si è secchi, come in questi verso tratto da un'altra poesia: "mi rappresentano foglie verdi /ma dentro son foglie secche" (Gruppo 2e, poesie). Un simile senso di distacco fra l'auto percezione e ciò che è colto dallo sguardo altrui corrisponde al pensiero dell'incomunicabilità: l'isolamento pensato come impossibilità a comunicare con altri il proprio mondo interiore, il modo in cui ci si sente, ciò che si sta vivendo.

Nella libertà espressiva promossa dalla consegna aperta emerge un'ultima testimonianza di isolamento, in cui quest'ultimo viene pensato direttamente, senza la

mediazione di immagini metaforiche, in un breve testo particolarmente incisivo: c'è una casa, un computer e un mondo virtuale che permette di essere lungamente esplorato, ma che non ha vie d'uscita.

Solitudine

Sto a casa
oltre a me nessuno
lui, solo lui,
il mio computer
tutto per me.
Un mondo
da esplorare,
il mio mondo
non ne
esco (Poesie, gruppo 5).

Dalle poesie analizzate emergono anche altri pensieri di relazione, di segno positivo, che mettono a tema significati quali partecipazione, protezione e appartenenza (13 *quotes*). Sono pensieri di relazione quelli che esplorano l'esperienza della solitudine, sperimentata durante le attività del progetto in diversi momenti, legati soprattutto alle attivazioni percettive o ai momenti di scrittura personale. Questo tipo di solitudine, come abbiamo già avuto modo di riportare, è particolarmente apprezzata dagli studenti, come emerge con continuità dai diari, dai focus group e dalle interviste. Uno studente del professionale parla della solitudine come di "un'esperienza molto molto sottovalutata" (conversazione informale, aprile 2023). Questa sensazione emerge anche dai testi poetici in cui si fa strada un pensiero

maggiormente complesso: la solitudine non è solo l'opportunità per sperimentare sensazioni di quiete e di tranquillità, ma è un'esperienza di relazione, una relazione con la natura di carattere materno, segnata da un senso di protezione.

Il bosco come me

Questi alberi mi ispirano protezione,
queste foglie verdi, come un tappeto su cui stendermi
questi sentieri mi portano in altre parti di questo meraviglioso bosco.
Il bosco in silenzio rimane
proprio come me nella mia camera
forse è un po' per questo che mi sento così rilassato (Gruppo 5, poesie)

In poesie come queste il bosco porta con sé l'immagine della protezione e dell'appartenenza; in alcuni testi viene associato in modo suggestivo con la propria camera da letto, luogo dell'intimità con se stessi e di una solitudine positiva.

Il bosco come me

Il bosco tranquillo e silenzioso
mi circonda come le coperte la sera
proteggendomi (Gruppo 5, poesie).

La dimensione sensoriale tipica dell'esperienza in ambiente forestale, la percezione di luci, elementi auditivi e anche olfattivi in una dimensione globale ed immersiva fanno sentire parte di un movimento circolare, che circonda, protegge e "che con tanta calma/ sembra quasi avvolgermi "(Gruppo 1, poesie).

Non solo il bosco, con la sua peculiare atmosfera sensoriale e simbolica, ma anche altri elementi naturali sono presenti nell'esperienza di relazione connessa alla solitudine. Sentirsi intensamente connessi con il mondo non umano, è promosso dalla solitudine ma a sua volta ne promuove il desiderio, come nei due versi finali della poesia che uno studente dedica alla meraviglia: "Occhi stupiti vedendo questo bagliore/ In questo parco viene voglia di stare soli" (Gruppo ispira, poesie). In questo altro testo, invece, è la luna a farsi compagna di notti difficili:

... Spegni colori, tormenti e malumori
ci fai sentire bene anche soli (Poesie, gruppo 2)

Pensare la relazione come isolamento, come solitudine e come partecipazione al mondo naturale rappresentano una sezione importante delle codifiche relative a questo tema, ma c'è spazio per un altro genere di pensieri di relazione: quelli dedicati alla relazione con i pari (11 *quotes*). L'amicizia è pensata soprattutto come la partecipazione al gruppo dei pari, complice probabilmente la prevalenza di ragazzi di genere maschile, e il gruppo è associato al divertimento e ad una dimensione ludica; il tono di alcuni dei testi che intercettano il tema dell'amicizia diventa leggero e ironico, come in questo caso.

Il bosco come me
Nel bosco verde
Talmente grande che quasi ci si perde
Tra i mille rami
Assieme agli amici vari
Dove sotto il cielo grigio

Penso al mio campari

Che berrei qui

Una mattinata di lunedì (Poesie, gruppo 1).

Il bosco stesso, alla fine, diventa immagine del gruppo dei compagni di classe: un insieme di esseri viventi, ricco di diversità, legami, luci ed ombre, ma comunque unito e termine di identificazione e appartenenza.

Pensieri di morte e di rinascita

Già durante la prima attività del percorso, il collage realizzato con materiali naturali, era emersa un'attenzione per il tema della morte, sollecitato dalla compresenza nell'ambiente di materiali vivi e privi di vita, come anche di elementi in crescita e in decomposizione. Nelle poesie composte durante e a fine percorso questo tema assume uno spazio maggiormente rilevante (19 *quotes*), a partire dal pensiero del passare del tempo inteso come perdita. Se quello del tempo e del suo passaggio emerge come pensiero significativo trasversalmente a diverse categorie, in questo caso viene intenzionato nel senso di mortalità e di caducità. In questo testo, ad esempio, prendono parola sia la crescita che il suo contrario, salvo poi chiudere con un'immagine di perdita e di chiusura.

Passa il tempo

Il bulbo cresce toccato da un mite caldo

dopo una dura stagione lo vedi sbucare.

La luce torna e tutt'intorno le foglie germogliare,

i fiori sbocciano e tutto si colora di verde.

All'improvviso la nebbia compare,

una dopo l'altra le nuvole appaiono e li coprono,
alla vista il verde scompare
e solo un triste ricordo rimane
raggrinzito da quel che è rimasto.
Il bulbo come una talpa nella terra si rintana
e aspetta in quel freddo luogo
un nuovo malinconico raggio di sole (Poesie, gruppo 3).

La morte è pensata direttamente all'interno di altri testi, un tema che sembra affascina re gli studenti adolescenti che si dimostrano interessati a metterlo in parola per poterlo esplorare. Se il pensiero della morte sembra suggerito dall'osservazione di alcuni singolari elementi naturali, accade più spesso, che uno sguardo più mobile e comprensivo sul luogo ispiri una riflessione sulla convivenza di vita e morte all'interno del ciclo dell'essere. In questi casi, la morte non è pensata come la fine di tutto, come quella "che si prende tutto ciò che trova nel suo cammino" (Poesie, gruppo 2), ma come parte della vita: vita e morte come compagne e parte del ciclo naturale. Nel bosco vengono letti segnali di morte, "alla fine della vita/ come bosco si taglierà", che convivono con altri che indicano la ciclicità della vita:

Il tronco che va verso il cielo e quelli per terra.
Questa è la mia vita e anche la vostra (Poesie, gruppo 5)

Emerge, infine, nei numerosi testi dedicati alla dialettica fra morte e vita un senso di rinascita, ispirato dal confronto con il paesaggio naturale, metafora della possibilità per una vicenda esistenziale di trovare una direzione positiva. Se il tempo dell'adolescenza può esser vissuto anche come momento di crisi e di difficoltà un

pensiero di rinascita e di attesa trova nella natura immagini appropriate a costruire efficaci metafore di speranza.

... Come un albero in inverno,
senza le sue foglie,
aspetterò la rinascita
e saranno più rigogliose (Poesie, gruppo 2).

... Si attende il bel tempo, il caldo, l'estate e il sole.

Proprio in questo periodo
Si stanno preparando le belle giornate (Poesie, gruppo 3).

Contemplare attentamente il paesaggio invernale diviene occasione per accorgersi dei segnali di rinascita presenti nell'ambiente, seppur lievi e nascosti offrono speranza e hanno la forza di generare nuova vita.

Aria fredda attraversa
le foglie, tra gli altri
con le chiome spoglie
si distingue,
un tronco dipinto di
verde, rami flessibili
come una serpe.
L'inverno è passato
e al centro dell'albero

un arbusto appena nato (Poesie, gruppo 2)

Infine, in quest'ultimo testo, una poesia verticale, si può notare come il titolo scelto sembri dichiara il pensiero di sfondo esplorato dallo studente, mentre nel contenuto prenda forma la descrizione dell'osservazione intensa del paesaggio, capace di notare la capacità di resistenza dei rami alla forza del vento: si piegano, tornano dritti, mostrano resilienza e offrono speranza.

Mentre contemplo ciò che mi circonda

Osservo i rami degli alberi piegarsi per il vento

Resistenti più che mai

Tornano dritti ogni volta

E sembrano giocare (Poesia, gruppo 5).

Concludendo, possiamo notare come un tema di evidente profondità e rilevanza esistenziale sia stato pensato in maniera diversificata e complessa, con sfumature di senso e tonalità emotive molteplici: morte come fine di tutto, come caducità, come compagna della vita nel ciclo naturale, come presente ma superata dalla rinascita e da un atteggiamento di attesa e di resilienza.

Pensare l'interiorità: orientarsi fra emozioni diverse

Il bosco è giovane

come me

Il bosco è tranquillo come me

Il bosco è colorato come me

Il bosco è vasto come me (Poesie, gruppo 1).

L'esplorazione del proprio mondo interiore è il tema principale di numerosi testi fra quelli che abbiamo analizzato (29 *quotes*). I pensieri dedicati all'interiorità sono associati all'esplorazione delle proprie emozioni, a volte nominate direttamente, altre volte descritte efficacemente con immagini metaforiche. Il proprio paesaggio interiore è pensato come vasto, abitato da tante cose diverse, emozioni, immagini di sé, sensazioni: elementi spesso in lotta fra loro, spesso in contrasto ciò che viene espresso o comunicato all'eterno.

... A volte sono un albero rigoglioso,
altre volte sono un semplice ceppo.
Tante emozioni frullano nella mente,
in questo periodo della vita (Poesie, gruppo 4).

La scrittura poetica sembra valere come un'opportunità per dar parola alla complessità di questi vissuti, soprattutto emotivi, e di raccogliarli in una certa unità di linguaggio. L'esigenza di riconoscere e nominare le proprie emozioni viene declinata nella dimensione immaginale, generalmente senza tradurre i vissuti in descrizioni concettuali, ma dando loro parola attraverso figure o associazioni.

... Dentro di me ci sono fiori di molti colori,
Come se le mie emozioni volessero venire fuori,
Cammino dentro di me per capire i miei cuori
Provo con tutto me stesso
a far uscire le mie emozioni (Poesie, gruppo 2).

L'emotività appare come una forza potente, a volte tempestosa e a volte tranquilla, capace di prender forme diverse, in base alle situazioni e alle circostanze: il bosco ne è un'immagine significativa, per via della ricchezza di vita che custodisce, per la sua estrema biodiversità in cui si trovano spazi di luce accanto ad ombre e a luoghi nascosti. Il bosco contiene questi elementi diversi e contrari, fornisce loro la possibilità di trovare spazi di espressione, ne evita la dispersione, li mantiene uniti nella sua vastità. È immagine archetipica e molto consonante dell'interiorità adolescente e giovanile, capace di contenere mondi contrari e fluttuanti, sensibili alle sollecitazioni esterne, ancora in definizione.

Mi immagino un bosco rigoglioso
Abitato da animali, insetti e uccelli
Che riempiono il silenzio con i loro canti.
Il giorno luminoso e tranquillo
La notte oscuro e pauroso.
Il bosco è tranquillo come me
Rispettoso e divertente con chi ricambia.
Tempestoso invece
quando viene maltrattato (Poesie, gruppo 1).

In altri testi, prevale un senso di stupore provocato dalle sfumature scoperte nella propria interiorità, fatti di innumerevoli aspetti, in buona parte non conoscibili: immagini di dimensioni esistenziali pre-riflessive situate ai confini della consapevolezza, che possono incutere timore per la loro oscurità, come anche essere contemplate nella quiete.

Il bosco come me

Silenzioso, quieto e calmo,

pieno di insetti, erba e arbusti:

con mille sfumature, che neppure lui conosce.

Chi non lo apprezza lo può temere

anche se alla fine tutto tace nella sua quiete (Poesie, gruppo 4).

In questo testo come anche nel successivo si evidenzia una visione dell'interiorità dominata dall'energia e della compresenza di molti fattori, senza un ordine definito, eppure guardato con positività: un luogo dove poter scoprire "cose uniche":

Il bosco che è in me

Come animali le mie emozioni viaggiano

senza meta, come in un bosco fitto

molta la luce che prova ad entrare,

tante le cose che succedono.

Gli alberi guardano, come spettatori

in silenzio, di cose uniche (Poesie, gruppo 4).

In alcuni testi, prende parola anche una dimensione più attiva dentro al tema dell'interiorità: non solo un'esplorazione delle diverse emozioni e delle loro tempeste, ma il racconto condensato del lavoro paziente dell'auto-governo ovvero della gestione della propria interiorità.

Mi sento come una foglia

Mi sento leggero come una foglia
Spinta dal vento vado dove mi porta.
A volte sono un macigno
Vedo il peso che porto dentro.

Un cinguettio silenzioso
Per scaricare la paura,
un'ansia gioiosa mi pervade,
che con pazienza riesco a scacciare (Poesie, gruppo 2).

In altri casi, assai meno frequenti, l'interiorità è occupata da un confronto di tipo etico, nel quale si muovono pensieri rivolti a capire se ciò che si è fatto sia stato giusto o meno, chiamando in causa un'istanza metafisica come termine di una possibile risposta. Non è possibile, senza un approfondimento attraverso un'intervista con l'autore, comprendere di più di tale testo che, in ogni caso, crediamo sia opportuno riportare:

Dubbio

Dubbiamente osservo le macchine in strada
urtato dal vento che mi sposta i capelli
bramo sapere dove corrono tutti
bramo sapere se ho fatto la cosa giusta.
Io, da solo, non so darmi risposta, magari qualcuno
oltre quelle nuvole, sa meglio di me (Poesie, gruppo 4)

In conclusione, dall'intreccio fra scrittura poetica ed esperienza della natura sembrano emergere numerosi pensieri che esplorano la dimensione dell'interiorità, descrivendola come un paesaggio che contiene una molteplicità di elementi, soprattutto emotivi; un paesaggio aperto ed esposto alle circostanze e per questo mobile, mutevole e ambiguo. Un'interiorità in crescita, esplorata con stupore e con attenzione, vissuta con il desiderio di raccogliere in unità le sue diverse tensioni, ma anche con la leggerezza della foglia, che un po' si lascia trasportare dall'accadere. Il vissuto emotivo è, in ogni caso, apprezzato e goduto proprio per la sua varietà, come nella bella espressione che riportiamo a chiusura: "La vita è un alveare di emozioni / senza paragoni" (Poesia, gruppo 3).

Pensieri autobiografici: fra ricordi, consapevolezza e domande sul futuro

C'è una dimensione di tipo direttamente autobiografico (27 quotes) che emerge in direzioni differenti attraverso i testi composti all'aperto. Innanzitutto, sembra che scrivere in e con i luoghi apra e sostenga una riflessione ancorata alla dimensione del ricordo, rivolta ad esperienze e situazioni vissute nell'infanzia: pensare il ricordo, riviverlo, agganciare l'esperienza presente a quanto vissuto nel proprio passato.

Il bosco come me.

Il bosco è calmo, come me in questo momento.

Seduto qui rivivo molti momenti,

accompagnati dal lieve soffio del vento

e il profumo della terra,

che mi riportano ai vecchi tempi,

quando giocavo spensierato

e le preoccupazioni non si sfioravano neanche
proprio come adesso,
che spensierato mi godo il paesaggio
riflettendo (Poesie, gruppo 4).

Sono vissuti di spensieratezza e di gioco vissuti negli anni passati, ritrovati nella libertà e nella tranquillità percepita durante le esperienze di scuola all'aperto e qui messe in parola. Pensieri autobiografici che rievocano esperienze vissute accanto a persone significative, che in qualche modo fanno sentirsi nuovamente bambini, non tanto perché sollecitati da una situazione ludica, quanto per un'affinità emotiva.

... In quel prato lui era felice,
un bambino era tornato
senza paure e con tanti sogni (Poesie, gruppo 3).

Sono anche le sensazioni a provocare la dimensione del ricordo, sollecitando percezioni sensoriali legate all'ambiente sonoro e alla visione di elementi naturali: elementi che hanno accompagnato con piacevolezza gli anni dell'infanzia e che riemergono favorendo un'atmosfera emotivamente connotata nel presente.

Alberi e uccellini
In un ricordo lontano
Dove foglie secche fanno rumore
Alberi grandi si muovono a tempo
E uccellini che cinguettano
Portando felicità e bei ricordi (Poesie, gruppo 1).

Oltre alla dimensione del ricordo, ci sono i pensieri che interrogano il presente degli studenti, l'attraversamento dell'età adolescenziale, con i suoi elementi caratteristici e personali. Sentirsi a metà strada fra l'infanzia ricordata e l'età adulta, ancora lontana; sentirsi giovani e in crescita, e non voler diventare grandi; sentirsi ancora troppo piccoli, ma sempre e inesorabilmente in crescita. Sono molte le poesie che descrivono l'essere adolescenti come vivere una terra di mezzo, in cui si mescolano tonalità emotive diverse, di freschezza e di fatica. Fra le altre, ne riportiamo una come testimonianza del tenore dei pensieri messi in poesia e analizzati:

Le gemme

Sono piccole, fragili e giovani
color verde, a tratti con puntini rossi,
con fatica attaccati ai rametti dell'albero.

Tutti soli nel giardino,
non vedono altro che alberi e fiori.

Non mi vede mai nessuno,
essendo troppo piccolo e non ancora adulto (Poesie, gruppo 3).

Il tempo presente, vissuto e interrogato come luogo di passaggio, è anche quello dell'orientamento e delle scelte, dove ci si muove grazie a punti di riferimento, ma ormai da soli, senza seguire un sentiero segnato e assicurato da altri. L'immagine del bosco dove si perde *la retta via* è certamente un archetipo simbolico a cui gli studenti si rifanno abbondantemente, magari senza esserne consapevoli, come sembra essere in questo caso:

Il bosco senza sentiero

...Sentirsi come una foglia cadente,
con la paura di non ritrovare se stessi in mezzo alla gente;
l'incertezza della vita e del futuro,
come il buio i tremendo e oscuro,
questo è il mio bosco senza sentiero (Poesie, gruppo 3).

Concludiamo questa sezione con una poesia che testimonia l'interrogarsi degli studenti rispetto al proprio futuro. Si tratta di un interrogarsi denso e autentico che nell'esperienza di scrittura trova occasione di approfondimento e di provvisoria verbalizzazione.

Io sono un ragazzo qualunque
Che sta andando a scuola per imparare.
Io sono un ragazzo
che pensa molto,
su come andrà la vita,
su come sarò da grande,
su come è possibile tutto questo...
Io sono un ragazzo che pensa molto su come lo giudicano gli altri,
su come può apparire all'apparenza.
Ma dopo tutto bisogna anche lanciarsi andare
Vivere la vita come l'universo ce la offre (Poesie, gruppo 5).

Presenti nel qui ed ora: pensieri in ascolto

Ci sono pensieri che portano lontano, nella dimensione del ricordo o dell'immaginazione, altri che esplorano la dimensione dell'interiorità e le sue profondità. L'ultima categoria che abbiamo individuato nell'analisi del materiale poetico prodotto dagli studenti descrive pensieri che restano nel presente e che danno voce all'esperienza di incontro con il mondo vissuta in una dimensione di attenzione (29 *quotes*). Si tratta di parole ancorate alla dimensione del sentire, declinate a metà strada fra un tono lirico e uno descrittivo. L'esperienza di sentire intensamente l'ambiente fuori di sé è associata a quella di sentire sé stessi, secondo una dinamica conosciuta ed esplorata a fondo dal pensiero fenomenologico (Bruzzone, 2016): se sento l'altro, sento anche me stesso. Se non sento, se sono anestetizzato, non sono nemmeno in grado di auto-percepirmi. La prima poesia che testimonia questo tema, scritta da una studentessa, mostra con evidenza la compenetrazione fra auto ed etero percezione, amplificata dall'ambiente naturale, che è scenario della poesia e diventa immagine metaforica di sé nella strofa finale:

Inizio

Le giornate spensierate al parco,
gli occhi felici di un gioco.
Pensieri, emozioni, parole,
invadono la mia testa fragile.

Sento un fruscio
nella mia pelle,
che silenziosamente, scende,

scivolosamente

su di me.

Come un albero di rose appena piantato,

sono pura e preziosa,

ma le mie spine

sono lame (Poesie, gruppo 2).

Essere sopraffatti dalla percezione è l'esperienza messa in parola da quest'altra poesia. L'ascolto del paesaggio è descritto come una dinamica innanzitutto ricettiva: quella dello schiaffo ricevuto dal sole al risveglio e quella della foresta che al termine del testo non è più oggetto di osservazione, ma diventa uno sguardo diretto verso il soggetto:

Domenica mattina

Un gentile schiaffo di sole,

i miei occhi si risvegliano come

la natura in primavera.

Una ampia aspra distesa

mi metto ad osservare,

di nidi lontani il cinguettare.

Fissato mi sento

da una foresta,

in cui l'immaginazione s'è persa (Poesie, gruppo 2).

Sentirsi fissati dalla natura, come risultato di una postura osservativa-contemplativa in cui si guarda e si viene guardati, rispecchiandosi nell'alterità. Si guarda all'altro e attraverso l'altro si vede se stessi. Emerge un vissuto complesso, in cui l'esperienza immersiva si declina come una perdita di controllo, in una sorta di immedesimazione con l'altro. Una simile esperienza di ascolto è testimoniata anche da quest'altro componimento, abbastanza simile, ma emerso in una classe differente:

Il bosco come me

Silenzioso come l'anima

è il bosco che mi circonda,

gli alberi che mi avvolgono

mi stringono nel loro abbraccio di pace.

I ricordi,

come foglie che vorticano nel vento,

nella calma sprofondo

e nei pensieri mi perdo (Poesie, gruppo 4).

La dimensione del perdersi nei pensieri o nell'immaginazione, come anche quella di sentirsi fissati o di sprofondare in una sensazione di quiete, sono testimoni eloquenti della qualità delle esperienze come anche dei pensieri a cui la scrittura poetica ha dato parola. Pensieri ed esperienze chiaramente radicati nella dimensione corporea e percettiva; pensieri aperti, eterocentrati che sembrano orientati ad una dimensione di spiritualità e di auto-trascendenza.

Quando le poesie descrivono con dettagli la situazione concreta, associandovi un senso di meraviglia o di stupore emergono altri pensieri in ascolto, capaci stare nel

qui ed ora e di generare pensieri di relazione. È il caso di una breve poesia a tema boschivo, in cui accanto ad una descrizione dettagliata e sintetica del momento vengono evocati ancora una volta temi come quelli del sentirsi protetti e del ricevere protezione. Viene tratteggiata nuovamente una postura ricettiva posta alla base di un senso di tranquillità e di apertura alla percezione.

In questo bosco abbastanza silenzioso c'è un uccello
che canticchia.
Nella quiete il vento soffia.
La natura ti affascina,
ti avvolge appena fai un passo.
Ti garantisce serenità (Poesie, gruppo 1).

In una poesia appena più lunga, a partire dall'alternarsi vivace di immagini e similitudini troviamo testimoniato un senso di meraviglia per il mondo, ancor più significativo se ricordiamo che il contesto fisico in cui è stata scritta questa, come tutte le poesie che stiamo analizzando, non presenta alcunché di spettacolare o inconsueto, ma le semplici sembianze di un parco cittadino in veste invernale.

In questa meravigliosa natura
Di alberi erba e foglie
Con animali cantanti di grande bravura
Un campo da calcio con grandi porte spoglie
Con una libertà libera di scorie
Fiori belli come una scogliera
E rami lunghi come barche da crociera

Uccellini che sembrano cantastorie
Me stesso vita in un campo di fiori
Con un sole che fa invidia pure ai girasoli
Occhi stupiti vedendo questo bagliore
In questo parco viene voglia di stare soli (Poesie, gruppo 1).

L'attenzione all'alterità che è il contenuto di un pensiero in ascolto del mondo è manifestata in modo particolare in alcune poesie che fanno spazio fra i loro versi alla presenza degli insetti, piccoli esseri del mondo animale alla cui esistenza è così data testimonianza e riconoscimento . Ci sembra molto significativo e suggestivo ritrovare qui, in un lavoro educativo con adolescenti un interesse analogo a quello che è presente e ben riconosciuto durante l'infanzia: quello fra bambini e insetti. Lo sguardo che accomuna bambini e ragazzi è quello dello stupore, dell'immedesimazione e della relazione. Accorgersi della loro presenza e, nel nostro caso, dare loro attenzione, attraverso la percezione e la parola.

Il bosco come me

Questo bosco è molto bello
Verde e accogliente, anche
Se pieno di alberi, posto ce
N'è sempre.
Pieno di zanzare e di ragni
Mi ricorda camera mia.
Vicino a me un calabrone è seduto.
Lo ammetto, si confonde con la natura (Poesie, gruppo 1).

Io non so

Io non so quante formiche ci siano su quell'albero,

Io non so se siano tristi o felici,

Io non so se stiano bene,

Ma io so che ci sono delle formiche che pensano (Poesie, gruppo 5).

Concludiamo questa sezione con un'ultimo testo in cui si esplicita la dimensione temporale caratteristica di questo insieme di poesie: un tempo altro, che interrompe quello della scuola e della quotidianità, e che porta altrove.

Vorrei che il tempo si fermasse

in questo momento

per godermelo

più a lungo (Poesie, gruppo 4).

Conclusione

Abbiamo descritto i temi attorno ai quali sono state elaborati i testi poetici ed espressivi dagli studenti, dando ampio spazio alle loro parole. Seguendo Eisner e Barone (2011), per promuovere il potenziale evocativo e provocativo di una ricerca *art based* abbiamo considerato opportuno mettere in primo piano le composizioni degli studenti, limitando il nostro intervento all'impianto di analisi complessivo e al raccordo fra i vari testi.

Sembra significativo notare, seppur di fronte ad un corpus abbastanza vasto di testi scritti in occasioni diversificate, la sostanziale assenza di temi ambientali: non è presente il tema della crisi ecologica, come non sono evidenziati particolari passaggi

rispetto alla responsabilità per la cura dell'ambiente naturale. D'altra parte, la natura è molto presente nei testi analizzati, a testimonianza di una relazione attraversata e connotata. Scrivere in connessione con i luoghi sembra aver generato una molteplicità di materiale riflessivo, riconducibile ad un insieme di nuclei tematici quali: la tensione fra isolamento e relazione, il dialogo fra morte e rinascita, lo snodo fra passato, presente e futuro nella vicenda biografica adolescenziale, la molteplicità delle dinamiche interiori e un senso di presenza dinnanzi al mondo. Sono temi rilevanti per la pedagogia dell'adolescenza (Barone, 2009; Bortolotto, 2012; Milan, 2012; Pietropolli Charmet, 2010), che testimoniano come la pratica di scrittura abbia contemplato l'esercizio complesso di un pensiero riflessivo (Mezirow, 2009; Schön, 1993) e autobiografico (Biagioli, 2015; Demetrio, 1996; De Simone, 2016), accanto all'attivazione di risorse linguistiche e lessicali.

Ogni poesia è attraversata da uno o più di questi temi, secondo trame in cui si riesce ad intuire la funzione maieutica del contesto fisico e materiale in cui sono state pensate e scritte. Il ruolo dell'esperienza *outdoor* sembra emergere in numerosi passaggi anche se non siamo in grado di esplorare a fondo il processo di scrittura semplicemente osservandone i prodotti. Per descrivere le dinamiche di processo riteniamo più funzionale concentrarsi su di un numero limitato di casi in cui si è potuto confrontare il loro contenuto con la narrazione della loro elaborazione nel contesto delle interviste semi-strutturate con gli studenti.

7.3. Analisi narrativa di cinque casi individuali

Abbiamo analizzato un ampio corpus di testi composti dagli studenti del progetto *La Foresta che Cresce* rintracciando in modo induttivo un certo numero di temi, il cui insieme restituisce le direzioni principali dei pensieri generati nel processo

di scrittura all'aperto. Abbiamo anche potuto osservare come l'esperienza diretta e percettiva del luogo abbia offerto spunti per la scrittura in modi diversi: offrendo immagini per significare vissuti personali, attivando collegamenti metaforici, evocando ricordi, favorendo una postura di ascolto e di presenza percettiva e riflessiva.

Per poter osservare più da vicino la complessità dell'intreccio fra scrittura ed esperienza del luogo, obiettivo della nostra seconda domanda di ricerca, ci concentreremo su un numero ristretto di testi, mettendo ciascuno in dialogo con l'intervista semi-strutturata che abbiamo realizzato con i rispettivi autori. Durante questa intervista, abbiamo potuto esplorare il processo che ha portato alla composizione di ogni testo come se fosse una breve storia, costituita da un inizio, uno svolgimento e una fine. La composizione di una poesia è interpretabile come una storia, e la poesia stessa ne è una narrazione condensata. Da un punto di vista metodologico, riconosciamo in ogni testo poetico quello che Mortari (2019) chiama "dato sporgente" (p. 74), ovvero un intreccio semantico complesso, un nodo di significati che merita di essere esplorato senza la presunzione di districarlo completamente. L'interesse per questo livello di analisi è giustificato dalla coerenza con la nostra seconda domanda di ricerca, che richiede di comprendere e descrivere il processo di scrittura in e con i luoghi: in questo senso, intendiamo presentare alcuni casi emblematici, singolari e non generalizzabili, in cui questo processo si è declinato. Guardando a questi casi sarà possibile confrontarci direttamente con alcune storie concrete di corrispondenza fra scrittura, pensiero ed esperienza dei luoghi (Ingold, 2022).

Per questa sezione del nostro studio consideriamo appropriato un approccio di analisi al materiale empirico di tipo narrativo, che valorizzi la natura dinamica del

processo che intendiamo esplorare, riferendoci in particolare all'approccio dell'analisi narrativa proposto da Clandinin e Connely (2000). Seguendo questo approccio di analisi, successivamente ad una lettura ripetuta dei testi a disposizione, accompagnata dalla scrittura di appunti riflessivi che segnalano ipotesi interpretative, connessioni intra-testuali e opzioni aperte, vengono indagate le tre dimensioni che costituiscono lo spazio narrativo (Clandinin & Connely, 2000; Ollerenshaw & Creswell, 2002), ovvero: la dimensione relazionale, quella temporale o di continuità, e quella relativa alla situazione o al luogo.

1. La dimensione relazionale coinvolge il versante personale e quello sociale. L'analisi pone attenzione alle esperienze personali del narratore e alle interazioni dell'individuo con altre persone. Queste altre persone possono anche avere intenzioni, scopi e punti di vista diversi sul tema della storia.

2. La dimensione della continuità o della temporalità è centrale nella ricerca narrativa. Il ricercatore raccoglie informazioni sulle esperienze passate del narratore in connessione alle azioni che si verificano nel presente e i suoi richiami al futuro. In questo modo, l'analisi considera le connessioni o le fratture fra le tre dimensioni della temporalità.

3. Anche la situazione o il luogo devono essere analizzati nel contesto di analisi narrativa di una trascrizione o di un testo. Ciò coinvolge i luoghi fisici e la loro influenza rispetto all'esperienza del narratore e all'andamento della storia.

Abbiamo analizzato in questo modo sedici interviste con i testi relativi: abbiamo scelto di presentarne soltanto alcuni, scegliendo le più significative in rapporto al nostro focus di ricerca. Perciò, abbiamo considerato di presentare i dati in modo sintetico, raccontando la storia dei cinque studenti che ci sono sembrati più

rappresentativi e della loro esperienza di scrittura all'aperto, alternando dati relativi al contesto e quelli riferiti in senso stretto al racconto cronologico dell'esperienza.

Caso n. 1: Marco, solitudine e integrazione nel gruppo dei pari.

Il bosco come me

Nella quiete di questo bosco

Il leggero soffio del vento

Struscia tra le foglie

Che senza saperlo

Tra poco abbracceranno

Il terreno facendone

Poi parte integrante.

Leggiamo la poesia di Marco fra le altre della sua classe: un testo descrittivo in cui immediatamente cogliamo un tono emotivo leggermente negativo. Marco è un ragazzo di 17 anni che frequenta l'istituto professionale ad indirizzo meccanico; è abbastanza silenzioso e poco appariscente nel gruppo classe; si muove velocemente, assieme agli altri come se fosse in un branco e interviene quando deve intervenire, tradendo una certa fatica e un po' di imbarazzo. "Non sono uno che ama stare al centro dell'attenzione" conferma durante l'intervista. Qui, però, sembra abbia voglia di parlare e subito racconta: non ama scrivere, né leggere, come molti suoi compagni di classe. Non ha mai scritto una poesia. Questo mondo lo incontra a scuola, e basta. Lo stesso per la natura, non sembra abbia particolari esperienze di famiglia da raccontare. La conversazione si avvia con alcune domande di sfondo, ma subito Marco inizia a raccontare di come abbia apprezzato la scrittura dopo l'esperienza di scuola all'aperto. Non capisco se voglia compiacermi, cercando di dire quello che lui

si aspetta io voglia sentire, oppure dica sul serio; allora aspetto e cerco di restare sul punto.

In realtà, Marco continua il racconto, lo approfondisce e spiega quanto durante gli incontri all'aperto abbia goduto soprattutto della solitudine: “è il fatto di stare da soli che cambia” dice “mi sentivo proprio solo con me stesso e scrivevo quello che mi passava per la testa”. Il fatto di essere distante dai compagni è come una pausa dal dover fare attenzione a loro. Appena si avvicinava, subito “stavo più attento ai miei compagni intorno a quello che facevano”. Nel racconto di Marco, la vicinanza fisica diviene sinonimo di condizionamento, anche del pensiero: “magari se a uno non piaceva la mia idea”, riflette, “non riuscivo a scrivere”. Stare soli, allontanarsi dalla pressione sociale, dalle aspettative del gruppo, “perché comunque io avevo la mia idea” e sentivo, racconta ancora Marco di avere “la testa che pensava solo a quello. Non andava fuori coi pensieri, cosa che magari in classe mi succede... che con la testa sono da tutt'altra parte. Mentre lì ero concentrato su quello che stavo facendo”. Ascoltandolo, penso al bisogno di uno spazio personale, dove interrompere il flusso delle relazioni e in cui sentirsi al sicuro, opportunità che a scuola spesso manca. Marco sembra confermare: non tanto sentirsi al sicuro, ma proprio sentirsi sicuri di sé, in termini di autostima o di autoefficacia: “quelli più vicini erano comunque a un bel po' di metri e quindi ero proprio lì da solo. E allora sono stato più tranquillo, più sicuro di me”.

Stare da solo, dice Marco, lo ha aiutato a sentire il fuori e a farsi ispirare dall'ambiente, soprattutto grazie ai suoni e ai rumori “una cosa che non gli diamo troppo peso (sic.), ma secondo me è uno dei sensi più importanti, perché comunque ti dà qualsiasi sensazione. Senti da dove arriva e ti dà anche delle sensazioni nuove in base a come lo senti”. Rivedo gli studenti quella giornata, da soli nello spazio,

relativamente isolati, intenti a scrivere le loro brevi poesie, e Marco lo ricordo sotto un grande albero.

Il racconto passa alla generazione della poesia e qui è la relazione con l'ambiente ad entrare in gioco: dopo aver osservato lungamente il paesaggio, in una condizione di silenzio pieno di suoni e rumori Marco racconta di aver diretto l'attenzione alle foglie secche sul terreno e di essersi "proprio immaginato le foglie di un albero che col vento cadono e pian piano si integrano con il terreno, come se diventassero legate". Mi aspettavo un tono negativo, invece Marco racconta di aver voluto rappresentare se stesso e la sua *nuova* classe: "quindi mi sarei visto molto come le foglie che passavano da una parte all'altra, quindi passando dalla scuola di prima a questa... è stato un bel cambiamento. Ma mi sono integrato molto bene". Perché scopriamo che Marco è nuovo in questo gruppo e anche nella scuola e nelle foglie che si integrano col terreno ha rivisto se stesso nel nuovo ambiente.

... le foglie
Che senza saperlo
Tra poco abbracceranno
Il terreno facendone
Poi parte integrante.

Dall'osservazione attenta di alcuni elementi presenti, le foglie sui rami e quelle a terra, è stato visualizzato un processo più lungo e non direttamente percepibile, nel quale Marco si è immedesimato, creando una metafora nuova, inedita e generativa di pensiero e significato: "mi sarei visto molto come le foglie che passavano da una parte all'altra; quindi passando dalla scuola di prima a questa... è

stato un bel cambiamento”. La decomposizione delle foglie come loro integrazione nel tutto del terreno e della vita diviene una metafora che dà voce al vissuto presente e si intreccia con una sensazione di legame nella classe e alla percezione della natura: “Mi sono sentito legato e ... mi sono legato molto di più alla classe in questa esperienza”.

Quello che la poesia voleva mettere in parola non sarebbe stato accessibile senza la conversazione con lo studente. Ciò che viene messo a tema è un vissuto relazionale complesso: da un lato, un bisogno di solitudine e di occasioni per pensare da sé, guadagnando autostima anche attraverso una differenziazione rispetto ad altri; dall'altro, un forte desiderio di essere parte del gruppo dei pari, tanto forte da esprimersi attraverso un'immagine fusionale che non sembra lasciar spazio per l'espressione di un'individualità. Da un punto di vista pedagogico, osserviamo una tensione fra questi bisogni, di autodeterminazione e di riconoscimento e appartenenza, una tensione non risolta, ma esplorata attraverso l'esperienza educativa di scrittura in natura.

Caso n. 2: Mark, sguardi che giudicano e sguardi che proteggono

Il fastidio

Nel mio caso, ho trovato una
telecamera, vecchia e logora, che
ci osserva in ogni momento: io sono
infastidito da quella scatola malefica,
In grado di interpretare i nostri
comportamenti.
Si trova nella nostra aula naturale
vicino ad un grande albero slanciato.

Ha l'odore della spazzatura,
una consistenza ruvida e un odore
metallico e fibroso,
nulla di più.
La tecnologia ci perseguita,
ovunque sia.

Io non so

Io non so perché tutto è così grande,
perché tutto ha questo valore.
A cosa serve? Perché esiste?
Noi umani valorizziamo le cose per proteggerle dalla vita
come un tuono prima del lampo.
Serve veramente assicurare la vita adesso
mettendo a rischio la propria?
Io non lo so

Mark prende l'ispirazione per i suoi testi da due elementi del paesaggio, molto diversi fra loro ma tenuti assieme da un'associazione metaforica che tentiamo di rintracciare: un telecamera della sicurezza nel giardino della scuola e le rose coltivate coll'inizio di ogni filare di un vigneto, osservate durante l'uscita in fattoria didattica. Sono elementi che lo colpiscono e a cui decide di dedicare i suoi testi: il primo più descrittivo e più chiaro dedicato alla telecamera, il secondo meno, in cui le rose non vengono nominate direttamente, ma sono alla base dell'ispirazione del testo. Mark è uno studente di prima superiore, ha 15 anni, arriva in città da un paese di campagna dove vive. Fa molta fatica ad ambientarsi nel nuovo contesto, è un ragazzo educato,

delicato e forse un po' timido. Alla fine dell'anno cambierà scuola, non tanto per i risultati scolastici, ma perché non si trova bene con i compagni di classe. Il gruppo è turbolento, la docente ha partecipato al progetto proprio per tentare un approccio alternativo a quello d'aula che non sembrava funzionare. La partecipazione di Mark alle attività all'aperto è molto positiva, interviene, da un contributo in modo diverso rispetto a quanto accade in classe: ne è consapevole lui e anche la docente che segue il gruppo.

La prima cosa che ci racconta è un episodio del progetto in cui la classe ha affrontato un compito cooperativo, la costruzione di un riparo, in cui si è stupito del fatto che non ci siano stati conflitti fra compagni di classe: evidentemente, questa è una dimensione importante per il suo vissuto. La conversazione continua e Mark riporta come durante il progetto si sia sentito tranquillo e disposto ad intervenire perché non giudicato: “vedendo che anche gli altri leggevano i loro testi, mi sono un po' lasciato andare, perché sapevo che non potevo essere giudicato”. La prima poesia di Mark è tutta dentro questo sguardo, quello della telecamera: uno sguardo giudicante, freddo, impersonale, che mette a disagio: “la telecamera è un po' la figura di come gli altri interpretano quello che siamo noi... il fastidio di avere delle opinioni dagli altri”. Il contesto della classe è l'esempio che Mark desidera portare, un vissuto per lui pesante: “Il più semplice esempio sono i miei compagni di classe. Penso che sia normale confrontarsi e che tutti si facciano dei pareri sugli altri o giudichino, e non pensiamo mai di lasciarci stare normalmente”.

Poi ci sono le rose, scoperte per caso grazie ad Andrea, un amico che racconta come queste siano coltivate per avvertire in anticipo il contadino dell'arrivo di una malattia, in modo da proteggere le viti. Mark è stupito da questo dettaglio che non conosceva e nemmeno immaginava: è stupito da una presenza che testimonia uno

sguardo di cura e di attenzione: “le rose davanti ai frutteti. Avevano anche loro un valore simbolico, nel senso che davano protezione ai frutteti perché prendevano loro le malattie”. La seconda poesia si muove dentro questa suggestione, pur non esplicitandolo nel testo, lo fa nell’intervista: “la poesia era basata su quello”. L’incontro con questo elemento del paesaggio contadino genera una riflessione che apre alla domanda sul prendersi cura di sé: “non dobbiamo sempre darci agli altri, ma dobbiamo pensare anche a noi stessi”. Un bisogno di cura, la ricerca uno sguardo capace di cogliere i segnali deboli: la difficile impresa in adolescenza di trovare un equilibrio fra una dimensione personale e quella della socialità, giocata al di fuori dalle protezioni familiari e degli ambienti d’infanzia.

Il processo di scrittura *outdoor* è parte integrante di questo intreccio. La solitudine, anche questa volta, è condizione per sentire l’ambiente e allo stesso tempo per sentirsi dentro, uscendo dalle emozioni che affollano la mente: star soli aiuta “a capirsi, ad ascoltare anche un po' le emozioni che provi in quel momento. Invece quando sei in gruppo magari c'è una o poche emozioni che prevalgono che ti arrivano da fuori”. Ma farlo con gli altri è più lieve, non ci si sente isolati: Mark sceglie un posto dove poter scrivere assieme ad Andrea, il suo amico, in solitudine ma in compagnia. Ma non soltanto con Andrea: mentre scrive Mark è anche con la nonna, nella dimensione del ricordo, dal momento che i luoghi della fattoria didattica gli ricordano quelli “in cui andavo da piccolo. Erano simili: la stradina con il canale o i filari”. Luoghi che ispirano fiducia agganciandosi al ricordo; luoghi che promuovono tempi di separazione e concentrazione; luoghi che offrono ispirazione per il loro valore simbolico.

Fuori, infine, tutto è più grande: “mi sembrava strano che ci fossero così tante cose da scoprire, anche in una semplice campagna. E pensandoci c'erano tante cose

che non sapevo”. Colgo dalle parole di Mark un sincero senso di stupore per la natura, una freschezza di sguardo che si muove nella complessità delle pressioni tipiche della sua età: “quando uno è in classe sembra di essere chiusi dentro una gabbia da cui non puoi uscire, non puoi, non hai niente attorno. Invece fuori hai i rumori, come il rumore del vento. Cioè, sei con qualcosa di più grande”. Questo per Mark il senso dell’esperienza di scrivere poesie, una ricerca di autonomia, uno spazio di non giudizio per aver cura di sé e dei propri pensieri: “ti aiuta a comportarti sempre nel modo giusto. Perché, come ho detto prima, ascolti sempre e solo te stesso, non ascolti gli altri e quindi uno facendo le cose da sé, risolve sempre quello che hai”.

Caso n. 3: Diego, riflettere in libertà

Il bosco è come me

Il bosco è natura

il bosco è felicità

il bosco è tranquillità

immerso nella libertà dei pensieri felici e infelici

il bosco è magia.

Un poesia semplice, di cui Diego è molto soddisfatto: in poche frasi c’è quello che voleva dire, ma soprattutto è contento perché la scrittura non è la proprio sua specialità: “faccio molta difficoltà a scrivere perché ho un... non un problema... faccio proprio fatica, preferisco parlare. C’ho messo anche un po’ di tempo per scrivere questa poesia perché per me non è stato facile”. E dopo un po’ che parliamo, Diego lo ripete, questa volta ridendo, “è che faccio proprio fatica a scrivere, a trovare le parole giuste per unire una frase completa. Anche un po’ parlando, ogni tanto mi imbalb... mi

imbalbetto!”. Diego ha 17 anni, e frequenta la terza all’Ipsia, ad indirizzo meccanica, in un contesto in cui nella maggior parte dei casi arrivano gli studenti che alle scuole medie hanno i risultati peggiori.

Raccontare la storia di questo testo vuol dire tenere insieme il presente e il passato. Il presente, ovvero il momento in cui è stata scritta, nel bosco di parco Langer, poco distante dalla scuola, in una mattina primaverile: tutti gli studenti sono bendati ed accompagnati a sedersi gli uni distanti dagli altri. Scrivono osservando il paesaggio e sulla traccia del titolo *Il bosco come me*. Diego descrive il momento come l’esperienza di uno spazio riflessivo: “quando sei nel bosco e sei da solo, pensi a cose felici alla fine, oppure pensi a delle cose negative, ma alla fine trovi sempre qualcosa di felice”. Nel bosco puoi fare un bilancio, soppesare i pensieri, considerarli sia in positivo che in negativo: “sei nella libertà e puoi pensare qualsiasi cosa senza che nessuno ti dica se è giusto o sbagliato”. Nel presente ci sono anche le percezioni che avvolgono, “rumori e suoni che ho sentito attorno quando avevamo la benda negli occhi”. Ma, nel bosco c’è anche il passato, quello del ricordo che supporta l’esercizio di scrittura, offrendosi come esperienza di aggancio affettivo. Questa volta il momento presente richiama da vicino quello passato, entrambi fatti di silenzi, di relazione e di pensiero:

anche da piccolo sono sempre stato in mezzo alla natura perché andavo a pescare, con mio papà in parte ed io seduto al suo fianco, eravamo sempre in silenzio, ogni tanto si parlava, ma c’erano tanti momenti di silenzio, appunto per concentrarci.

A questo punto il ricordo si allarga, oltre ai momenti vissuti col padre, Diego ricorda il tempo della sua infanzia, tempo speciale dove il rapporto con la natura era intimo e intenso, una base sicura per vivere esperienze nuove:

All'inizio delle elementari e anche prima ero sempre fuori, non sono mai stato in casa. Vedevo un po' di sole: andavo fuori! Aveva appena smesso di piovere: subito fuori! Aspettavo proprio che uscisse il sole per andare fuori. Oppure con un po' di nuvoloso uscivo lo stesso. Andavo in mezzo a... vicino a casa mia c'è un fossetto: andavo lì a pescare, anche da solo.

La storia della poesia di Diego termina col racconto della sua conclusione: “il bosco è magia”. A prima vista un finale ad effetto, forse poco significativo. Poi Diego offre una spiegazione affascinante: per prima cosa “ho capito che avevo detto tutto quello che pensavo e provavo” e che il testo si stava per chiudere. Sentire di aver detto tutto vuol dire riconoscere che le parole scritte riuscire a tenere assieme tutti i propri pensieri e le emozioni del momento, come fa il bosco che tiene connessi e uniti tutti i suoi elementi. Ecco,

ho finito con *il bosco è magia*, per concludere, per mettere tutto insieme. Quindi per me la natura, la felicità, la tranquillità, la libertà dei pensieri è l'insieme che il bosco crea, questo gruppo di parole unito è una magia, perché fa sì che tutto sia collegato.

Alla fine, che cosa fa in modo che tutto sia collegato? L'immagine del bosco, che rimanda metaforicamente ad un'unione nella molteplicità; la poesia stessa, che è una forma conchiusa di linguaggio, con un inizio e una fine; il pensiero stesso, che

riflettendo lega i pensieri negativi e quelli positivi nello spazio ampio di una conversazione interiore.

Caso 4. Davide, partendo da una corteccia.

Resistenza naturale

É come l'armatura di un soldato,
protegge qualcosa o qualcuno,
può dare forza o debolezza,
può proteggere esternamente o internamente.
L'importante è tenere al sicuro quello che c'è all'interno.
Sono la corteccia.

Sono come un albero

Sono come un albero
su una collinetta in un campo di girasoli.
Mi sento diverso perché non sono come loro
ma non sono di certo depresso.
Più il tempo passa più mi sento solo,
l'unico albero, l'unico diverso
non mi piace stare al centro dell'attenzione,
non ho bisogno di mostrarmi,
non ho bisogno d'aiuto,
sono la voce del vento.
Un albero si protegge da solo
ma quando io vengo ferito non mi sento un albero
ma come un girasole quando viene tagliato.

Le due poesie scritte da Davide nascono da diversi momenti della stessa esperienza: la prima è stata scritta all'aperto, osservando attentamente il tronco di un albero, la seconda in aula, a partire dai materiali e dalle attività svolte durante l'intero percorso. Davide durante l'intervista si rivela un ragazzo calmo e riflessivo, che desidera analizzare a fondo il proprio lavoro. Il suo primo interesse va alle poesie, e la sua è un'osservazione critica. Riferendosi al secondo testo, mi dice: "cambierei il modo in cui l'ho scritta, perché faccio capire troppo il significato... Vorrei nascondere il significato della poesia". Chiedo allora il perché e dalla risposta si apre il tono della nostra conversazione: "Il fatto che una persona se la legge deve metterci più impegno a capirla. È esattamente quello che voglio io. E una poesia che parla di me, quindi vorrei che la gente impiegasse più tempo". Nascondersi per attirare l'attenzione e allo stesso tempo proteggersi dagli sguardi sbrigativi e superficiali. Un invito ad andare in profondità. Un invito a comunicare con attenzione considerando chi ci leggerà.

Eppure Davide della sua poesia ama particolarmente il verso che recita "non mi piace stare al centro dell'attenzione", perché secondo lui qui dice la verità su di sé: infatti, mi dice "non sono una persona che si mostra molto. Io sto sempre nel mio angolino a pensare a me stesso". Guardando le due poesie è evidente la continuità di contenuto anche se non è del tutto intenzionale per il suo autore: dice di aver provato a costruire la seconda modificando la prima per poi preferire di ricominciare daccapo. Raccontare la storia della poesia *Resistenza naturale* significa esplorare un modo diverso dai precedenti per intrecciare parole, pensieri e percezioni ambientali. Non è facile iniziare a scrivere, ci dice Davide, è la parte più difficile perché poi, una volta avviati le parole sembrano arrivare da sole. Ma all'inizio ci vuole tempo, occorre soffermarsi sull'osservazione: "Ho pensato un po' a com'è la corteccia. Finché non mi è venuta in mente la similitudine *come l'armatura di un soldato*. Dopo, dall'inizio ho

iniziato a scrivere perché mi venivano già le idee”. Generare una metafora a partire dall’osservazione diretta di un oggetto, in questo caso affidato dall’insegnante, sembra aprire uno sfondo di senso che si può esplorare lungamente: protezione, fragilità, diversità e ricerca di riconoscimento. In questo sfondo riconciamo l’esito di pensiero intuitivo che mette in corrispondenza un dato estetico - la percezione della corteccia - con uno snodo interiore, una corrispondenza significativa perché personale. Tutto ciò non è progettato ma emerge dall’esperienza, laddove parole e percezioni hanno spazio di espressione e di cura. Nella seconda poesia, ispirato anche dalle poesie degli altri, pur senza averne consapevolezza, Davide continua ad esplorare questo insieme di temi sollecitati dall’incontro osservativo con una corteccia.

Caso 5. Riccardo, nel bosco le domande sul futuro.

Il bosco come me

Un insieme di terra

Foglie e alberi.

Un ruscello che scorre

Lento.

E un ragazzo che si

perde nel suo mistero.

Parlare con Riccardo è come incontrare un fiume in piena: ha appena superato i diciott’anni, e frequenta la scuola professionale con buoni risultati. Il suo problema è il comportamento, spesso sopra le righe. Durante i nostri incontri alterna momenti di coinvolgimento ad altri di distrazione, manifesta la capacità di influenzare il resto del gruppo, è consapevole del suo ruolo e mostra di saper usare l’ironia con i compagni,

ma non lo fa sempre correttamente. Dichiarò di “non aver mai letto un libro in vita mia”, di averne iniziati alcuni lasciandoli lì dopo qualche pagina, e di non essere in grado di parlare, per quanto la professoressa dica il contrario: “Mah, la professoressa dice che so anche scrivere bene”. Il rapporto con lei emerge come significativo; nonostante le sue intemperanze, lei gli dà fiducia. Non c'è attrazione con la poesia, ma una passione per le canzoni, in particolare per i loro testi.

Riccardo ama profondamente la natura. Ricorda con grande piacere le esperienze in montagna con la madre, originaria di una valle dove passavano le estati. Riccardo mi racconta anche le sue scorribande naturali da bambino e da ragazzo, rievoca un mondo vicino e lontano allo stesso tempo:

A partire dalla materna che avevamo un giardino davanti. E facevamo buche e poi c'erano i pini con i ciuffetti, ce li tiravamo addosso.... medie, sempre a Lusia, periodo delle medie in compagnia, tutti i pomeriggi, tutti eravamo... Siccome a Lusia passa l'Adige e ci sono le banche è bello andare lassù. Avevamo fatto tre o quattro rifugi in giro per le banche e avevamo fatto su un albero, avevamo fatto una piattaforma di quattro bancali, l'abbiamo portata a sette, otto metri di altezza e sopra ci stavano in 15, 20 persone, 15, 20 ragazzi. Eravamo sopra che parlavamo, così, del più e del meno. Giocavamo a carte, le patatine e la bottiglia di roba da bere.

Parlando con Riccardo mi stupisce come sappia riconoscere l'importanza della dimensione sensoriale e percettiva, e di come ne enfatizzi la rilevanza raccontando la sua esperienza: ascoltare i suoni, cogliere i dettagli, la luce, Riccardo descrive quasi di essere sopraffatto dal sentire quando si trova in natura. La sua capacità di ascolto dell'ambiente sembra fare il paio con un'altra caratteristica personale che ci racconta con parole dettagliate, la facilità nel farsi condizionare dagli altri:

Io sono molto condizionato da quello che vedo, dalle persone soprattutto. Ho sempre avuto il problema di essere condizionato dalle persone. Anche se una persona magari non vuole condizionarmi, mi condiziona comunque. Il suo umore cambia anche il mio. Se io sto con una persona contenta sono contento anche io, mi piace, mi diverto. Sono tranquillo. Se invece sono con una persona che... magari, ad esempio il mio amico litiga con i suoi, viene fuori un po' 'immusonito, un po' scazzato...è brutta l'aria dopo!

Fuori riesce a limitare l'influenza dei pari, dove gioca ad essere leader del gruppo, grazie alla piacevolezza dello stare in natura, sopportato soprattutto dalla base solida della memoria affettiva che lo lega ai luoghi di natura. La storia della sua poesia affonda le radici nella sua partecipazione percettiva e affettiva all'ambiente naturale che abbiamo descritto. Si aggancia alle canzoni di Vasco Rossi, suo "poeta preferito" e alla loro capacità di "avere un'etica" cioè "di raccontare proprio la verità".

Entriamo nella poesia: la prima parte è descrittiva, scritta semplicemente guardandosi attorno e cercando di tradurre le tante sensazioni in parole: un compito difficile quando c'è tanto da sentire.

Un insieme di terra

Foglie e alberi.

Un ruscello che scorre

Lento.

La seconda parte è costituita da una semplice frase che, invece, testimonia l'esperienza di un pensare interiore, un tempo dedicato durante la scrittura all'aperto ad interrogarsi sul presente e sul futuro:

Perché a quest'età qua, me ne sto accorgendo in prima persona. Da quando ho compiuto i 18 anni. Sei sempre lì a pensare, a rimuginare: cosa faccio? cosa non faccio? perché lo faccio? ma è quello che mi piace fare? e lo voglio fare? Sono tutte domande che a parer mio si danno una risposta da sole con il passare del tempo. Per quello c'è un ragazzo in sé, prima che passi quel tempo, che le domande ci diano una risposta da sole, è un mistero. Nessuno sa come va, come deve andare.

Sono colpito dalla corrispondenza fra i due movimenti che si intuiscono nel testo: quello del ruscello che scorre e quello del ragazzo che si perde. Chiedo a Riccardo se aveva scelto l'immagine del ruscello proprio per richiamare lo scorrere del tempo in collegamento al suo interrogarsi sul futuro. Non è così: prima di sedersi a scrivere, abbiamo esplorato il bosco, un ambiente molto selvatico attraversato da piccoli sentieri che si perdono nel fitto della foresta. Ad un certo punto di questo vagare è stato proposto agli studenti di proseguire bendati: la sensazione di perdersi nel bosco vissuta in questo momento, che mi era sfuggito dalla memoria, ha offerto lo spunto per la conclusione di suo testo, intercettando un tema archetipico: il bosco di Biancaneve, quello di Dante, quello di alcuni film dell'orrore... un luogo in cui ci si perde. Conclude Riccardo: "magari è un ragazzo che si perde nel suo mistero, magari all'interno di un bosco. Poi soprattutto in solitaria... Perché io sono uno che cerca la compagnia, però quando c'è da stare in solitaria si sta in solitaria!".

Conclusione

L'analisi narrativa che abbiamo appena presentato ha permesso di cogliere il legame e la reciproca implicazione fra i processi di scrittura all'aperto e i loro prodotti, indagati nel più ampio contesto delle esperienze sperimentali di didattica all'aperto. Nei paragrafi precedenti, attraverso i focus group e le interviste sono state analizzate le percezioni degli studenti sulle esperienze di scuola all'aperto, mettendo in luce numerosi aspetti del processo di scrittura; tuttavia, erano rimaste poco evidenti le direzioni di contenuto messe in parola dagli studenti. Queste ultime sono potute emergere attraverso l'analisi del materiale poetico prodotto durante le attività, descritta nel paragrafo successivo: sono stati individuati i temi che restituiscono la natura dei pensieri che hanno preso voce nelle diverse poesie. Tuttavia, solo l'analisi ravvicinata dei casi singolari appena presentata ha potuto evidenziare appieno le trame complesse che configurano l'esperienza della scrittura all'aperto, in cui si intrecciano motivi personali e ambientali, dati di esperienza e altri di immaginazione, elementi emotivi ed altri riflessivi, aspetti corporei, percettivi, metaforici e analogici. Ogni singolo testo, al di là del suo tema più evidente, testimonia questo intreccio, in cui co-evolvono le sensazioni, i pensieri e le parole, in un processo chiaramente incorporato e legato all'esperienza del luogo.

In sintesi, richiamandoci alle tre dimensioni dello spazio narrativo che hanno guidato la nostra strategia di analisi narrativa (Clandinin & Connelly, 2000), si possono evidenziare alcuni tratti, in tutti i casi queste tre dimensioni sono intrecciate e sovrapposte fra loro:

- Rispetto alla dimensione relazionale, emerge con evidenza come le opportunità di scrittura siano valse per gli studenti soprattutto come occasioni per un'esplorazione di sé, facilitate da situazioni di relativa solitudine. D'altra parte, nelle narrazioni sono anche altri soggetti sono presenti, *in primis* i pari, colti entro una tensione fra bisogni di appartenenza al gruppo e di differenziazione dal gruppo, alla ricerca di difficili equilibri relazionali. Anche altre relazioni sono presenti nei processi di scrittura, magari meno esplicitamente, come quelle familiari, soprattutto in connessione alla dimensione del ricordo, sollecitata da certi luoghi o situazioni. Infine, è riconosciuto un ruolo, seppur discreto alla relazione educativa che è alla base delle esperienze in esame: ai docenti è riconosciuto il ruolo di essere il tramite per l'esperienza nuova e soprattutto di esserci come una presenza che da fiducia e invita alla sfida rispetto al compito inconsueto di scrivere poesie in natura.

- Rispetto alla dimensione della temporalità, la scrittura in natura ha promosso una sollecitazione soprattutto rispetto alla dimensione del ricordo, e all'esplorazione del presente: un ricordo positivo che sostiene affettivamente gli sforzi di composizione, attivato dall'incontro percettivo coi luoghi. Il presente è esplorato nel processo di rappresentazione dell'esperienza, quando la postura è quella descrittiva, e in quello di costruzione metaforica del significato, grazie ad immagini generate da uno sguardo simbolico: ad esempio, l'incontro con le rose interpretato come simbolo del prendersi cura e dell'ascolto dei segnali deboli, la corteccia vista come simbolo di protezione e separazione. È meno evidente la dimensione del futuro, che si fa avanti soprattutto nella forma della domanda e del dubbio.

- Rispetto alla dimensione della situazione, sono assai ricchi i riferimenti al luogo emergenti dall'analisi narrativa che stiamo presentando: in particolare, sembra rilevante notare come nel luogo e grazie alla sua esplorazione sensoriale ed

immaginale si aprano i diversi collegamenti alle dimensioni precedentemente descritte, come anche altre connessioni, rivolte a luoghi altri, di esperienze passate, o ad altri pensieri. Il luogo come attivatore di connessioni, di radicamento nella propria esperienza, ma anche di apertura verso un'alterità.

7.4 Il punto di vista dei docenti

Abbiamo bisogno, anche metaforicamente, di aprire queste porte e queste finestre. La scuola superiore, come dice D'Avenia, brucia, ma nessuno se ne accorge. E se si propongono delle soluzioni sono sempre un ritornare indietro. Secondo me, invece, occorre andare in avanti (Docente 1, intervista, agosto 2022).

L'ultima parte di questo capitolo vuole offrire uno sguardo sul punto di vista dei tre docenti che hanno accompagnato il processo di sperimentazione con le loro classi. La partecipazione alle diverse fasi di sviluppo del percorso di ricerca-azione è durata tre anni scolastici, il primo (a.s. 2020/2021) dedicato prevalentemente alla progettazione e alla costruzione del gruppo di lavoro, ma limitato nelle possibilità operative e di incontro dalla situazione pandemica; gli altri due anni (aa.ss. 2021/2022 e 2022/2023, in cui si sono alternati momenti dedicati alla programmazione delle attività e la loro realizzazione con gli studenti, condotte in compresenza con il ricercatore e gli educatori della fattoria didattica. I docenti hanno aderito liberamente al progetto dedicando alle attività le ore della propria programmazione didattica. Come già riportato, l'avvio del progetto ha coinciso con l'avvio della pandemia di Sars-covid 19: per questo motivo, nella fase iniziale non è stato possibile diffondere maggiormente la possibilità di partecipazione all'interno dell'istituto scolastico, anche perché durante i primi due anni di attività il quadro normativo non era chiaro né

stabile. Tuttavia, il numero limitato di docenti partecipanti non è stato un limite rispetto alla partecipazione di studenti e studentesse. Il gruppo dei tre docenti partecipanti è formato da docenti di lettere, due dell'istituto tecnico e una del professionale. In tutti e tre i casi si tratta di docenti con esperienza più che ventennale nella scuola secondaria di primo e secondo grado, di genere femminile (n.2) e maschile (n.1).

É opportuno sottolineare che il progetto *La Foresta che Cresce* non ha previsto un'attività formativa iniziale con i tre docenti che definisse rigidamente ciò che sarebbe stato implementato, ma una condivisione di linee guida pedagogiche e didattiche, che sono state declinate diversamente da ognuno dei tre docenti, assieme al resto del gruppo di ricerca. I punti di partenza e le aspettative sono state esplorate nel contesto delle riunioni di inizio progetto (n. 3) e con l'ausilio di un questionario qualitativo. In questo contesto, sono emerse motivazioni alla partecipazione e direzioni di aspettative che hanno trovato conferma o meno durante e al termine dell'azione di indagine.

In particolare, fra le motivazioni ad intraprendere la partecipazione al percorso di ricerca-azione vengono citati obiettivi legati all'ambito più strettamente didattico, ad una crescita globale degli studenti, come anche il desiderio di promuovere una maggior connessione con la natura. La possibilità di sperimentare strumenti didattici coerenti con la propria disciplina è la motivazione principale di un docente, mentre per le altre due sono più rilevanti aspetti trasversali: in questo caso, la connessione con la didattica della lingua è intesa come un espediente per lavorare sul versante educativo, sulle relazioni e sulla riflessività. Anche l'opportunità di collaborazione con terzi è vista come fattore motivante la partecipazione, per sé e per gli studenti. É interessante notare che fra i timori e le aspettative negative vengono citati, oltre alla

possibilità che la scuola possa banalizzare questo genere di iniziative educative, il rischio che gli studenti si distraggano, dando voce ad una aspettativa molto diffusa fra i docenti rispetto all'educazione all'aperto, ma del tutto disattesa dall'esperienza svolta. Dai dati di partenza è interessante notare che nessuno dei docenti dichiarò di avere alcuna specifica esperienza pregressa in termini di didattica all'aperto, mentre vengono riportate come rilevanti alcune esperienze personali, quali lo scoutismo, il ruolo di allenatore sportivo o generiche esperienze in ambiente naturale, a testimonianza di una specifica modalità dell'*outdoor education* di intercettare, e in un certo senso di radicarsi, nel vissuto personale dei docenti, non soltanto in quello professionale (Waite, 2011).

Successivamente allo svolgimento delle attività con gli studenti sono state condotte due interviste semi-strutturate con ciascun docente in modo da poter esplorare le loro percezioni e il loro vissuto rispetto all'esperienza vissuta con i loro studenti. Le dimensioni indagate sono relative alle potenzialità educative che i docenti riconoscono nell'educazione all'aperto nel contesto della scuola secondaria; ai fattori che facilitano l'integrazione fra *outdoor education* e didattica disciplinare, con particolare riferimento all'area linguistica; alle motivazioni e gli ostacoli rispetto all'implementazione nella scuola superiore di pratiche d'insegnamento e apprendimento all'aperto. Le interviste sono state audio-registrate e trascritte fedelmente, quindi analizzate induttivamente con il medesimo approccio utilizzato con i dati generati con gli studenti - metodo meticciano - con il supporto tecnico del *software* Atlas.ti. La codifica aperta ha generato 99 codici diversi, poi aggregati in 7 categorie attraverso una fase successiva di codifica focalizzata. Per descrivere la percezione dei docenti rispetto alle opportunità offerte dall'educazione all'aperto sono

emersi i seguenti temi, che verranno di seguito presentati in dettaglio, riportando come evidenze alcuni estratti delle interviste:

- Non sentirsi a scuola: un ambiente meno giudicante e meno regolato (7 *quotes*);
- un ambiente esteticamente ricco e portatore di benessere (9 *quotes*);
- partecipazione degli studenti meno attivi in aula (6 *quotes*);
- promuovere un apprendimento personale (5 *quotes*);
- opportunità di osservazione degli studenti (12 *quotes*);

Rispetto alle opportunità e alle criticità nell'integrazione di pratiche di educazione all'aperto con la didattica della lingua italiana sono emersi i seguenti temi:

- organizzazione e fluidità di spazi, tempi e attività (26 *quotes*);
- apertura affettiva rispetto ai contenuti culturali (11 *quotes*);
- fare lezione con il luogo (7 *quotes*).

Non sentirsi a scuola: un ambiente meno giudicante e meno regolato

“Un'aula all'aperto, mi verrebbe da dire, è un posto qualunque che non sia a scuola” (Docente 2, intervista, agosto 2022). Un primo significato attribuito all'educazione all'aperto dai docenti emerge attraverso il contrasto con il vissuto scolastico quotidiano. Fare scuola all'aperto è come entrare in uno spazio-tempo di confine: certamente dentro alla dinamica scolastica, ma allo stesso tempo al suo esterno. Non a caso, far lezione fuori può essere percepito da altri docenti come un tempo sottratto alla didattica: l'atmosfera all'aperto ricorda la vacanza e il tempo non formale, nota un docente intervistato.

Da un certo punto di vista, non è centrale il tipo di contesto fisico, le sue caratteristiche morfologiche, paesaggistiche o naturalistiche:

Non tanto essere al coperto e non essere all'aperto, ma proprio per non essere dentro quella scatola che per loro ha dei significati. Sì, non sempre positivi e quindi un'aula all'aperto è, secondo me, un posto qualunque, che non sia a scuola, che non sia dentro la scuola (Docente 2, intervista, agosto 2022).

Non solo per gli studenti il luogo-scuola trasmette un vissuto di pesantezza e chiusura, anche i docenti riportano questa percezione: “Io quando entro in classe, molto spesso devo lavorare su me stessa, perché a me viene la depressione. Io soffro tantissimo, me la fanno passare i ragazzi” (Docente 3, intervista, agosto 2022). Viene citata la quantità di burocrazia, la poca flessibilità e la difficoltà ad apportare modifiche nei contesti fisici delle aule o dei corridoi, a modellarli secondo esigenze legate a un criterio estetico per promuovere una maggiore vivibilità. Anche per l'insegnante questo genere di limitazioni sono sofferte: “laddove sto in un ambiente di costrizione, io, che fondamentalmente sono un adolescente che odia le costrizioni, io mi ribello e reagisco e provo” (Docente 3, intervista, agosto 2022). In un interessante rispecchiamento con i propri studenti, la scuola all'aperto è vissuta come una risposta a questo tipo di bisogni. Emerge, infatti, che anche per i docenti il contesto esterno sia vissuto come un contesto meno regolato, che apre a più possibilità: facendo lezione fuori “puoi sperimentare un grado di libertà maggiore sicuramente sia da parte dell'insegnante che da parte dei ragazzi” (Docente 2, intervista, agosto 2022).

Gli spazi non sono mai neutri ma portano significati, rinforzando alcune dinamiche di potere o di relazione, fra adulti e ragazzi o fra gli studenti stessi. Lo spazio tradizionale dell'aula sembra trasmettere una certa forma di relazione

educativa, dominata da significati quali controllo, giudizio e impersonalità, soprattutto quando quel tipo di *setting* è l'unico a essere frequentato durante il tempo della scuola.

Prova a metterti in file di sette di fronte alla cattedra con l'insegnante dietro, anche se la prof. si muove, comunque ti inquieta sempre. Già metterti a cerchio cambia. Prova poi a non sentirti studente giudicato, ma sentirti membro di una comunità che partecipa a un progetto, ma cambia totalmente (Docente 2, intervista, agosto 2022).

Il fuori, invece, è percepito come un contesto capace di provocare un cambiamento: cambia il contesto, cambia anche il gruppo, e con questo cambiano anche alcuni aspetti dei singoli, come emerge da questo estratto che conviene leggere per esteso:

Per loro è fondamentale la libertà. Questi ragazzi hanno proprio bisogno di sentirsi liberi. Non so da cosa. Nel senso che... forse si sentono giudicati quando sono sé stessi e hanno bisogno di un ambiente, appunto, dove possono essere sé stessi e dove però non si sentano giudicati. E dove magari siano anche liberi da dei *cliché*, anche sociali. Per strada o quando escono tra di loro, sono comunque dentro un *cliché*, secondo me. Certo, si devono conquistare un certo ruolo, devono fare gruppo, devono bere, non fumare, devono fare, brigare. Forse un ambiente un pochino meno giudicante e che si aspetta di meno da loro, che non si aspetta magari un granché da loro, oppure dal quale loro non sanno cosa aspettarsi... forse favorisce questo senso di libertà (Docente 2, intervista, agosto 2022).

La sospensione dalle aspettative portate dal gruppo, l'ingresso momentaneo in uno spazio individuale dove poter interrompere la dinamica relazionale usuale, la possibilità di scoprire lati nascosti di sé e dei compagni: questi erano emerse come aspetti significativi dell'esperienza degli studenti, attraverso le loro voci e i loro scritti. Qui trovano una risonanza evidente nelle parole della docente che suggeriscono un valore emancipativo dell'esperienza scolastica *outdoor*.

Un ambiente esteticamente ricco e portatore di benessere

Nel corso delle interviste sono numerosi i riferimenti alla ricchezza sensoriale sperimentata durante le lezioni all'aperto, anche se non tutti i docenti sottolineano questa dimensione con la medesima intensità. Fra il dentro e il fuori molte cose non cambiano a livello didattico, ma è evidente “un cambiamento diciamo di bellezza: essere nel brutto, essere nel bello, secondo me cambia” (Docente 1, intervista settembre 2022). Anche rispetto a questo, vale il confronto fra gli spazi della scuola e quelli esterni: “Ecco, sono proprio colori totalmente diversi, il grigio della mia aula, il verde brillante della Corte” (Docente 3, intervista, agosto 2022).

La ricchezza percettiva ed estetica dell'esperienza all'aperto promuove un *affinamento percettivo* che passa attraverso l'esperienza di accorgersi di aspetti del proprio contesto che non si erano notati prima.

Qualcuno scriveva che non aveva mai fatto caso al rumore del vento. Qualcuno dice che non avevamo mai fatto caso ad alcuni suoni o a che rumore fa la foglia quando cade. Quindi, in realtà l'affinamento della percezione uditiva cresceva in relazione al contesto (Docente 3, intervista, agosto 2022).

Questa dimensione dell'esperienza *outdoor* è interpretata come capace di incidere non solo a livello fisico o percettivo, ma anche a livello cognitivo, promuovendo creatività e pensiero autonomo: ricchezza percettiva e possibilità di movimento divengono fattori rilevanti dal punto di vista pedagogico anche con studenti adolescenti.

Può essere una corsa fisica, ma anche una corsa di immaginazione, una corsa di pensiero, una corsa di tante cose, però, non la staticità. Ma se io li porto fuori, allora il loro orizzonte cambia. Perché non è più il muro asettico, ma diventa un'altra cosa (Docente 3, intervista, agosto 2022).

La dimensione estetico-sensoriale dell'esperienza *outdoor* è interpretata dai docenti come uno degli elementi maggiormente significativi per attivare una connessione generativa con la didattica della lingua, come vedremo più sotto. È anche connessa ad un senso di benessere e di attivazione personale: certamente chi ama stare in natura troverà più facile e interessante questo aspetto dell'esperienza. Nel nostro caso, tutti i docenti coinvolti raccontano di esperienze pregresse positive in natura e di una connessione a livello personale, come in questo esempio:

mi piace moltissimo stare in mezzo al verde, in mezzo alla campagna, in mezzo ai parchi, in mezzo ai prati. Mi piace proprio, mi piace. Insomma mi piace. È un contatto che mi manca, anche nel senso che non lo faccio tanto quanto vorrei e quindi ogni occasione è positiva (Docente 2, intervista, agosto 2022).

È chiaro che per docenti che non hanno nel loro personale bagaglio esperienziale una propensione per gli ambienti esterni questa dimensione sarà meno

rilevante, se non addirittura valere come un ostacolo. Questa diversità di approccio, d'altra parte, coinvolge a livelli diversi di intensità qualsiasi dispositivo educativo, anche quelli digitali.

Partecipazione degli studenti meno attivi in aula

Viene riportato più volte nei diari come anche nelle conversazioni informali che durante l'attività del progetto sono emerse nuove dinamiche di partecipazione e di relazione. In particolare, sembra che studenti meno appariscenti nel contesto d'aula, all'aperto siano intervenuti più spesso e in maniera adeguata; come al contrario sono stati meno evidenti i contributi degli studenti fino a quel momento considerati come i migliori. Questo aspetto è un elemento di scoperta per i docenti, come testimonia questo passaggio:

Anche a me hanno sorpreso in molti casi alcuni interventi, e mi hanno sorpreso soprattutto persone che poi sono state bocciate, che sono state fermate con dei debiti. E quindi questo tipo di persone in quel contesto dicevano le cose diverse dai loro compagni, ma ugualmente interessanti. Questo ha modificato anche le gerarchie all'interno della classe. Non è il solito più bravo che dice la cosa più interessante, ma può essere quello che tutti considerano il meno bravo che ha detto una cosa interessante. Capita, e anche questo mi ha colpito (Docente 1, intervista, agosto 2022).

Il supporto alla partecipazione viene riferito a studenti generalmente meno performanti, ad alunni rimandati o bocciati negli anni precedenti, a studenti più timidi o introversi, a studenti di origine straniera. Se per alcuni ragazzi il cambio di contesto permette un coinvolgimento maggiore, questo non è sempre il caso. Per alcuni, la partecipazione rimane difficile.

Promuovere un apprendimento personale

Fra le opportunità connesse all'educazione all'aperto in ambito scolastico, viene citata la promozione di un apprendimento personale. In un primo senso, abbiamo considerato parte di questa categoria la promozione della diversità di ciascun studente o studentessa. I docenti riportano come ogni studente abbia percepito e rielaborato in maniera soggettiva il materiale esperienziale e i contenuti associati, dando forma ad interventi o artefatti dal forte valore soggettivo, pur senza andare fuori tema. Questo tipo di opportunità di personalizzazione dapprima esperienziale e quindi espressiva promuove un forte interesse reciproco e un clima di attenzione, già notata dagli studenti stessi.

Io non so quello che dirà il mio compagno, mentre forse in un'attività più tradizionale, non ascolto, perché tanto quello che dice il professore, e non mi interessa. Quello che dice il mio compagno magari lo so già, mentre lì e ogni intervento era veramente molto... In alcuni casi erano molto diversi gli uni dagli altri... Allora ti ascolto perché c'è qualcosa di nuovo (Docente 1, intervista, agosto 2022).

La spaziosità degli ambienti *outdoor* e la possibilità di proporre attività individuali in un setting di solitudine è riconosciuto come una preziosa opportunità educativa, che connette l'ascolto del contesto all'ascolto di sé. Anche questo genere di esperienza, d'altra parte, è fortemente connotata dal punto di vista sensoriale. In rapporto a ciò, i docenti vedono una forma di apprendimento che promuove stabilità emotiva e resilienza, come emerge, ad esempio, da questo passaggio dell'intervista con una docente:

Allora tu puoi stare da solo lì e annoiarsi tremendamente, perché in quel momento non senti niente, può succedere. Poi impari che in realtà qualcosa stai sentendo, perché c'è una formica che ti sta salendo su una gamba ed è un fastidio tremendo. E poi senti dei rumori che non avevi mai sentito, perché le cicale, se io sono presa, o i grilli, dai miei pensieri, non le sento, anche se a volte il loro fracasso è così forte che sarebbe impossibile dormirci. Ok, allora io trovo che sia un'esperienza che i ragazzi debbano fare, anzi è necessario che loro facciano, che imparino a entrare in connessione anche con loro stessi. Dà loro anche stabilità emotiva, mentre invece la stabilità la cercano sempre e solo in una relazione che molte volte malato o malsana. Se riuscissero a trovare un po' di più una stabilità in loro stessi, forse quella malattia la saprebbero sanare proprio perché diventerebbero meno ossessivi, meno puntigliosi e una serie di altre cose (Docente 3, intervista, agosto 2022).

Osservare gli studenti

I docenti sottolineano la possibilità offerta dal fare scuola all'aperto per acquisire una maggiore conoscenza dei propri studenti, attraverso un'esperienza di osservazione partecipante. C'è da dire che nel caso di educatori ed insegnanti della fascia zero-sei anni, l'osservazione è riconosciuta come una competenza fondamentale e una vera e propria azione educativa; l'osservazione sembra invece meno rilevante per docenti della scuola secondaria. Al contrario, la possibilità di osservare e comprendere meglio i propri studenti viene descritta come un'aspetto significativo dell'esperienza di insegnamento all'aperto, più facile anche grazie alla compresenza fra docenti, educatori della fattoria didattica e ricercatori. Il compito condiviso della gestione delle attività permette di dedicare maggiore attenzione ed energia all'osservazione dei processi, facilitata da un ambiente che mette ognuno in evidenza, oltre che grazie ai compiti *art based*: “quando c'è da scrivere qualche

poesia, loro fanno tanta fatica e dicono no, no, non siamo capaci. Invece poi tirano fuori delle robe veramente pazzesche” (Docente 2, intervista, agosto 2022).

Osservare i propri studenti in un contesto altro, permette di cogliere aspetti non considerati prima e, soprattutto, può valere come un supporto per personalizzare la relazione educativa e la progettazione didattica, come emerge da questo estratto che riteniamo particolarmente significativo:

Anche lo sfigato più sfigato esce e comunica delle cose. No? E se fosse proprio sfigato, se fosse il Matteo di turno che non è sfigato lui, ma è così... e si tiene la giacchetta sotto il braccio per tutta la giornata. E lui è così. Non è sfigato, è così. Però io osservo anche Matteo, così. E io, vedendo la sua giacchetta sotto il braccio, ho già capito tante cose di lui. E del suo modo di essere nel suo modo di fare scuola, del bisogno di essere continuamente osservato, richiamato con dei paletti certi, che non puoi lasciare nulla al caso con lui. Tu vedi come puoi progettare con lui. E io vedo come posso progettare con Andrea, un ragazzo estremamente sensibile che sta vivendo la sua crisi, che ha bisogno di comunicare che ha voglia di dire le cose, per cui non me lo posso tenere sempre in settima fila, in fondo vicino al muro, perché là mi sta zitto per tutto il tempo dell'anno (Docente 3, intervista, agosto 2022).

L'osservazione è facilitata da un ambiente che rende più evidente il linguaggio del corpo e che con la sua diversità promuove nuove dinamiche. Da questa riflessione emerge come un ambiente meno formale e meno strutturato possa valere incidere nella qualità e nella profondità della relazione educativa e come quest'ultima sia un aspetto significativo anche a livello di progettazione didattica, in una prospettiva di personalizzazione. Tuttavia, è il caso di ricordare che la capacità di osservazione degli studenti, non è una capacità che si può presupporre come innata o spontanea,

perciò questa opportunità offerta da un ambiente educativo all'aperto diventa attuale nella misura in cui i docenti che lo attraversa mostrano di possedere una matura competenza osservativa.

Opportunità e criticità nell'integrazione con la didattica

La connessione fra insegnamento della disciplina e un approccio *outdoor* è uno snodo critico che abbiamo esplorato assieme ai docenti, e di questo aspetto sono particolarmente consapevoli: "l'aula all'aperto non è un elemento che non dobbiamo inserire meccanicamente, ma è un tutt'uno con quello che è stato fatto a livello di processo e di progettazione" (Docente 1, intervista, settembre 2022). Come abbiamo già sottolineato, nella scuola secondaria le esperienze consolidate e i modelli di pratica in cui si integra approccio *outdoor* e insegnamento delle discipline sono poco numerosi e poco studiati (Ayotte-Beaudet et al., 2023). Dalle interviste con i docenti sono emersi tre temi che possono contribuire ad esplorare le potenzialità di una didattica all'aperto delle discipline linguistiche e, in senso più generale, delle materie umanistiche.

Organizzazione e fluidità di tempi, spazi e attività

Come primo elemento emerge la necessità di strutturare le lezioni accuratamente, considerando la gestione di una maggiore complessità di spazi e tempi; dovendo alternare attività di diverso genere, dinamiche o statiche, espressive o riflessive; momenti in cui l'insegnante guida il processo, anche attraverso mini-lezioni frontali ad altre in cui la dinamica è maggiormente partecipativa. Sono questi elementi dell'organizzazione didattica che contribuiscono a mantenere la concentrazione durante le lezioni:

Il fatto di avere delle lezioni molto ben organizzate facilita la capacità di concentrazione. E però è già tanto che in una situazione all'aperto ci sia la sensazione di una uguale, se non maggiore, concentrazione, durante i lavori. Perché la maggior parte degli insegnanti pensa che andando all'aperto ci sia una minore concentrazione, rispetto al lavoro. È chiaro che se uno va all'aperto di te dice pensate a una cosa e siete liberi di fare quello che volete, sicuramente non viene fuori una buona lezione (Docente 1, intervista, settembre 2022)

Insomma, uno stile di insegnamento spontaneistico e senza struttura può risultare controproducente in ragione della maggiore complessità presente in un contesto educativo all'aperto: “chi non è abituato a strutturare le proprie lezioni e pensa di andare all'aperto e trovare la soluzione a tutti i suoi problemi: non succede, anzi. Io credo che si corra il rischio opposto di di perdere il controllo” (Docente 1, intervista, settembre 2022).

Fra le criticità organizzative viene citata l'esigenza di curare efficacemente l'inizio e la conclusione delle lezioni, tenendo conto dei tempi necessari per raggiungere i luoghi dove svolgere le attività, come anche la preparazione per gli studenti dei materiali da portarsi all'aperto: la continuità nella pratica permette di diminuire la dispersione di tempo e di ottimizzare questi aspetti. La gradualità delle lezioni all'aperto e la loro ripetizione è riconosciuta come essenziale anche per permettere agli studenti di superare una prima fase di eccitazione e di potersi concentrare sul processo di apprendimento.

Un elemento problematico è rappresentato dalla sicurezza, intesa come la cura degli aspetti comportamentali con gli studenti. Rispetto a ciò, viene evidenziata l'importanza della compresenza e la difficoltà a immaginare lezioni all'aperto

realizzate dal docente da solo. Come scrive la docente del professionale: “in classe li gestisco e so come gestirli. In un ambiente esterno da sola è tutto più complicato” (Docente 2, intervista, agosto 2022). Va detto che nel caso della sua classe, oltre ad un gruppo più vivace, non era risultato praticabile il giardino scolastico, ed erano stati utilizzati spazi pubblici aperti, come i parchi del quartiere. Nel caso delle classi dell’istituto tecnico, il giardino della scuola era risultato ottimale, perché allo stesso tempo poco frequentato, appartato e molto a portata di mano. L’esigenza della compresenza rimane per i docenti un aspetto su cui interrogarsi.

Parlando dei aspetti organizzativi i docenti sottolineano l’utilità di spazi ampi per organizzare lavori di gruppo più agevolmente rispetto all’aula, senza dover spostare banchi e sedie: l’ampiezza è vissuta come condizione facilitante rispetto ad una maggiore flessibilità nell’utilizzo degli spazi. La possibilità di integrazione delle esperienze all’esterno con strumenti digitali, pur non essendo un focus della ricerca-azione, è stata sperimentata durante le diverse lezioni e viene percepita in maniera positiva, pur con differenti sfumature di significato. I docenti riportando, infine, il desiderio di attrezzare maggiormente il giardino della scuola, come una vera e propria aula all’aperto, in modo da superare alcuni aspetti di scomodità rilevati soprattutto durante le attività di scrittura, immaginando comunque strutture di supporto pur sempre flessibili. Questo tipo di progettualità potrebbe rendere più agevole una diffusione della frequentazione didattica degli spazi esterni alla scuola

Apertura affettiva rispetto ai contenuti culturali

Le lezioni all’aperto si sono intervallate con altre in aula, secondo il modello didattico dell’*udeskole* danese che prevede di dedicare le lezioni in aula agli aspetti teorici di una certa unità di apprendimento, e di promuovere opportunità esperienziali connesse ai medesimi contenuti in contesti esterni all’aula scolastica (Bentsen et al.,

2009). Entro questo tipo di cornice progettuale, emerge un comune riconoscimento del valore aggiunto delle lezioni *outdoor* soprattutto rispetto alla dimensione affettiva dell'apprendimento. Il coinvolgimento affettivo

l'attività all'aperto fa entrare questo in una memoria, secondo me, emotiva più che razionale e quindi c'è chi ha la memoria razionale, ok, e c'è chi ha la memoria emotiva e in questo modo riesci a lavorare a incidere su un numero maggiore di ragazzi (Docente 3, intervista, agosto 2022).

La percezione dei docenti è quella che attraverso le attività all'aperto venga promossa soprattutto un'apertura affettiva nei confronti della disciplina e dei contenuti specifici esplorati, in grado di supportare la motivazione intrinseca ad apprendere e un certo livello di interesse. Come si evidenzia nel seguente estratto testuale, il risultato percepito si pone ad un livello di promozione del desiderio di apprendere e di disponibilità ad incontrare un certo oggetto culturale, in questo caso una tipologia testuale poco amata come quella del testo poetico:

Allora con questo tipo di utenza l'apertura al testo poetico iniziale a zero direi. E qui, invece c'è secondo me un'apertura sicuramente nei confronti della lettura del testo poetico. Quindi quello sicuramente è un risultato, è un altro risultato, ripeto, l'imparare ad apprezzare alcune figure retoriche (Docente 1, intervista, settembre 2022).

Il ruolo dell'esperienza incorporata è sottolineato, ma anche un certo rapporto fra quest'ultima e la dimensione teorica, rapporto in cui l'esperienza viene prima. È significativo notare come una docente riconosca nel *percorso a ritroso* una strategia

capace di attivare il desiderio e di promuovere una immediatezza rispetto alla produzione scritta:

Hanno fatto il percorso a ritroso. Forse se avessimo prima studiato bene la figura retorica della metafora, similitudine, sineddoche, o sinestesia non sarebbero riusciti a comporre con così tanta immediatezza. Ecco, hanno fatto il percorso al contrario, cioè hanno fatto delle associazioni. E poi abbiamo visto insieme che quelle associazioni erano delle figure retoriche che molto spesso si trovano in poesia. E ho visto poi e quindi, rispondendo alla tua domanda, mi è sembrato un modo interessante per avvicinarli alla poesia (Docente 3, intervista, agosto 2022).

Questo aspetto invita a pensare ad una didattica emergente, che contempla anche processi induttivi, in cui la forma o la regola appare come la spiegazione di situazioni o di esperienze vissute in precedenza, oppure di processi abduttivi, in cui è la dinamica di scoperta a descrivere il processo logico di integrazione fra concreto ed astratto, fra pratica e teoria.

Fare lezione con il luogo

Il terzo tema emerge gradualmente nella consapevolezza dei docenti e descrive la relazione con il luogo, come una dimensione chiave per declinare processi di educazione linguistica attraverso un approccio educativo all'aperto. La consapevolezza della centralità di questa relazione emerge in occasione di un episodio significativo che coinvolge uno dei docenti partecipanti, trovatosi a gestire da solo una lezione all'aperto, senza averla preparata assieme al gruppo di ricerca. In quel caso, il docente racconta di non essere stato in grado di gestire efficacemente la stessa lezione che aveva programmato accuratamente per un contesto *indoor*. La riflessione

che ne deriva ci sembra preziosa e affronta la questione del livello di interazione con il luogo, in quel caso un livello basso: “non stavo usando l'aperto, ma eravamo solo lì fisicamente” (Docente 1, intervista, settembre 2022). Grazie a questo incidente, emerge l'esigenza di una specifica competenza progettuale e gestionale rispetto alla didattica all'aperto:

La riflessione che mi è venuta è questa. Che per lavorare all'aperto c'è bisogno di strutturare la lezione in un *certo modo*. Non non è la lezione che tu hai preparato al chiuso che la trasporti all'aperto. E l'aperto automaticamente ti rende la lezione diversa (Docente 1, intervista, settembre 2022).

Il compito del docente che intende attraversare tutto il potenziale del fare lezione all'aperto è quello di promuovere consapevolmente una sorta di conversazione fra contenuti proposti, processi di insegnamento ed esperienza del luogo. Essere all'aperto non è sufficiente: occorre declinare la lezione in modo tale da rendere funzionale e coerente il fatto di essere fuori dall'aula. Il significato del lavoro fatto con nel gruppo di ricerca emerge come quello di “adattare dei contenuti che erano dei contenuti che potevano anche essere sviluppati al chiuso però con una lezione specifica, adatta all'aperto” (Docente 1, intervista, settembre 2022). La lezione, allora, può dare valore alle specifiche caratteristiche di un ambiente, di usare “lo spazio in tutta la sua grandezza e l'ambiente in tutte le sue potenzialità” (Docente 1, intervista, settembre 2022).

Questa consapevolezza supera in un certo senso la percezione che il docente aveva dichiarato precedentemente, quando affermava che all'aperto sarebbe necessario semplicemente ben organizzate gli spazi e i tempi per evitare dispersioni,

come in ogni tipo di lezione. Questa esigenza didattica rimane, ma all'aperto occorre promuovere forme diversificate di interazione con gli elementi del luogo: descrivere qualcosa, raccogliere del materiale, muoversi e raccontare ciò che si percepisce. Esempi diversi di attivazioni educative in cui prende forma l'esperienza del luogo, un'azione d'insegnamento che guarda al contesto come partner con cui co-costruire occasioni educative e non soltanto come sfondo inerte alla propria azione di insegnamento.

In questo modo, l'esperienza diretta in e con il luogo emerge come parte del processo linguistico, in un processo che intreccia la dimensione corporea e quella della parola, come emerge in questo passaggio che testimonia la percezione di questa continuità fra dimensione esperienze e linguistica:

È stato proprio questo. Prima le orecchie, il mio ambiente. E quindi le foglie, il rumore, gli uccellini, le cose, no? Poi ascolto me. Sono sotto una vigna, un vigneto e devo scrivere quello che sento di me. Ascolto e faccio attenzione. E poi sono a cerchio e condivido. Racconto di me, ascolto e gli altri e li ho visti interagire, fare delle domande, quindi erano domande pertinenti, vuol dire che hanno ascoltato il modo corretto (Docente 3, intervista, agosto 2022).

Infine, la possibilità di fare esperienza concreta è riconosciuta come una possibilità per costruire o recuperare immagini che ispirano le pratiche di scrittura.

Ecco, l'esperienza della natura permette di recuperare delle immagini che sono e che costruiscono quel bagaglio a cui attingere, quando io devo scrivere, devo scrivere di me, devo scrivere un racconto, devo scrivere. È un bagaglio di immagini, è il bagaglio che i lettori si fanno leggendo (Docente 3, intervista, agosto 2022).

La docente annota che questo ruolo risulta particolarmente rilevante in un contesto come quello degli istituti tecnici e professionali, a motivo della povertà di esperienze personali e soprattutto di risorse culturali degli studenti, che ad esempio leggono pochissimo. È chiaro, tuttavia, che l'esperienza educativa *outdoor* non può sostituire la lettura e l'acquisizione di chiavi di lettura o immagini che solo questa può dare, ma allo stesso tempo sembra in grado di promuovere l'attivazione delle risorse già possedute, sostenendo la motivazione ad attraversare la fatica di scrivere.

Conclusion

Abbiamo descritto in sintesi il punto di vista dei docenti sulle esperienze educative all'aperto oggetto della nostra ricerca. Un processo complesso come quello educativo richiede l'esplorazione di più punti di vista, alla ricerca di una maggior ricchezza e chiarezza descrittiva ed interpretativa. L'analisi dei dati generati dai tre docenti ha un'intenzione esplorativa ed intercetta una direzione di indagine particolarmente rilevante nella letteratura sull'*outdoor education*: quello che esplora, appunto, l'esperienza di docenti e di educatori (Barford, 2018; Fägerstam, (2014)).

Un dato interessante è che, pur con numerosi significati ricorrenti, il vissuto dei tre docenti risulti decisamente differenziato, nel senso che ogni docente sembra prevalentemente focalizzato su una dimensione diversa dell'esperienza: una docente sull'aspetto sociale, una su quello educativo e percettivo, l'ultimo su quello più strettamente didattico e legato all'apprendimento della propria disciplina. La forte autonomia didattica dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, come anche la varietà dei punti di partenza professionali rende particolarmente sfidante pensare a delle strategie di diffusione numericamente più importanti delle pratiche di OE.

Certamente rispettare e valorizzare questi diverse prospettive professionali non può che essere la strategia corretta per uno sviluppo della pratica.

Concludiamo questo capitolo commentando le parole di un docente che utilizzando una metafora descrive l'esperienza della scuola all'aperto con studenti e studentesse adolescenti: bella, tumultuosa, dinamica, flessibile. Fare scuola all'aperto è come

Un torrente di montagna che pur avendo il suo percorso, non un torrente in piena che straripa, ma il torrente che scende, scende secondo un percorso, ma al proprio interno è un percorso che gestisce le turbolenze. Mi piace per questo. Insomma, arriverà al fiume, sicuramente, ma con un percorso che poi si può modificare e che in ogni caso al proprio interno ha delle turbolenze che però lo fanno essere bello. Le turbolenze non lo fanno diventare brutto. Il torrente in montagna è bello proprio perché ha anche le turbolenze (Docente 1, intervista, settembre 2022).

Ci sembra di poter usare questa immagine come sintesi delle percezioni raccolte in questo paragrafo. L'immagine del torrente richiama alla freschezza estetica e sensoriale dell'esperienza all'aperto; il suo percorso verso la valle e il fiume dimostra un'intenzionalità chiara e una direzione, che tuttavia non impedisce di muoversi con una flessibilità, immagine dell'esigenza di adattarsi alla complessità delle situazioni inattese che si possono creare in un ambiente meno controllato rispetto all'aula con strumenti didattici flessibili; le turbolenze rendono bello il torrente e lo caratterizzano, metafora degli studenti e delle studentesse adolescenti.

Capitolo Ottavo.

Discussione dei risultati e conclusioni della ricerca

Lo studio che abbiamo presentato ha voluto contribuire alla comprensione delle potenzialità dell'educazione all'aperto nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Seguendo un approccio di ricerca-azione, è stato esplorato l'intreccio fra attività educative integrate nella progettazione didattica di lettere e centrate sulla scrittura poetico-creativa con l'esperienza dei luoghi, soprattutto in contesti naturali.

In questo capitolo finale, si procederà ad una sintesi dei risultati emersi mettendoli in dialogo con la letteratura scientifica di riferimento; quindi, verranno presentate alcune considerazioni conclusive, le implicazioni derivate dall'analisi dei dati empirici, come anche alcune raccomandazioni.

Il percorso di ricerca-azione ha inteso perseguire gli obiettivi appena ricordati a partire dalle seguenti domande di ricerca, che riprendiamo in modo da rendere più chiara la successiva discussione dei risultati:

1. Come vengono percepite da studenti e studentesse e dai docenti della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di educazione all'aperto integrate nella didattica della lingua italiana?
2. Che cosa accade nei processi di scrittura creativa e poetica in e con i luoghi naturali realizzati con studenti e studentesse adolescenti?
3. Quali possono essere le caratteristiche di un modello di pratica educativa all'aperto integrato nella didattica della lingua italiana, per la scuola secondaria di secondo grado?

La prima domanda di ricerca è stata affrontata esplorando le percezioni di studenti e docenti, attraverso l'analisi qualitativa dei materiali raccolti durante e al termine delle attività educative del progetto *La Foresta che cresce*, in particolare mediante i dati generati attraverso 11 focus group e 16 interviste individuali realizzate con gli studenti, e le interviste rivolte ai 3 docenti impegnati nel progetto. Per rispondere alla seconda domanda di ricerca è stato necessario analizzare sia i processi di scrittura e i loro prodotti,. Per fare ciò è stato analizzato il *corpus* dei testi poetici scritti dagli studenti (n. 145), attraverso un'analisi tematica induttiva, esplorando i temi emersi dai testi composti dagli studenti durante le esperienze educative di scrittura *outdoor*. Una prospettiva più approfondita sulla complessità dei processi di scrittura all'aperto e, soprattutto, sulle relazioni fra la dimensione corporeo-percettiva dell'esperienza e quelle della parola e del pensiero è stata articolata mediante l'analisi narrativa di un numero ridotto di poesie scritte, analizzate in dialogo con l'intervista semi-strutturata ai loro autori. Infine, la risposta alla terza domanda di ricerca verrà articolata nell'ultima sezione, valorizzando quanto emerso in tutto il percorso di indagine, compresa la sua sezione teorica, attraverso la presentazione sintetica di alcune linee educative e didattiche di un modello di pratica educativa all'aperto connesso alla didattica della lingua italiana, declinabili anche in contesti altri.

8.1. Sintesi dei risultati e delle conclusioni

L'analisi della percezione degli studenti e dei docenti è stata organizzata in un visione d'insieme composta da sei macro-temi connessi fra loro, descrivendo l'esperienza di scuola all'aperto e che ora ripresentiamo sinteticamente.

Sentirsi liberi e sentirsi tranquilli sono le prime due categorie emerse dall'analisi e descrivono una percezione di sé e della situazione educativa che si pone

al confine fra ambito corporeo e ambito relazionale. Viene percepito un senso di liberazione rispetto alla possibilità di muoversi e di percepire l'ambiente, in contrapposizione alla quotidianità dell'aula *indoor* che è vissuta come un contesto di costrizione tanto del corpo quanto dell'attenzione. Anche il clima di non giudizio promosso nella relazione fra pari contribuisce alle sensazioni di libertà, intesa come possibilità di esprimersi. Analogamente per la sensazione di tranquillità: quest'ultima è associata direttamente al fatto di essere in ambiente naturale, confermando le ricerche che mettono in evidenza il ruolo positivo dell'esposizione alla natura rispetto alla riduzione dello stress (Kuo et al., 2022). Tuttavia, la sensazione di calma è associata anche alla possibilità espressiva e al ritmo proprio dalle pratiche di scrittura creativa e ad una sensazione di competenza promossa ancora una volta da un clima di non giudizio.

L'intreccio fra esperienza all'aperto e didattica linguistica ha promosso una diversa esperienza dell'attenzione. Gli studenti raccontano una maggior facilità nel *fare attenzione*, come anche una diversa qualità dell'attenzione: non solo rivolta al docente, alle sue parole o alla lavagna, ma anche all'ambiente circostante, ai compagni e a sé stessi. Un'attenzione che si declina in diverse forme, non soltanto nello stare concentrati e seguire le indicazioni: attenzione vissuta come accorgersi di qualcosa di inatteso, in una dinamica di scoperta che favorisce processi di apprendimento per scoperta, tipici della scuola nel bosco (Schenetti et al., 2015) e dei percorsi di *adventure education* (Asfeld & Beames, 2017); di immersione nell'oggetto o nella situazione, in una dinamica di coinvolgimento profondo e di flusso (Csikszentmihalyi, 2013); attenzione come di distrazione positiva, quando la ricchezza sensoriale dell'ambiente permette di distogliere l'attenzione diretta al

docente e alle sue parole, per poi ritornarvi senza aver perso il senso del discorso o dell'attività.

Sentirsi liberi, sentirsi tranquilli e fare attenzione sono riconosciute come condizioni che facilitano e supportano indirettamente lo svolgimento dei compiti di volta in volta assegnati dai docenti. Sono condizioni prevalentemente estetiche ed affettive, che rimandano alle posture della disponibilità all'ascolto e della ricezione, più che a quelle dell'attività e della costruzione di senso e di conoscenza. È importante sottolineare che non è possibile e nemmeno utile ridurre queste categorie a definizioni strette o chiuse, in quanto rappresentano il risultato della alta complessità della situazione educativa sperimentata all'aperto, dove aspetti verbali e pre verbali non sono del tutto distinti.

Trovare ispirazione è il terzo macro-tema emerso dall'analisi e solo molti i modi e le direzioni in cui è stata sperimentata l'esperienza di trovare le parole a partire dall'incontro con i luoghi. Innanzitutto, emerge come l'esperienza diretta supporti la motivazione a ricercare le parole giuste, quelle capaci di dare il nome alle cose, di dar voce a vissuti e osservazioni personali, riconosciute come significative e originali dagli studenti stessi. La diversità dei percorsi mediante cui si è trovata ispirazione è molteplice ed evidenzia un intreccio complesso fra le biografie personali, le relazioni nel gruppo classe e con il docente, l'attivazione delle risorse linguistiche e culturali di ciascuno, e gli stimoli derivati dall'esperienza all'aperto. L'associazione metaforica; l'evocazione di ricordi e situazioni altre; l'immedesimazione con oggetti materiali; la traduzione delle sensazioni percettive in parole; l'utilizzo di immagini ascoltate dai compagni o di risorse culturali già possedute: tutte queste sono possibilità di ispirazione attraversate dagli studenti e testimoniate dall'analisi dei dati.

Le ultime due categorie rappresentano il riconoscimento dei risultati educativi delle esperienze da parte degli studenti. Innanzitutto, emerge un accresciuto senso di connessione e di legame con sé e con l'altro da sé, che abbiamo evidenziato discutendo il tema del *riconoscersi legati*. Il valore eco-pedagogico delle esperienze sembra confermato da questo tema: la relazione con la natura è vissuta secondo un senso di interesse e di legame emotivo, e da un senso di allargamento e affinamento percettivo. Oltre ai legami con la natura è riconosciuto un cambiamento nelle relazioni con gli altri, nel senso della scoperta reciproca, e di legame con sé stessi, associato alle opportunità di auto-riflessione promosse dalle pratiche di scrittura poetica. Infine, la percezione degli studenti rispetto alle esperienze di educazione linguistica all'aperto riportano alla dimensione del pensiero: possiamo concludere la descrizione di queste esperienze didattiche come pratiche riflessive.

La percezione della scuola all'aperto risulta complessa e multidimensionale. Il valore della dimensione corporea e sensoriale è estremamente evidente nelle parole degli studenti e dei docenti, e questo supporta con chiarezza l'idea di un approccio educativo didattico ecologico ed incorporato (Mortari, 2020; Francesconi & Tarozzi, 2012), attento nella promozione di esperienze percettivamente e corporalmente dense e significative. La dimensione relazionale è altrettanto determinante ed è vissuta come opportunità per un cambiamento delle relazioni all'insegna della scoperta reciproca: in un contesto differente ci si scopre diversi, secondo una dinamica già riscontrata da Fägerstam (2014). Un'ulteriore dimensione è quella personale, evidenziata soprattutto dalla rilevanza delle attività in solitudine riconosciuta dagli studenti e dai docenti come opportunità per mettersi in relazione con il contesto naturale, per allargare la percezione sensoriale, per sperimentare una autonomia nel pensiero, per trovare calma ed equilibrio emotivo.

La seconda domanda di ricerca permette di approfondire l'esplorazione della pratica analizzando le esperienze di scrittura *place based*, e di avanzare alcune ipotesi rispetto al loro senso pedagogico.

Come già emerso sopra, l'esperienza di scrittura all'aperto si configura come un intreccio complesso di dimensioni diverse, una trama intricata di motivi e collegamenti che trovano una forma unitaria nella composizione dei testi: la ricchezza sensoriale dell'ambiente, soprattutto dal punto di vista auditivo, la possibilità di osservare con cura forme e dettagli di un passaggio, la spaziosità dell'ambiente che facilita una scrittura solitaria, sono alcune delle caratteristiche peculiari delle pratiche di scrittura all'aperto.

L'esperienza estetica dell'ambiente supporta i processi di scrittura e di pensiero in modi diversi. Gli elementi vivi e morti presenti nell'ambiente suggeriscono la questione della temporalità, fatta di morte e di rinascita, offrendo la possibilità di esplorare i temi della mortalità e della speranza, così rilevanti nel vissuto adolescenziale contemporanea (Benasayag & Schmit, 2004). I legami fra diversi elementi naturali e la loro interruzione, colta ad esempio osservando rami spezzati o foglie cadute, sono intese e rilanciate come immagini del vissuto di relazione, altro tema centrale della vita degli adolescenti (Bortolotto, 2012): diventano immagini dei rapporti coi i pari, con gli adulti e di vissuti di isolamento e incomunicabilità. La biodiversità sensoriale e vitale presente e osservabile in natura è colta come metafora dello spazio interiore, vasto e ricco di elementi e di tensioni, positive e negative, con luci e ombre. L'incontro diretto con sensazioni e ambienti evocano esperienze lontane, soprattutto nel ricordo dell'infanzia, colorano emotivamente il processo di scrittura o

ne diventano il contenuto, in una dimensione autobiografica di evidente rilevanza educativa (Biagioli, 2015; Demetrio, 1996; De Simone, 2016). Il valore simbolico colto in aspetti del luogo o del paesaggio provoca la creazione di metafore nuove e vive (Ricour, 2020), che mettono in parola vissuti complessi, come abbiamo messo in evidenza nell'analisi narrativa di alcuni casi individuali. Infine, l'esperienza presente di incontro con le cose attiva pensieri di ascolto, testimoniati in poesie che descrivono con cura ed attenzione ciò che accade qui ed ora, esprimendo una postura etero-centrata (Biesta, 2021).

Come si vede, l'incontro fra scrittura e natura non favorisce interpretazioni univoche di un tema o di un vissuto personale, ma offre una ricchezza di materiali per significarli, secondo direzioni diverse e aperte. In questo senso, sembra che gli elementi del contesto naturale incontrati percettivamente all'interno del processo di significazione valgano come "materiali neutri", in quanto apparentemente non investiti di simbolicamente o culturalmente. In quanto tali, essi valgono come stimoli "aperti", che supportano efficacemente in senso maieutico processi di proiezione dei propri pensieri e riflessioni. Una simile dinamica è riconosciuta, ad esempio, in ambito psicomotorio ed è alla base delle proposte di attività motoria con oggetti "neutri" (Vayer, 2001). Storicamente, un'intuizione analoga si può trovare anche nei "gifts" di Froebel (2018), ovvero figure geometriche basilari (parallelepipedo, sfera, cubo). Allo stesso tempo, l'osservazione del paesaggio offre ad ogni singola interpretazione delle alternative di senso, promuovendo una flessibilità nella costruzione e ricostruzione del senso dell'esperienza. Ad esempio, uno studente può dar voce ad un vissuto centrato sulla mortalità osservando il paesaggio invernale, ma un'altro studente può cogliervi già alcuni segnali di rinascita, mettendoli in parola,

perché magari sono maggiormente consonanti al suo vissuto ma anche perché li vede concretamente nell'ambiente. La materialità del luogo come anche la dimensione comunitaria dei processi creativi valgono in questo caso come elementi di resistenza e di interruzione rispetto ad un processo esclusivamente proiettivo, per lo meno rendendo evidente l'esistenza di interpretazioni o vissuti altri. In questo caso, l'esperienza svolge un ruolo propriamente non maieutico ma provocatorio: promuove il confronto, contraddice o allarga l'interpretazione espressa del soggetto in prima battuta aprendo ad altro. La possibilità di promuovere interpretazioni differenti, molteplici e in evoluzione dello stesso materiale mostra un movimento duplice: dal pensiero alla materialità delle cose e viceversa. È suggestivo notare come le dinamiche che abbiamo qui evidenziato nel contesto della scrittura poetica, sembrano decisamente consonanti quelle del gioco dei bambini con materiali naturali e destrutturati esplorati da numerosi studi legati alla prima infanzia (Kuo et al., 2022; Guerra, 2017).

Da quanto sintetizzato sin qui, la qualità dei pensieri che emergono dai testi composti testimonia il valore maieutico dell'esperienza *outdoor*, quando associata con pratiche di scrittura creativa. Contrariamente alle percezioni iniziali di studenti e docenti, la scrittura poetica è emersa come un linguaggio adeguato dal punto di vista pedagogico al lavoro con studenti adolescenti in un contesto di istruzione tecnica e professionale, dove la competenza linguistica non è elevata, anche in ragione della presenza numerosa di studenti e studentesse che hanno una lingua madre diversa dall'italiano. La relativa libertà espressiva e compositiva, garantita dal verso libero, rende più sostenibile l'esercizio della scrittura e facilita l'elaborazione di pensieri complessi.

In conclusione, ci sembra possibile descrivere la scrittura creativo-poetica all'aperto come:

- una pratica eco-pedagogica, in quanto promuove una relazione di incontro e di dialogo fra studenti e contesti naturali, in cui la natura è vissuta come termine affettivo, contesto di supporto, riserva di immagini metaforiche e simboliche;
- una pratica relazionale, in cui la produzione personale si intreccia con l'ascolto degli altri, grazie alle fasi di lettura e di scambio di feedback, in un processo di co-apprendimento;
- una pratica riflessiva e di pensiero declinato in senso metaforico e poetico, in cui vengono generati pensieri e questioni rilevanti, soprattutto in una dimensione esistenziale e autobiografica.

In senso critico, come abbiamo già notato più volte, non emerge come rilevante la questione ambientale, confermando quanto notato da Gray e Birrel (2015) sul valore prevalentemente affettivo di esperienze *art based* realizzate all'aperto.

8.2. Implicazioni

A questo punto ci sembra possibile riprendere alcune conclusioni trasversali che sono emerse durante il percorso di analisi e che qui sintetizziamo: gli elementi teorici emersi dai dati sono molteplici, come anche le implicazioni pratiche.

Adolescenti e natura: calma e solitudine, ricordo e pensiero metaforico

L'indagine offre alcuni contributi importanti alla discussione rispetto alla relazione fra adolescenti e natura, confermando e sviluppando la consapevolezza circa la rilevanza delle esperienze in luoghi naturali già messa in luce da una serie di autori (Chawla, 2020; Derr, Chawla & Mintzer, 2018; Kals, Schumacher e Montada, 1999;

Owens & McKinnon, 2009): anche in ragione dei risultati del nostro studio, la convinzione espressa da Kaplan e Kaplan

(2002) che l'adolescenza rappresenti un momento di pausa rispetto all'interesse per la natura dev'essere ulteriormente sfumata. La relazione con la natura è percepita come significativa soprattutto in rapporto a questioni urgenti e caratteristiche del proprio vissuto personale, mentre raramente viene tematizzata in maniera diretta dagli studenti.

Nello specifico, come già suggerito da diversi autori (Galanaki, 2013; Knapp & Smith, 2005; Puhakka & Hakoköngäs, 2023), il contesto naturale è apparso come significativo per ragazzi e ragazze in quanto offre spazi dove poter riflettere in solitudine, lontano dalla pressione sociale e alleggerendo il peso emotivo delle relazioni fra pari. Tuttavia, nessuno degli studi citati ha esplorato questa dimensione nel contesto scolastico e all'interno di processi didattici connessi alle discipline curriculari e questo rappresenta un'opzione educativa da considerare. Oltre a questo aspetto, il fatto di trovare nella natura un contesto che favorisca la calma e una situazione emotiva di tranquillità conferma i risultati di altre ricerche menzionate in letteratura (Hatala et al., 2020; Kuo et al., 2022).

L'approccio *art based* della nostra indagine ha fatto emergere altri aspetti della relazione fra adolescenti e natura, meno rappresentati in letteratura. Per primo, sembra rilevante sottolineare come l'esperienza in contesti educativi all'aperto abbia supportato l'emergere di pensieri e vissuti propri di una dimensione autobiografica, espressi soprattutto nella forma del ricordo: la natura emerge come luogo della memoria, come uno spazio di connessione che favorisce un legame affettivo fra esperienze presenti ed esperienze passate. La relazione con e nella natura emerge come elemento che supporta una continuità di senso autobiografica, mettendo in

connessione passato, presente e futuro (Biagioli, 2015; Demetrio, 1996; De Simone, 2016).

Se è stato ipotizzato che la profondità della relazione adulta con la natura sia radicata nelle esperienze infantili più che in una continuità di rapporto (Lovelock et al., 2016; Taye et al., 2019), i risultati del nostro studio sembrano supportare l'ipotesi che l'adolescenza continui a svolgere un ruolo evolutivo rilevante e significativo, come età di passaggio da modalità infantili di esperienza e rapporto con la natura ad altre tipiche dell'età adulta.

Un'altra dimensione della relazione fra adolescenti e natura emerse nel nostro studio è legata ad una forma metaforica di linguaggio e di pensiero: in questo senso, la natura è stata vissuta come un insieme di risorse simboliche e metaforiche utili a supportare processi personali di significazione. Come abbiamo già visto, la varietà di declinazione di questo materiale ha dato parola ad una molteplicità di vissuti personali, inerenti soprattutto alla dimensione esistenziale. Questo aspetto è particolarmente significativo, in quanto testimonia un ruolo possibile dell'esperienza all'aperto all'interno dei processi di costruzione di significato e di identità, che soprattutto in adolescenza tendono a privilegiare linguaggi di tipo espressivo ed artistico (Pietropolli Charmet, 2009; Barone, 2009). La relazione con la natura è vissuta come l'incontro con una metafora vivente, un elemento della propria esperienza in cui potersi rispecchiare, immedesimare e riconoscere.

Questi due dati, la continuità biografica favorita dall'evocazione di ricordi e l'attivazione dei processi di significazione metaforica, sembrano consonanti con quanto emerso dallo studio di Hatala e colleghi (2020), realizzato in un contesto culturale indigeno. È significativo notare che a partire da contesti sociali molto diversi, ma grazie ad un approccio educativo e di ricerca simile, che contempla anche

linguaggi metaforico-poetici (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2020), siano potute emergere analogie e risonanze. Questo aspetto conferma sia la rilevanza del tema sia, da un punto di vista metodologico, l'importanza di sguardi educativi e di ricerca narrativi, artistici e non razionalistici, diversi da quelli prevalenti e capaci di cogliere aspetti della realtà altrimenti non rintracciabili.

A scuola senza sentirsi a scuola: aspetti critici

Sperimentare e raccontare un'esperienza di scuola all'aperto è stata l'occasione per raccogliere una serie di considerazioni decisamente critiche rispetto alla quotidianità scolastica, messa in discussione soprattutto rispetto alla sua materialità. “Le quattro mura” in cui gli studenti raccontano di sentirsi intrappolati sono il termine di confronto del sentimento di liberazione sperimentato all'aperto. L'aula e il banco sono vissuti come costrizione all'immobilità, dentro c'è poco da vedere e da sentire, come abbiamo già ricordato, e tutta l'attenzione va rivolta al docente; fuori invece c'è tanto da vedere, l'attenzione può muoversi con più leggerezza, anche senza perdere la concentrazione. Dentro l'atmosfera sonora è disagiata, fuori i suoni ambientali e della città avvolgono percettivamente gli studenti.

Per tentare un'interpretazione di questi dati è bene ricordare che, in prospettiva fenomenologica, non esiste alcuno spazio neutro, ma ogni luogo in quanto abitato, è portatore di significati e connotazioni che condizionano anche affettivamente l'esperienza vissuta dei soggetti (Iori, 1996). In questa dinamica è compresa anche la dimensione del potere (Massa, 1989) come ha dimostrato soprattutto la tradizione pedagogica critica, da Foucault (Cappa, 2009) fino ai giorni nostri (Biesta, 2022b): non è una novità, infatti, che la scuola sia anche un dispositivo

disciplinare nato in contesti in cui il controllo dei soggetti attraverso i loro corpi era un'esigenza e un obiettivo di tipo politico, soprattutto in ambito di pedagogia dell'adolescenza (Barone, 2009).

Riportare la riflessione a questi assunti teorici sembra quasi banale: se ci riferiamo, ad esempio, ai contesti educativi della prima infanzia, almeno a parole, l'attenzione per la valenza educativa degli spazi e dei luoghi è un dato assodato e condiviso. Al contrario, nel contesto della scuola secondaria, soprattutto negli istituti tecnici e professionali, sembra che questa consapevolezza sia ancora molto lontana: le strutture scolastiche, anche se ben mantenute, spesso assomigliano esteticamente a opifici industriali o a caserme, come nel nostro caso di studio. Dai risultati nella nostra indagine emergono quindi almeno due elementi di riflessione:

1. La qualità dell'esperienza vissuta dello spazio scolastico è un fattore rilevante anche per studenti e docenti della secondaria di secondo grado. La povertà estetica, il grigiore, la rigidità strutturale, la separazione dal mondo e dalla natura sono raccontati come parte di un'esperienza di costrizione, di chiusura e di riduzione di libertà. Gli stessi studenti e gli stessi docenti collegano questa dimensione materiale ad una limitazione del pensare e del sentire.

2. I contesti all'aperto permettono di allargare e diversificare l'esperienza materiale della scuola, offrendo la possibilità di esperire significati e possibilità esistenziali differenti. L'approccio educativo all'aperto è emerso come un esempio di educazione incorporata ed ecologica capace di ampliare il senso dell'esperienza scolastica a partire da una diversa qualità della relazione fra studente, docente e contesto educativo: quest'ultimo non svolge un ruolo contenitivo dei corpi e di forzatura dell'attenzione, ma attiva la percezione, permette una mobilità maggiore, sia al corpo che alla mente.

Per valutare la rilevanza di questo risultato è utile ricordare il contesto specifico in cui si è costruita la nostra ricerca-azione, e cioè a un istituto tecnico e professionale: soprattutto nel secondo caso, si tratta di un contesto frequentato a studenti e studentesse che non amano la scuola, con alti tassi di abbandono e dove sono evidenti criticità legate a diverse forme di povertà educativa. È quindi particolarmente significativo vedere come un approccio educativo all'aperto abbia interrotto la modalità abituale di vivere e pensare la scuola, aprendo nuove possibilità.

Allargare l'attenzione per il mondo: orizzonti eco-pedagogici

Il tema dell'attenzione ci è apparso come lo snodo decisivo nella descrizione dell'esperienza degli studenti e dei docenti. Altre ricerche hanno riportato come nelle esperienze di educazione all'aperto a scuola migliorino i livelli di attenzione (Kaplan, 1995; Faber Taylor & Kuo, 2009). Lo studio di Fägerstam (2012), ad esempio, riscontra un risultato analogo nella scuola secondaria, riferendosi a lezioni di area scientifica. È significativo che il tema dell'attenzione, al contrario, rappresentasse una fonte di preoccupazione per i docenti coinvolti nel progetto, e che l'associazione fra *outdoor* e disattenzione rimanga un pregiudizio comune preso i docenti. I risultati del nostro studio confermano invece una positiva associazione fra esperienze educative all'aperto e qualità dell'attenzione, allargano la portata degli studi citati alla scuola secondaria e all'ambito umanistico. Va detto anche che non sempre l'attenzione durante le lezioni è stata ottimale, ma che ha raggiunto nei picchi di intensità evidenziati da tutti i partecipanti.

Il fatto che l'attenzione fosse rivolta contemporaneamente in molte direzioni, sia in maniera diretta sia indiretta, richiama quanto suggerito dalla *Attention Restoration Theory* (Kaplan, 1995; Ohly et al., 2016). L'aula all'aperto offre risorse

anche per l'attenzione indiretta, favorendo la concentrazione. Inoltre, la forma immersiva dell'attenzione che ha caratterizzato alcuni momenti di scrittura poetica risuona con quanto evidenziato da Morse e Morse (2020), in uno studio dedicato ad esperienze educative *art based* realizzate all'aperto in Australia. Osservare o contemplare il paesaggio naturale per scrivere o per dipingere sembrano situazioni educative capaci di attivare un elevato livello di assorbimento nel compito, mediante un'attivazione sensoriale, affettiva e cognitiva del tutto peculiari, simili al cosiddetto stato di flusso (Csikszentmihalyi, 2013). È ciò che i docenti intendono parlando di esperienze in grado di "entrare nella memoria affettiva" (docente 2, intervista).

Da un punto di vista pedagogico, la qualità di percezione e attenzione possono essere riconosciuti come indicatori di quella postura ecologica eterocentrata che abbiamo esplorato dal punto di vista teorico attraverso il pensiero di Biesta (2015; 2021; 2022a) e Mortari (2017; 2020). Nella percezione sensoriale, attraverso un coinvolgimento totale del corpo si fa esperienza del limite della propria capacità di costruzione del reale, ovvero ci si confronta con l'esigenza di assumere una postura di passività di fronte al manifestarsi del mondo sensibile, che si fa avanti di per sé e in modo imprevedibile (Biesta, 2021). Questo si mostra con chiarezza soprattutto nelle percezioni uditive e tattili, come hanno esplorato diverse analisi di approccio fenomenologico (Abram, 1996; Meyer Drawe; 1999; Ingold, 2022). L'analisi di tali esperienze sensoriali evidenzia l'opportunità di una certa interruzione della dimensione intenzionale per promuovere un allargamento delle capacità percettive. Occorre, in altri termini, disporsi attivamente all'ascolto dell'altro, in quanto "per sentire qualcosa siamo completamente dipendenti dal suono che ci arriva dal di fuori" (Biesta, 2021, p. 96). Come nota Riccardo, uno studente del professionale,

l'attenzione si configura come disponibilità all'ascolto e quest'ultima fa sì che si senta di più:

Proprio l'assaporare quello che ci circonda, cioè comprendere appieno quello che ho intorno. Bisogna saper ascoltare: se prima sentivo un uccellino, adesso magari sento un uccellino e il ruscello. Se prima sentivo l'odore della menta adesso sento l'odore della menta e della rosa. Diciamo che proprio, mi ha aperto, mi ha aperto. Sono proprio di più le sensazioni che mi arrivano. Sono di più e più profonde, più arricchite, più più corpose, le sensazioni (Riccardo, intervista, maggio 2022).

La vulnerabilità del soggetto, la dimensione affettiva del suo essere nel mondo che emerge dal vissuto percettivo rivela una dimensione fondamentale della conoscenza: “un essere chiamati dalle cose che incontriamo” (Biesta, 2022, p. 93) simile all'esperienza di essere toccati. Il contesto *outdoor* è sembrato un ambito privilegiato per sperimentare la ricchezza del vissuto estetico e percettivo, per mettersi in ascolto della voce e dei linguaggi che in essi possono prendere parola (Abram, 1996; Blankinsop & Piersol, 2013).

Proprio guardando all'ambito più specificamente educativo, Biesta ricorda che insegnare è essenzialmente un invito a fare attenzione (Biesta, 2021). Le modalità operative possono essere diverse, la parola o il silenzio, una lezione frontale o un laboratorio didattico, ma la forma dell'insegnamento rimane la medesima: un richiamo allo studente ad interrompere il proprio sguardo abituale sulle cose per prendere in considerazione qualcos'altro, in quanto degno di cura e interesse. In questo senso, la scrittura creativa sperimentata in connessione con i luoghi emerge come pratica relazionale e non semplicemente espressiva (Biesta, 2017), ovvero come

una possibilità educativa che vada oltre la promozione di un semplice rispecchiamento estetico-simbolico nella natura di sapore romantico, ma ancora fortemente egocentrico. Questo suggerisce e sottolinea la rilevanza educativa dell'ipotesi che esplora e riconosce il potenziale dei linguaggi ed esperienze estetico-artistiche *place-based* per la promozione di posture e sguardi ecologiche ed eterocentrati (Paulsen, 2023).

Curiosità reciproca, cambiamento relazionale, comunità narrativa

Tra gli aspetti inattesi emersi attraverso l'analisi del materiale empirico dobbiamo citare la rilevanza che ha assunto la dimensione relazionale e di gruppo nell'esperienza degli studenti. Si tratta di un dato inatteso in quanto la progettazione non aveva considerato questa dimensione né come obiettivo educativo prioritario, né come dimensione di ricerca. D'altra parte, la dimensione relazionale e grupale è un tema presente in numerose ricerche empiriche sull'educazione in natura realizzate anche in contesto scolastico, che hanno analizzato l'associazione fra attività scolastica in natura e lo sviluppo socio-emotivo (Becker et al. 2017; Bølling et al., 2019; Fiennes et al., 2015; Mygind et al., 2022). I risultati del nostro studio non fanno che confermare e rafforzare l'ipotesi di un'associazione positiva fra educazione all'aperto e sviluppo della dimensione relazionale.

Tuttavia, riteniamo utile sottolineare alcuni aspetti delle modalità in cui lo sviluppo di questa dimensione è stata descritta dai partecipanti del nostro studio. L'elemento peculiare riguarda l'emergere di un interesse reciproco e di un senso di curiosità fra studenti nell'ascoltare le narrazioni delle esperienze o la lettura dei testi composti dai compagni di classe. Questa osservazione vede allineato il punto di vista degli studenti e quello dei docenti: la motivazione alla partecipazione e all'ascolto

reciproco viene associato alla dimensione personale di ogni contributo, che rende ogni intervento in qualche modo nuovo, non prevedibile. Anche quando si trattava di descrivere uno stesso paesaggio era chiaro che ognuno avrebbe potuto farlo diversamente. A partire da questa curiosità reciproca, sembrano aprirsi diverse possibilità: quella di conoscersi meglio, di scoprire lati inattesi dei propri compagni e insegnanti, in certi casi favorendo una trasformazione nella qualità delle relazioni. Nello stesso tempo, questa dinamica di ascolto è percepita come funzionale al lavoro di educazione linguistica: i contributi dei pari forniscono immagini, ritmi, lessico che arricchiscono le risorse a disposizione degli studenti. Come si vede la condivisione di esperienze, dei propri artefatti, così come lo scambio di feedback svolge un ruolo rilevante per la promozione di un maggior senso di comunità all'interno della classe, e allo stesso tempo un ruolo utile e coerente con il lavoro didattico.

Osservando questo tipo di interazione vogliamo sottolineare che non si tratti, né di una situazione educativa di tipo cooperativo, in cui ognuno si scopre parte di un processo organizzativo diretto ad un obiettivo comune, perseguito anche attraverso la divisione e condivisione di ruoli, materiali, strumenti, tempi e regole, secondo il criterio dell'interdipendenza positiva tipica del *cooperative learning* (Comoglio, 1999). Non sembra nemmeno coincidere con la dimensione grupale attivata dai processi di ricerca condivisa della comunità d'indagine (*community of inquiry*), tipica, ad esempio, delle pratiche di filosofia con i bambini (Lipman, 1982). Ci sembra di poter rilevare una modalità differente, basata sull'attivazione in profondità della dimensione individuale e personale, associata a una cura della messa in comune della narrazione della propria esperienza. In un focus group l'esperienza di gruppo è descritta così: “non dovevamo fare qualcosa insieme, però la roba insieme è stata quella di ascoltare” (Gruppo 11, giugno 2021).

Delle chiavi di lettura possibili per interpretare questa dinamica educativa ci sembrano quelle offerte dai costrutti di comunità narrativa o di comunità ermeneutica (Giusti, 2011), oppure dal concetto montessoriano di “società per coesione” (Montessori 2016, pp. 224 e ss.): sono chiavi di lettura che valorizzano la dimensione affettiva e l’emergere di un senso di appartenenza basato su elementi narrativi. Al di là di queste ipotesi di lavoro, riteniamo che questo tipo di dinamica relazionale sia meritevole di ulteriori approfondimenti, proprio in virtù della sua rilevanza nei vissuti dei partecipanti, studenti e docenti.

8.3. Raccomandazioni

Dagli esiti del percorso svolto, l’educazione all’aperto emerge come una risposta possibile: alle esigenze radicali di miglioramento educativo e didattico della scuola secondaria di secondo grado (Bortolotto, 2012; Scurati, 2003); alla necessità di ripensare gli approcci educativi e d’insegnamento in considerazione della questione ecologica (Malavasi, 2007; Mortari, 2020); alle esigenze educative proprie di una fase di vita peculiare come l’adolescenza (Barone, 2009; Pietropolli Charmet, 2008). Come ricorda proprio Barone (2009),

Educare il corpo fra “il dentro e il fuori” significa poter ripensare la cura di sé come progetto orientato alla presa di consapevolezza della propria presenza nel mondo, riallacciando i fili di un contatto profondo con le sensazioni propriocettive che stanno alla base del nostro percepire la vita. Gli adolescenti, oggi, da un punto di vista pedagogico hanno più che mai bisogno di riappropriarsi del loro corpo esistenziale (p. 138).

I dati raccolti con i docenti hanno evidenziato il desiderio di proseguire l'esperienza di insegnamento all'aperto, dall'altro, ma anche necessità di potersi riferire ad una modellizzazione pedagogica e didattica dell'esperienza svolta. Questo conferma quanto già indicato in letteratura in cui si evidenzia una limitata presenza di studi che descrivano da vicino la concretezza dei programmi di insegnamento all'aperto (Fiennes et al., 2015). Per quanto ci riguarda, abbiamo già arricchito il *report* di ricerca con alcune sezioni narrative relative al contesto e al processo educativo, proprio per facilitare la comprensione in profondità in modo funzionale anche al trasferimento delle esperienze. Ora, rispondendo alla terza domanda di ricerca presentiamo alcune linee educative e didattiche per un modello di pratica educativa all'aperto connesso alla didattica della lingua italiana, che possano valere come proposta di orientamento alla progettazione educativa. Presenteremo dieci spunti progettuali facendo seguire una tabella che riepiloga le dimensioni pedagogico-operative elaborate a partire dalla proposta di educazione ecologica di Mortari (2017; 2020) e sviluppate nel corso del progetto *La Foresta che Cresce*.

1. *Muoversi fra una e molte aule all'aperto*. Immaginare una pratica didattica *outdoor* significa innanzitutto individuare i luoghi dove realizzarla. Abbiamo visto come risulti sostenibile l'utilizzo di spazi non remoti, prossimi alla sede scolastica e facilmente raggiungibili. In questo senso, la fattoria didattica è stata riconosciuta come un contesto coerente con queste esigenze educative ed organizzative. Non tutti gli spazi all'aperto sono funzionali, ma è necessaria una coerenza fra l'esperienza educativa che si vuole promuovere e le caratteristiche dei luoghi individuati. Presso i docenti è necessario coltivare una capacità di sguardo pedagogico, in grado di leggere spazi interni ed esterni della scuola, come anche il

territorio, nella loro capacità di aprire possibilità linguistiche e riflessive, di tipo narrativo, descrittivo o poetico. L'analisi di spazi e contesti in chiave educativa e didattica è una premessa necessaria a qualsiasi ipotesi di implementazione o di trasferimento dell'esperienza del presente studio presso altri contesti educativi. Immaginare di costruire una lezione con il luogo e non solo in un luogo (Bortolotti, 2022; Mannion & Lynch, 2015) può essere il punto di arrivo di una progettazione e di una gestione esperta.

2. *Chiarire il focus didattico, ma non troppo.* È necessario chiarire l'area di lavoro verso la quale si intende orientare il processo d'insegnamento e apprendimento: ad esempio, è importante stabilire quale tipologia testuale si intenda esplorare, oppure quali figure retoriche saranno oggetto di analisi e di sperimentazione. Può essere controproducente definire obiettivi di apprendimento troppo specifici e dettagliati: la complessità della situazione all'aperto può portare verso apprendimenti anche molto dettagliati, ma non del tutto prevedibili in anticipo. La chiarezza negli obiettivi, ma anche una certa ampiezza di sguardo rende possibile valorizzare in modo coerente le diverse esperienze, anche quelle non previste.

3. *Curare i raccordi fra dentro e fuori.* È importante non vivere in contrapposizione i due ambienti educativi anche se attraversati con stili didattici diversi. Il rapporto fra attività *indoor* e attività *outdoor* deve essere tale che i contenuti e le attività possano interagire fra loro, le une introducendo le altre e viceversa, secondo una forma circolare (Jordet, 2010). Rispetto a questa dinamica e nel contesto di insegnamento di discipline scientifiche, Fägerstam (2014) nota che "l'esterno è stato utilizzato principalmente in modo deduttivo per confermare e consolidare la conoscenza dei libri di testo *indoor*" (p. 63). Nel nostro studio è

emerso anche un processo inverso, di tipo abduittivo: le lezioni all'aperto sono state come occasioni di scoperta e sperimentazione di contenuti e forme linguistiche non ancora studiate: la spiegazione articolata della regola o dei contenuti può avvenire successivamente in aula. In ogni caso, è importante chiarire il rapporto fra lezioni all'aperto e lezioni in aula in modo da garantire una coerenza logica fra le une e le altre.

4. *Immaginare percorsi intrecciati e non lineari.* È importante non aspettarsi un programma che si sviluppa in maniera lineare, secondo una logica basata sul nesso causa-effetto; piuttosto, la pratica sia configurata come una progettazione aperta, che promuove movimenti iterativi a partire da una mappatura delle esperienze possibili, secondo un paradigma della complessità. Un compito o un'esperienza finale in possano culminare tutte le attivazioni esperienziali o linguistiche vissute può valere come sintesi emergente degli apprendimenti. Costruire un portfolio delle esperienze può rappresentare un ulteriore strumento per dare coerenza a itinerari non lineari. Come insegna Ricoeur (2016; 2020), la capacità peculiare della dimensione narrativa e poetica è esattamente quella di restituire coerenza ed unitarietà ad un insieme di dati d'esperienza in cui altrimenti questa coerenza non è rintracciabile. Insomma, il percorso diventa chiaro alla fine, per quanto possibile.

5. *Curare la creatività pedagogica dei docenti.* Valorizzare l'incontro con un luogo dal punto di vista linguistico rende necessario investire sulla dimensione di flessibilità e di improvvisazione nella gestione delle situazioni (Zorzi et al., 2019), come anche l'*artistry* del docente (Eisner, 2002). Senza scadere in dinamiche approssimative è importante saper cogliere l'attimo offerto dalle situazioni mentre

accadono: cambiare programma è parte del programma quando si fa educazione all'aperto.

6. *Sperimentare una molteplicità di linguaggi.* Se l'obiettivo è quello di valorizzare l'area delle competenze linguistiche in relazione con i luoghi è essenziale non ridurre il linguaggio quello verbale, meno ancora allo scritto. L'esperienza all'aperto attiva le dimensioni pre-verbali legate al corpo e alla percezione, così come aggancia livelli pre-riflessivi di pensiero: è opportuno accompagnare le proposte di esperienza diretta con sperimentazioni di linguaggi grafici, visuali, musicali e performativi, a seconda del caso e dei tempi. È bene ricordare che i cento linguaggi dei bambini (Malaguzzi, 1995) non scompaiono all'arrivo dell'adolescenza.

7. *Leggere all'aperto.* Fra le varie esperienze di supporto alla scrittura all'aperto si consideri la possibilità di integrare la progettualità con momenti di lettura all'aperto, a voce alta o silenziose, in varie forme e strutture. Leggere ed ascoltare in un contesto di attenzione e di attivazione sensoriale può essere stimolante e fornire modelli di riferimento. La lettura all'aperto rappresenta uno spazio di sperimentazione estremamente promettente sia con bambini più piccoli (Schenetti, 2022), che con adolescenti della scuola secondaria, come esplorato da studi recenti (Eggersen, 2017; Eggersen & Barfod, 2020).

8. *Connotare il processo dal punto di vista relazionale.* Dai risultati di ricerca emerge come la dimensione di relazione all'interno del gruppo classe sia percepita come fondamentale, così come quella con i docenti. Fare scuola all'aperto sembra un'opportunità per promuovere un cambiamento negli assetti relazionali del gruppo classe, aprendo spazi di scoperta reciproca. Con questa consapevolezza è importante provvedere sia spazi di esperienza individuale, attraverso situazioni di

silenzio e di solitudine, sia spazi di condivisione. In questo senso, nello sviluppo delle pratiche di scrittura sono essenziali i momenti intensivi di scrittura osservativa/contemplativa del paesaggio e di alcuni suoi elementi, e le attività centrate sullo scambio di risonanze e feedback fra pari. Condividere coi compagni le proprie bozze o i testi definitivi e ricevere le loro osservazioni è un momento estremamente generativo sia per chi riceve sia per chi offre feedback.

9. Riflettere con gli studenti sui processi. La riflessione è parte integrante di un processo di insegnamento e apprendimento basato sull'esperienza. Nel contesto della nostra ricerca sono stati utilizzati strumenti ad hoc, quali il diario di apprendimento redatto brevemente al termine di ogni incontro, focus group finale e intervista. Abbiamo verificato la necessità educativa prima ancora che investigativa del tempo dedicato alla riflessione attraverso questi strumenti. In una progettazione all'aperto sarà importante considerare attentamente con quali strumenti accompagnare riflessivamente l'esperienza di studenti e docenti.

10. Valorizzare i tempi informali. I tempi informali vanno gestiti con attenzione. Sono dedicati per lo più agli spostamenti dall'aula *indoor* al luogo definito per la lezione, oppure all'interno dello stesso luogo fra un'attività e la successiva. Se non li si organizza, rischiano di togliere molto tempo alla lezione e di condizionare l'esito della pratica. D'altra parte, se ben gestiti possono diventare momenti generativi, in cui ci si muove, si avviano conversazioni informali significative fra studenti e con i docenti, si stacca dal flusso delle lezioni precedenti e ci si dispone verso quella che sta iniziando. Sono anche momenti in cui la possibilità di movimento permette agli studenti di instaurare relazioni al di là della struttura materiale che condiziona in aula, e al docente di osservare dinamiche e conoscere meglio i propri studenti.

In conclusione, presentiamo una mappa concettuale che ripropone le aree di lavoro che costituiscono la proposta di pratica emergente dal progetto *La Foresta che Cresce* e dalla ricerca-azione che lo ha accompagnato: non descrive degli step da attraversare secondo un ordine rigido, ma uno spazio di senso in cui ci si può muovere con flessibilità. Ad ogni area di lavoro è connessa un'intenzionalità educativa specifica: una focalizzata sulla conoscenza del luogo, una sugli aspetti linguistici e la terza sulla dimensione riflessiva e di pensiero. La declinazione operativa può approfondire maggiormente un'area o l'altra, a seconda degli obiettivi. Allo stesso tempo, è l'intreccio fra le tre diverse aree a garantire profondità al lavoro educativo.

Dobbiamo notare che durante il progetto sono stati frequentati e valorizzati soprattutto contesti naturali, considerandone anche gli aspetti antropici. Sempre

Figura 11.

Mappa delle aree progettuali di un modello di pratica di educazione linguistica all'aperto



all'interno di un lavoro sull'intreccio con la scrittura, può essere significativo contemplare l'esperienza in altri luoghi, parte del paesaggio culturale e del tessuto economico la strada, attività commerciali, il museo, le chiese e così via.

Per un maggior dettaglio rimandiamo al capitolo in cui abbiamo descritto il contesto e il processo del progetto *La Foresta che Cresce*, nel quale sono già presentate le sue dimensioni progettuali definitive che qui sintetizziamo in una tabella sintetica.

Tabella 9.

Direzioni operative per una pratica di educazione linguistica all'aperto.

Area di esperienza	Obiettivi formativi	Attività possibili
FARE ESPERIENZA DEI LUOGHI Area esperienziale- <i>embodied</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere incontro percettivo e corporeo con un luogo. • Promuovere osservazione sensoriale. • Favorire l'interazione con il luogo e i suoi elementi, umani e non umani. • Promuovere conoscenza di un luogo. 	Attività di percezione: Attività di movimento.
		Attività di costruzione.
DARE PAROLA ALL'ESPERIENZA Area narrativa- fenomenologica	<ul style="list-style-type: none"> • Attivare una narrazione o una descrizione dell'esperienza o del luogo. • Sperimentare forme diverse di linguaggi. • Intercettare materiali culturali di supporto alla lettura di un luogo. • Approfondire una tipologia testuale. 	Attività espressive e artistiche. Attività di lettura all'aperto.
		Attività di scrittura all'aperto.

Riflessione individuale.

RIFLETTERE SULL'ESPERIENZA	<ul style="list-style-type: none">• Attivare pensiero riflessivo.• Promuovere capacità interpretative e metariflessive.• Arricchire l'esperienza individuale attraverso la messa in comune delle idee e dei pensieri.• Sviluppare capacità critiche.	Riflessione di gruppo. Interpretazione delle questioni emerse dai testi scritti.
-------------------------------	---	---

8.3. Barriere, limitazioni e impatto possibile della ricerca

Come tutte le ricerche di ambito qualitativo dobbiamo considerare i limiti dei risultati che abbiamo messo in evidenza. Ciò è ancor più evidente considerando che ogni ricerca azione è orientata al cambiamento delle pratiche di un contesto specifico.

Promuovere e organizzare una programmazione che con continuità alterni e integri attività didattiche *indoor* e *outdoor* nel contesto della scuola secondaria di senso grado è un obiettivo molto sfidante. Dal punto di vista logistico ed organizzativo, le strutture scolastiche non sono predisposte per questo genere di attività didattica, anche se lo spazio a disposizione non manca, è necessario attivare una collaborazione efficace fra i vari soggetti interessati nella comunità scolastica: docenti, personale non docente e dirigenza. Alcuni aspetti pratici possono diventare barriere insormontabili se non affrontati sistematicamente. Non è facile integrare i tempi della programmazione scolastica e un'ora solo a disposizione di una docente può risultare troppo poca per una gestione sensata ed efficace di attività didattica all'aperto. Già un'ora e mezza o due risultano un tempo sufficiente, soprattutto nel contesto di una programmazione che frequenta il fuori con continuità. Continuità e gradualità, ansime alla collaborazione permettono di affrontare le barriere

organizzative. Costruire *partnership* sul territorio e nella comunità educante (Beames et al., 2011), come nel nostro caso con una fattoria didattica, rappresenta un'ulteriore opportunità per superare alcune limitazioni di tipo organizzativo.

Un'ulteriore barriera emersa dalla ricerca realizzata con i docenti consiste nella necessità di confrontarsi con la percezione di sicurezza dei docenti nello svolgere individualmente una lezione all'aperto. La pratica della compresenza e di *partnership* con altri enti educativi del territorio possono offrire preziose risorse.

La comprensione della valenza di lezioni all'aperto non è patrimonio comune presso i docenti della scuola secondaria di secondo grado. Mancano completamente esperienze pregresse a cui fare riferimento, così come mancano riferimenti nella manualistica. È sembrato che anche i docenti coinvolti nel progetto in certe occasioni avessero percezioni oscillanti rispetto alla forma della lezione all'aperto. Una docente racconta di essere tornata a fare lezione all'aperto al di fuori del progetto, ma di aver solo chiacchierato con gli studenti. Dal suo racconto emergono comunque elementi funzionali alla didattica, nell'ottica di una lezione dialogata, ma non del tutto riconosciuti dalla docente stessa. Rimanere legati al modello frontale come unico strumento didattico rappresenta una barriera nel cogliere le opportunità di tipo esperienziale attivabili all'aperto e la loro utilità nello sviluppo delle unità di apprendimento o di contenuti culturali o disciplinari.

Molta strada è ancora da fare nel contesto italiano prima che le potenzialità di un approccio eco-pedagogico all'aperto siano riconosciute e portate nella pratica nella scuola secondaria di secondo grado. I risultati della nostra ricerca supportano l'ipotesi che gli istituti tecnici professionali, ma potenzialmente anche gli altri indirizzi di scuola secondaria superiore, possano ampliare i loro approcci didattici considerando anche gli ambienti *outdoor* generando un impatto positivo sulla partecipazione degli

studenti meno coinvolti in aula e una forma di apprendimento più in linea con l'esigenza di un profilo ecologico. L'impatto a breve termine della ricerca potrà essere determinato da una fase accurata di disseminazione dei dati e dei risultati presso i contesti analizzati e attraverso l'attivazione di iniziative di continuità. Per favorire un impatto a medio lungo termine sarà necessario portare avanti ulteriori pratiche ed ulteriori studi in un campo ancora poco frequentato. Uno dei fattori di significato della nostra ricerca è proprio la volontà di portare attenzione al contesto e alle esperienze degli istituti tecnici e professionali, territorio forse meno frequentato dalla ricerca didattica e pedagogica. Territorio non banale, affascinante e ricco di risorse, che merita di essere esplorato e re-immaginato in una prospettiva emancipativa e autenticamente educativa.

Bibliografia

- Abram, D. (2006). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. Vintage.
- Ali, A. (2020). Impact of Outdoor Learning on Student Achievement At Secondary School Level. *iRASD Journal of Educational Research*, 1(1), 01-08.
- Altricher, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Agostini, F., & Minelli, M. (2018). Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (ed.). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 81-100). Carocci.
- Ammaniti, M. (2002). *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ammaniti, M. (2015). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza & Figli Spa.
- Antonacci, F. (2012). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funambuli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti, M. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@re*, 18, 357-367.
- Antonietti, M., & Bertolino, F. (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Junior-Bambini Srl.
- Asfeldt, M., & Beames, S. (2017). Trusting the journey: Embracing the unpredictable and difficult to measure nature of wilderness educational expeditions. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 72-86.
- Asfeldt, M., & Stonehouse, P. (2021). On becoming a reflective practitioner. *Outdoor Environmental Education in Higher Education: International Perspectives*, 337-348. Springer international.

- Ayotte-Beaudet, J. P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M. C., & Turcotte, S. (2023). K-11 teachers 'school-based outdoor education practices in the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
- Bacon, S. B. (1983). *The conscious use of metaphor in Outward Bound*. Colorado Outward Bound School, Denver.
- Barfod, K. S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: Experienced teachers 'perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201-213.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20, 277-281.
- Barfod, K., & Mygind, E. (2022). Udeskole—Regular Teaching Outside the Classroom. In *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (pp. 287-297). Cham: Springer International Publishing.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Barone, P. (2019). Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti. *Pedagogia oggi*, 17(1), 231-244.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Bartlett, C., Marshall, M., & Marshall, A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together Indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2, 331–340. doi:10.1007/s13412-012-0086-8
- Bærenholdt, J., & Hald, M. (Eds.) (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Dafolo.

- Beames, S. (2006). Losing my religion: The quest for applicable theory in outdoor education. *Pathways. The Ontario Journal of Outdoor Education*, 19(1), 4-11.
- Beames, S. (2012). The Conscious Use (or Avoidance) of Metaphor in Outdoor Adventure Education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(4), 24-27.
- Beames, S. (2015). Place-Based Education: A Reconnaissance of the Literature. *Pathways. The Ontario Journal of Outdoor Education*, 28(1), 26-30.
- Beames, S., & Brown, M. (2014). Enough of Ronald and Mickey: Focusing on learning in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 118–131.
- Beames, S., & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Beames, S., Mackie, C., & Atencio, M. (2019). *Adventure and society*. London, UK:: Palgrave Macmillan.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485.
- Benasayag, M., & Cany, B. (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Milano: Vita e Pensiero.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Benetton, M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 197-209.

- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban forestry & urban greening*, 9(3), 235-243.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (2016). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolino, F., & Perazzone, A. (2017). Macroscopio. Sguardi sulla natura tra materia verde e materia grigia. In Bertolino, F., & Guerra, M. (Eds.), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini* (Vol. 8, pp. 37-43). Junior-Spaggiari Edizioni.
- Bertolino, F., & Perazzone, A. (2015). Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città. In *Prepararsi al futuro. Ambiente, Educazione, Sostenibilità*. (pp. 159-171). Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro ONLUS.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni.
- Bertolino, F., Piccinelli, A. M., & Perazzone, A. (2012). *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*. Castel d'Ario: Negretto Editore.
- Bezold, C. P., Banay, R. F., Coull, B. A., Hart, J. E., James, P., Kubzansky, L. D., ... & Laden, F. (2018). The association between natural environments and depressive symptoms in adolescents living in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 62(4), 488-495.
- Biagioli, R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46.

- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works 'still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29, 491-503.
- Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZpress.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. (2022a). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.
- Biesta, G. (2022b). The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 336-346.
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9-20.
- Biffi, E., & Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 167-183.
- Birbes, C. (2006). *Riflessione pedagogica e sostenibilità*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. (2017). *Trame di sostenibilità: pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation?. *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students 'school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35.

- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of Education outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results from a School Year Implementation. *Journal of school health*, 89(3), 210-218.
- Bortolotti, A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (ed.). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 61-80). Roma: Carocci.
- Bortolotti, A. (2022). Questioni culturali e metodologiche attorno all'educazione scolastica all'aperto. In Schenetti, M., (ed.) *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Edizioni centro studi Erickson.
- Bortolotti, A., & Beames, S. (2020). 'On Monday Afternoons We Go to Discover the World!': Understanding a Traditional Italian Primary School's Adaptation to a Student-Driven Approach to Learning. *European Journal of Education Studies*, 8(1), 1-18.
- Bortolotti, A., & Bosello, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 141-152.
- Bortolotto, M. (2013). *Diventare persona in adolescenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bortolotto, M. (2020). L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 111-126.
- Bosch, M. (2020). Education of desire for flourishing. In *Desire and Human Flourishing: Perspectives from Positive Psychology, Moral Education and Virtue Ethics*, 29-44. Springer International.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23.
- Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of geography in higher education*, 30(3), 463-475.

- Brookes, A. (2003a). A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part one: Challenges to the concept of “character building”. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(1), 49-62.
- Brookes, A. (2003b). A critique of Neo-Hahnian outdoor education theory. part two: “The fundamental attribution error” in contemporary outdoor education discourse. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(2), 119-132.
- Brown, M. (2009). Reconceptualising outdoor adventure education: Activity in search of an appropriate theory. *Journal of outdoor and environmental education*, 13(2), 3-13.
- Beames, S., & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.
- Brown, M., & Jones, M. (2021). Adventure and Risk in Outdoor Environmental Education. *Outdoor Environmental Education in Higher Education: International Perspectives*, 89-99.
- Browning, M. H., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 429.
- Bruner Jerome, S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710.
- Bruzzone, D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S. R., Ragen, J., et al. (2008). Playful interaction: occupational therapy for all children on the school playground. *Am. J. Occup. Ther.* 62, 522–527. doi: 10.5014/ajot.62.5.522
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., et al. (2009). The risk is that there is “no risk”: a simple innovative intervention to increase

- children's activity levels. *Int. J. Early Years Educ.* 17, 33–45. doi: 10.1080/09669760802699878
- Burke, A., Moore, S., Molyneux, L., Lawlor, A., Kottwitz, T., Yurich, G., ... & Card, B. (2021). Children's wellness: outdoor learning during Covid-19 in Canada. *Education in the North*.
- Cappa, F. (2009) (Ed.). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Capra, F. (2001). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli.
- Caronia, L. (2023). The Haunting Question of Values in the Era of Measurement, Assessment and Evidence-Based Education: Towards a Moral Accountability of Educational Decision-Making. *Encyclopaideia*, 27(1S), 29-36.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Aboca Edizioni. (Prima edizione 1956).
- Cassirer, E. (2015). *Filosofia delle forme simboliche*. Pgreco. (Edizione originale 1923)
- Cather, W. (2012). *Pionieri*. Mattioli 1885. (Edizione originale 1913)
- Cather, W. (2015). *La mia Antonia*. Lit Edizioni Srl. (Edizione originale 1918).
- Chang, D. (2020). Encounters with suchness: contemplative wonder in environmental education. *Environmental Education Research*, 26(1), 1-13.
- Charles, C., & Wheeler, K. (2012). Children & nature worldwide: An exploration of children's experiences of the outdoors and nature with associated risks and benefits. Retrieved February, 1, 2013.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

- Christie, B., Nicol, R., Beames, S., Ross, H., & Higgins, P. (2014). Outdoor education provision in Scottish schools. *Scottish Educational Review*, 46(1), 48-64.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of planning literature*, 30(4), 433-452.
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619-642.
- Chawla, Louise, and Victoria Derr, ' The Development of Conservation Behaviors in Childhood and Youth', in Susan D. Clayton (ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*, Oxford Library of Psychology (2012; online edn, Oxford Academic, 21 Nov. 2012),
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & place*, 28, 1-13.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience in story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American behavioral scientist*, 47(12), 1507-1527.
- Cognetti, P. (2016). *Le otto montagne*. Torino: Einaudi.
- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Eds.). (2007). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage publications.
- Collins, M., Dorph, R., Foreman, J., Pande, A., Strang, C., & Young, A. (2020). A field at risk: The impact of COVID-19 on environmental and outdoor science education. *The Lawrence Hall of Science, Policy Brief*.
- Comi, M. (2022). Pensare come una montagna. Occasione per esplorare insicurezza e sostenibilità. In Dozza, L. E Cardinaletti, C. (Ed.). *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di pedagogia itinerante*. Zeroseiup.

- Cohn, I. (2011). Indigenous ways—fruits of our ancestors. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 15-34.
- Comoglio, M. (1999). *Il cooperative learning*. Gruppo Abele, Torino.
- Comoglio, M. (2013). Insegnare e valutare competenze, in *Rivista dell'istruzione*, n. 5, 2013.
- Country, K., Gordon, P., & Spillman, D. (2021). Embracing country as teacher in outdoor and environmental education. In *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives*, 215-224.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research designs: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Crex Crex Collective, & Jickling, B. (2018). *Why Wild Pedagogies?* (pp. 1-22). Springer International Publishing.
- Cristolini, (2014) La pedagogia della persona oltre il personalismo. *Il nodo. Per una pedagogia della persona*. 46.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Dabaja, Z. F. (2023). The strands of the Forest School implementation challenges: A literature review. *PRISM: Casting New Light on Learning, Theory and Practice*, 15-15.
- D'Achille, P. (2021). Un asterisco sul genere. *Consulenza linguistica*.
- Dallari, M. (2018). Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva. *Encyclopaideia*, 22(50), 1-20.
- Daniel, B., Bobilya, A. J., Kalisch, K. R., & McAvoy, L. H. (2014). Autonomous Student Experiences in Outdoor and Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 4-17.
- D'Aniello, F. (2009). *Per educare alla poesia: per educare con la poesia*. EUM

- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *Plos one*, 15(2).
- D'Ascenzo, M. (2014). Quando l'outdoor education non si chiamava così. *INFANZIA: STUDI E RICERCHE*, 45-49.
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Darwin Holmes, A. G. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10.
- Della Casa, A. (2022). Organismo e organizzazione: sulla dimensione (meta)politica della filosofia cosmica di Maria Montessori. *Pedagogía y Saberes*, (58).
- Del Gottardo, E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Giapeto Editore Surl.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Derby, M., Blenkinsop, S., Telford, J., Piersol, L., & Caulkins, M. (2013). Toward Resonant, Imaginative Experiences in Ecological and Democratic Education. A Response to "Imagination and Experience: An Integrative Framework". *Democracy and Education*, 21(2), 10.
- Derr, V., Chawla, L., & Mintzer, M. (2018). Placemaking with children and youth: Participatory practices for planning sustainable communities. *New Village Press*.
- Descola, P.. (2021). *Oltre la natura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Deschamps, A., Scrutton, R., & Ayotte-Beaudet, J. P. (2022). School-based outdoor education and teacher subjective well-being: An exploratory study. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 950).
- Desideri, A. (2023). L'adozione dell'intervista con foto-stimolazione con minori: accorgimenti e stratagemmi. *SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE*, (2023/130).

- De Simone, M. R. (2016). Le pratiche autobiografiche in ambito formativo: atti poetici relazionali. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*. Anno 6, n. 1.
- Dewey J. (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Edizione originale 1916).
- Dickson, T. J., & Gray, T. L. (2022). Nature-based solutions: democratising the outdoors to be a vaccine and a salve for a neoliberal and COVID-19 impacted society. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(4), 278-297.
- Dillon et al. 2005 National Foundation for Educational Research in England and Wales, & Dillon, J. (2005). Engaging and learning with the outdoors: The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project.
- Di Nubila, R. D., & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di sviluppo e di formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Diodato, R. & Aimo, L. (2021). *Un'idea di educazione estetica*. Brescia: Morcelliana.
- Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63.
- Dozza, L., & Cagol, M. (2022). Per una Pedagogia itinerante. In Dozza, L., & Cagol, M. (a cura di), *Questa è l'Outdoor Education: Un laboratorio di Pedagogia itinerante* (pp. 11-27). Zerooseiup.
- Eggensen, D. V. (2017). Place-Based Reading: Teaching Literature in the Outdoors. *Paper presented at The 6th NoFa-conference 2017*, Odense, Denmark.
- Eggensen, D. V., & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2).
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375–385.
- Emerson, R. W. (1998). *Natura e altri saggi*. Milano: Rizzoli. (Edizione originale, 1965).

- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 1-11.
- Erlanson, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. (2009). Children with attention disorder deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorder*, 12(5), 402-409.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press).
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 56-75.
- Fägerstam, E., & Samuelsson, J. (2014). Learning arithmetic outdoors in junior high school— influence on performance and self-regulating skills. *Education 3-13*, 42(4), 419-431.
- Fägerstam, E., & Grothéus, A. (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A Swedish case study. *Education*, 138(4), 378-392.
- Faggioli, R., & Schenetti, M. (2023). Returning the body to the mind: educating the living body= Restituire il corpo alla mente: educare il corpo vivo. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 101-106.
- Farné, R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Faulkner, S. L. (2019). *Poetic inquiry: Craft, method and practice*. Routledge.
- Fedeli, C. (2008). *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*. Roma. Aracne.
- Fedeli, C. (2015). L'accorgersi delle cose. Qualche osservazione e qualche domanda sul fenomeno dell'attenzione. *Emmecci Quadro. Scienza Educazione e Didattica*, n. 57.

- Fedeli, C. (2018). L'attenzione. Le sue forme e la loro rilevanza per l'insegnamento. *Emmecci Quadro. Scienza Educazione e Didattica*, n. 64.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, 50(4), 243-272.
- Fenwick, A. J. (2021). *A practice focussed study of outdoor learning in five Scottish secondary schools 2011-2019* (Dissertation thesis).
- Fiennes, C., Dickson, K., de Escobar, D. A., Romans, A., & Oliveri, S. (2015). *The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning*.
- Fettes, M. (2013). Imagination and experience: An integrative framework. *Democracy and education*, 21(1), 4.
- Flavin, M. (1996). *Kurt Hahn's Schools & Legacy to Discover You Can Be More and Do More Than You Believed*. Middle Atlantic Press.
- Ford, D., & Blenkinsop, S. (2018). Learning to speak Franklin: nature as co-teacher. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 307-318.
- Francesco, P. (2015). *Laudato si'*. Segrate: Edizioni Piemme.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263-288.
- Frison, D. (2020). Risky-play per incoraggiare iniziativa e risk-taking. In D. Frison & L. Menichetti, *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11* (pp. 179-223). Lecce: Pensa Multimedia.
- Frison, D., Fedeli, M., Tino, C., & Minnoni, E. (2016). Exploring the landscape of reflection. In *Holding the Space. Facilitating reflection and inner readiness for learning* (pp. 61-70). LUCA School of Arts Grafische Cel.
- Froebel, F. (2018). *Educare l'umanità*. Brescia: Scholè.
- Galanaki, E. P. (2013). Solitude in children and adolescents: A review of the research literature. *Psychology and Education—An Interdisciplinary Journal*, 50(3-4), 79-88.

- Garden, A., & Downes, G. (2023). A systematic review of forest schools literature in England. *Education 3-13*, 51(2), 320-336.
- Gascon, M., Zijlema, W., Vert, C., White, M. P., & Nieuwenhuijsen, M. J. (2017). Outdoor blue spaces, human health and well-being: A systematic review of quantitative studies. *International journal of hygiene and environmental health*, 220(8), 1207-1221.
- Geneshka, M., Coventry, P., Cruz, J., & Gilbody, S. (2021). Relationship between green and blue spaces with mental and physical health: a systematic review of longitudinal observational studies. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 9010.
- Gelter, H. (2000) Friluftsliv: the scandinavian philosophy of outdoor life, *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, Summer 2000.
- Ghirotto, L. (2019). La Grounded Theory. In L. Mortari & L. Ghirotto (Ed.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma, Carocci.
- Gigli, A. (2018). L'adventure education nell'ambito del lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (ed.) *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci.
- Gigli, A., Melotti, G., & Borelli, C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 77-91.
- Giorgi A. (1985), *Phenomenological and Psychological Research*, Pittsburgh, PA, Duquesne University Press.
- Gilbert, E. (2019). Outdoor Learning Spaces; The use of outdoor learning spaces in shaping student learning experiences in Australian secondary schools (Doctoral dissertation).
- Gill, T. (2011). *Children and nature: A quasi-systematic review of the empirical evidence*. LSDC.

- Giussani, L. (2012). *Il rischio educativo*. Milano: Rizzoli. (Edizione originale, 1977).
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli.
- Grandi, G. (2012). Natura umana, antropologia filosofica e visioni del mondo. Pensare l'uomo per pensare con l'uomo. In *Sofia e Agape. Pratiche filosofiche e attività pastorali a confronto* (pp. 109-120). Liguori Editore.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American journal of play*, 3(4), 443-463.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the in- stinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York, NY: Basic Books.
- Gray, T., & Birrell, C. (2015). 'Touched by the Earth': a place-based outdoor learning programme incorporating the Arts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 330-349.
- Greenwood, A., & Gatersleben, B. (2016). Let's go outside! Environmental restoration amongst adolescents and the impact of friends and phones. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 131-139.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.
- Guardini, R. (1999). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale, 1925).
- Guardini, R. (2013). *Lettere dal lago di Como. La tecnica e l'uomo*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale, 1926).
- Guardini, (1994). *Lettere sull'autoformazione*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale: 1956).
- Guardini, R. (1995). *Hölderlin. Immagine del mondo e religiosità*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale: 1939).
- Guardini, R. (2022). *Mondo e persona*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale: 1939).

- Guerra, M. (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Parma: Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose: L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2022). Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici. In A. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (Eds.), *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M., Villa, F. V., & Glăveanu, V. (2021). Creativity and outdoor education in primary schools: a review of the literature. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 91-107.
- Guerra, M. (2022) Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici. In Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (Ed.) *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Hadi, M. S., Mutiarani, M., & Herlina, S. (2021). Outdoor Learning Activity in Teaching Students 'Descriptive Writing Skills. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(2), 220-227.
- Haji, S., Yumiati, Y., & Zamzaili, Z. (2019). Improving Students 'productive disposition through realistic mathematics education with outdoor approach. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 4(2), 101-111.
- Haluza-DeLay, R. (1999). The culture that constrains: Experience of "nature" as part of a wilderness adventure program. *Journal of Experiential Education*, 22(3), 129-137.
- Harden, J., Scott, S., Backett-Milburn, K., & Jackson, S. (2000). Can't talk, won't talk?: methodological issues in researching children. *Sociological research online*, 5(2), 104-115.

- Hatala, A. R., Njeze, C., Morton, D., Pearl, T., & Bird-Naytowhow, K. (2020). Land and nature as sources of health and resilience among Indigenous youth in an urban Canadian context: A photovoice exploration. *BMC Public Health*, 20, 1-14.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43-87.
- Hayes, T. A., & Prince, H. (2019). Shared-story approaches in outdoorstudies. *Research Methods in Outdoor Studies*. Roudlege
- Hedayati, F., & Hoseinzadeh, N. A. (2021). Covid 19 and the reopening of schools: Now is the time to accept outdoor education. *New Approach in Educational Sciences*, 3(4), 79-84.
- Heidegger, M. (1954). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Heidegger, M. (1999). *In cammino verso il linguaggio*. Milano: Mursia.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: Mondadori.
- Higgins, P., & Nicol, R. (1998). A Sense of Place: A Context for Environmental Outdoor Education. In P. Higgins, & B. Humberstone (Eds.), *Celebrating Diversity: Learning by Sharing Cultural Differences in Outdoor Education* (pp. 50-55). European Institute for Outdoor Adventure Education.
- Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2006). Teachers 'approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum. *Perth: Scottish Natural Heritage*, (June 2006) http://www.ed.ac.uk/outdoored/research/teachers_approaches.pdf.
- Hill, A., P. Morse, and J. Dymont. 2020. "A Critical Examination of the Place of Interviews in Outdoor Studies Research". In *Research Methods in Outdoor Studies*, edited by B. Humberstone, and H. Prince, 57–67. New York: Routledge.

- Hovelynck, J. (1998). Facilitating Experiential Learning as a Process of Metaphor Development. *Journal of Experiential Education*, 21(1), 6–13. <https://doi.org/10.1177/105382599802100103>
- Hovelynck, J. (2001). Practice-theories of facilitating experiential learning in Outward Bound: A research report. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 53-57.
- Huffling, L. D., Carlone, H. B., & Benavides, A. (2017). Re-inhabiting place in contemporary rural communities: Moving toward a critical pedagogy of place. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 33-43.
- Huggins, Mike (2022) A new form of modern sport: the beginnings of Lakeland rock climbing 1880–1914. *Sport History Review*, 53 (1). pp. 110-127.
- Humberstone, B., Fox, K., & Brown, M. (2017). Sensing our way through ocean sailing, windsurfing and kayaking: Tales of emplaced sensual kinaesthesia. In *Seeking the senses in physical culture* (pp. 82-100). Routledge.
- Humberstone, B., & Nicol, R. (2020). Autoethnography: Creating stories that make a difference. In B. Humberstone & H. Prince (Eds.), *Research methods in outdoor studies*. (pp. 111 - 120) London and New York: Routledge.
- Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). (2020). *Research methods in outdoor studies*. Routledge.
- Humberstone, B., & Riddick, C. C. (2019). Ethical issues and practicalities in outdoor studies research. In *Research methods in outdoor studies*, 21-32
- Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, A. M. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Survey in

Europe and Canada. *International report. Volume 1. Key findings. WHO Regional Office for Europe.*

Ingold, T. (2022). *Corrispondenze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano: Guerini studio.

James, J. (1980). Education at the edge. *The Colorado Outward Bound Paperback*. 1,1 980.

James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71.

Janckelevic, 2000. *L'avventura, la noia e la serietà*. Torino: Einaudi.

Jickling, B., & Morse, M. (2022). Experiments With Lyric Philosophy and the Wilding of Educational Research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 25, 13-36.

Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, M., & Jensen, A. (2018). Wild Pedagogies: Six Initial Touchstones for Early Childhood Environmental Educators. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 159-171. doi:10.1017/ae.2018.19

Jordan, C. and Chawla, L. (2019): A Coordinated Research Agenda for Nature-Based Learning. *Frontiers in Psychology*. 10:766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00766>.

Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. [The classroom outdoors. Education in an extended context]*. Latvia: Cappelen Damm AS.

Judson, G., (2019). *Weaving ecologies for learning: Engaging imagination in place-based education*. Routledge.

Judson, G., & Datura, M. (2023). A Walking Curriculum: From “Good Ideas for Walks” to Transformative Design for Eco-Social Change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 19(2), 19-pp.

- Jucker, R. & van Au, J. (2022). Outdoor Learning—Why It should be high up on the agenda of every educator. In Jucker, R. & van Au, J.(Ed.), *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (pp. 1-29). Cham: Springer International Publishing
- Kahn Jr., P. H., & Kellert, S. R. (Eds.) (2002). *Children and nature*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (2002). Adolescents and the natural environment: A time out. In Kahn Jr., P. H., & Kellert, S. R. (Eds.). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kals, E., & Maes, J. (2002). Sustainable development and emotions. In *Psychology of sustainable development* (pp. 97-122). Boston, MA: Springer US.
- Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178-202.
- Kahn, R. V. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement* (Vol. 359). Peter Lang.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*. London, England: Sage.
- Knapp, C. E., & Smith, T. E. (Eds.). (2005). *Exploring the power of solo, silence, and solitude* (pp. 3-18). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Koch, K. (1980). Inspiration and Work: How Poetry Gets to Be Written. *Comparative Literature Studies*, 17(2), 206-219.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press. (Edizione originale 1984).

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews. *Social Development Papers* n. 36 (Vol. 18).
- Kuo, M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Supplemental Material. Frontiers in Psychology*, 6, 1093. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01093>
- Kuo, M., Browning, M. H., & Penner, M. L. (2022). Refueling Students in Flight: Lessons in Nature May Boost Subsequent Classroom Engagement. In Jucker, R. & van Au, J.(Ed.), *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (pp. 67-94). Cham: Springer International Publishing.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2022). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. In Jucker, R. & van Au, J.(Ed.), *High-Quality Outdoor Learning* (pp. 47-66). Springer, Cham.
- Lakoff. G., & Johnson, M. (2022). *Metafora e vita quotidiana*. Roi Edizioni (Edizione originale: 1982).
- Lancini, M. (2020). *Il ritiro sociale negli adolescenti: la solitudine di una generazione iperconnessa*. Raffaello Cortina Editore.
- Leonard, A. M., Ewert, A. W., Lieberman-Raridon, K., Mitten, D., Rabinowitz, E., Deringer, S. A., ... & Anderson, I. (2022). Outdoor Adventure and Experiential Education and COVID-19: What Have We Learned?. *Journal of Experiential Education*, 45(3), 233-255.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford publications,.
- Leather, M. (2018). A critique of “Forest School” or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18.
- Leather, M., & Thorsteinsson, J. F. (2021). Developing a sense of place. In *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives*, 51-60. Springer international.

- Le Breton, D., (2016). *Cambiare pelle: Adolescenti e condotte a rischio*. EDB.
- Lefebvre, D. (2020) Aesthetic Bildung in experiential learning work with young people/adolescents. *Aesthetic Approaches in Outdoor Learning*. (<https://www.eoe-network.eu/wp-content/uploads/2020/07/Aesthetic-Approaches-in-Outdoor-Learning-ENOC-handbook.pdf>)
- Leopold, A. (2019). *Pensare come una montagna*. Piano B Edizioni. (Edizione originale 1949).
- Levinas, E. (2014). *Etica e infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*. Roma: Castelvecchi. (Edizione originale 1982)
- Levinas, E. (2016). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book. (Edizione originale 1961)
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- Li, Q. (2010). Effect of forest bathing trips on human immune function. *Environmental health and preventive medicine*, 15, 9-17.
- Li, D., Deal, B., Zhou, X., Slavenas, M., & Sullivan, W. C. (2018). Moving beyond the neighborhood: Daily exposure to nature and adolescents 'mood. *Landscape and urban planning*, 173, 33-43.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 3(3/4), 35-44.
- Lisahunter, & Emerald, E. (2016). Sensory narratives: Capturing embodiment in narratives of movement, sport, leisure and health. *Sport, Education and Society*, 21(1), 28-46.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Loeffler, T. A. (2004). A photo elicitation study of the meanings of outdoor adventure experiences. *Journal of leisure research*, 36(4), 536-556.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.

- Lorenzoni, F. (2019). *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa contro vento*. Palermo: Sellerio.
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- London, J. (1998). *The call of the wild, White Fang, and other stories*. Oxford University Press, USA.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Lovelock, B., Walters, T., Jellum, C., & Thompson-Carr, A. (2016). The participation of children, adolescents, and young adults in nature-based recreation. *Leisure Sciences*, 38(5), 441-460.
- Lowan, G. (2009). Exploring place from an Aboriginal perspective: Considerations for outdoor and environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 14, 42-58.
- Loynes, C. (1998). Adventure in a bun. *Journal of Experiential Education*, 21(1), 35-39.
- Loynes, C. (2001). A Sense of Place: Matters of space, mind and personhood. *Funzione Gamma*, 426.
- Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 113-125.
- Loynes, C. (2020). The legacy of maps: breaking the link between maps and navigation in order to experience place. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 137-151.
- Lynch, J. (2020). Mobile methods in outdoor studies: walking interviews with educators. In B. Humberstone & H. Prince (Eds.), *Research methods in outdoor studies*. London and New York: Routledge
- Lynch, J., & Mannion, G. (2021). Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: attuning with the more-than-human. *Environmental Education Research*, 27(6), 864-878.

- Madrussan, E. (2019). Formare e conoscere nella scuola secondaria. Profili pedagogici e prospettive educative. In *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture* (pp. 13-36). Ibis.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Torino: Edizioni Junior.
- Malavasi, P. (Ed.). (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Vita e Pensiero. Malavasi, 2007
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2010). Sviluppo umano integrale, pedagogia dell'ambiente, progettazione educativa sostenibile. In P. Malavasi (ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale* (pp. 65-75). Milano UNICatt.
- Malavasi, P., & Giuliadori, C. (2016). *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malone, K. (2008). Every Experience Matters: An evidence based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years. *Report commissioned by Farming and Countryside Education for UK Department Children, School and Families, Wollongong, Australia*.
- Malone, K. & Waite, S. (2016). *Student outcomes and natural schooling. Pathways from Evidence to Impact Report 2016*. Plymouth: Plymouth University.
- Mannion, G., Sankey, K., Doyle, L., Mattu, L. University of Stirling (2006). Young people's interaction with natural heritage through outdoor learning. *Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 225*.
- Mannion, G., & Lynch, J. (2015). The primacy of place in education in outdoor settings. In Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K. A. (Eds.), *Routledge international handbook of outdoor studies* (pp. 85-94). Routledge.

- Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 19(6), 792-809.
- Marchioni Comel L. (2008). Sperimentazioni e dibattito sull'adolescente Montessori. *Vita dell'Infanzia*, 3-4, pp. 72-76.
- Marchioni, L. (2015). *L'adolescente Montessori*. Opera nazionale Montessori.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado* (Vol. 1, pp. 1-212). Trento: Erickson Edizioni.
- Margiotta, U. (2014). Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola democratica*, (1), 117-134.
- Margiotta, U. (2016). I futuri della scuola e la ricerca pedagogica. *Formazione & insegnamento*, 14(2), 9-16.
- Maritain, J. (1968). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola. (Edizione originaria, 1946).
- Maritain, J. (2017). *Arte e scolastica*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale: 19279).
- Marsh, K., & Blackwell, I. (2023). 'COVID couldn't catch him there': can outdoor learning benefit primary school-aged children after a global health crisis?. *Education 3-13*, 1-14.
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health & place*, 15(4), 1149-1157.
- Martin, P. (2008). Outdoor education in senior schooling: Clarifying the body of knowledge. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12, 13-24.
- Martin, A. J., & Leberman, S. I. (2005). Personal Learning or Prescribed Educational Outcomes: A Case Study of the Outward Bound Experience. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 44-59.
- Martinengo, A. (2006). *Filosofie della metafora*, Milano: Guerini scientifica.

- Mason, L., Ronconi, A., Scrimin, S., & Pazzaglia, F. (2022). Short-term exposure to nature and benefits for students 'cognitive performance: A review. *Educational Psychology Review, 34*(2), 609-647.
- Massa, R. (1989). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). In defence of the school. A public issue. TStorme.
- Mavoa, S., Lucassen, M., Denny, S., Utter, J., Clark, T., & Smith, M. (2019). Natural neighbourhood environments and the emotional health of urban New Zealand adolescents. *Landscape and urban planning, 191*, 103638.
- Mazzoni, V., & Mortari, L. (2015). La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research, (14)*, 175-190.
- McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 5*(1), 19-27.
- McKenzie, M. (2003). Beyond "The Outward Bound Process:." Rethinking Student Learning. *Journal of Experiential Education, 26*(1), 8-23
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 29-40.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Sage Publications.
- Mcphie, J., & Clarke, D. A. (2021). Human-nature relationships: navigating a privileged white landscape. In *Outdoor Environmental Education in Higher Education: International Perspectives*, 39-49. Springer international.
- Meirieu, P. (2007). *Pedagogia. Il dovere di resistere*. Foggia: Edizione del rosone.
- Mendonça, D., & Costa-Carvalho, M. (2019). The richness of questions in philosophy for children. *Childhood & philosophy, 15*.

- Meregalli, D. (2017). *Abitare la solitudine: percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Merleau-Ponty M. (1968). *The visible and the invisible*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M. Y., Kee, Y., Ntseane, G., & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International journal of lifelong education*, 20(5), 405-416.
- Merton, T. (2020). *Gli abissi infiniti del cielo. Scritti sulla natura*. Queriniana.
- Meyer, J., & Seaman, J. (2021). Beyond Experiential Learning Cycles. *Outdoor Environmental Education in Higher Education: International Perspectives*, 75-87. Springer International.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michaelson, V., King, N., Janssen, I., Lawal, S., & Pickett, W. (2020). Electronic screen technology use and connection to nature in Canadian adolescents: A mixed methods study. *Canadian Journal of Public Health*, 111, 502-514.
- Milan, G. (2012). L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 73-93.
- Montessori M. (1970). *De l'enfant à l'adolescent*, 1948. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2016). *La mente del bambino* (1949). Milano: Garzanti.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165.
- Morse, M., & Morse, P. (2020). Representing experience. In Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). *Research methods in outdoor studies*. Routledge.

- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando: cultura ambientale e processi formativi*. Unicopli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci,
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis Edizioni.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza & Figli Spa.
- Mortari L. & Ghirotto L. (Ed.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma, Carocci.
- Mortari, L., & Silva, R. (2018). Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale. In *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale* (pp. 1-127).
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51-62.
- Mortlock C. (1984). *The Adventure Alternative*. Milnthorpe: Cicerone Press. Mottana & Campagnoli, 2017
- Michieli, F. (2021). *La vocazione di perdersi: piccolo saggio su come le vie trovano i viandanti*. Ediciclo Editore.
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(2), 161-176.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & place*, 58, 102136.
- Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P.S., Stevenson, M.P., Nieuwenhuijsen, M., Lum, J.A.G., Flensburg-Madsen, T., Bentsen, P., & Enticott, P.G. (2021). Landscapes

- of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. *Environment International*, 146, 106238.
- Myhre, T. S., & Dewaele, J. M. (2022). Outdoor teaching as an alternative to Emergency Remote Teaching during the COVID-19 pandemic. *The European Educational Researcher*, 5(2), 129-132.
- Müller, M. M., Kals, E., & Pansa, R. (2009). Adolescents' emotional affinity toward nature: A cross-societal study. *Journal of Developmental Processes*, 4(1), 59-69.
- Mustacchi, C. (2020). *L'educazione poetica. Dalle teorie della narrazione all'esperienza della poesia*. Unicopli.
- Naess, A. (2021). *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda*. Edizioni Piano B.
- Nedovic, S., & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning environments research*, 16, 281-295.
- Negro, S. (2022). *Pedagogia del bosco*. Terra Nuova Edizioni.
- Nicol, R. (2002). Outdoor education: Research topic or universal value? Part one. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(1), 29-41.
- Nicol, R. (2002). Outdoor education: Research topic or universal value? Part two. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(2), 85-99.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., ... & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1-15.
- North, C., Dymont, J. (2021). Outdoor Education and Pedagogical Content Knowledge: More Than Class Five Rapids. In: Thomas, G., Dymont, J., Prince, H. (eds) *Outdoor Environmental Education in Higher Education. International Explorations in*

Outdoor and Environmental Education, vol 9. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_15

- Ogilvie, K. (2013). *Roots and wings: A history of outdoor education and outdoor learning in the UK*. Dorset: Russell House Publishing.
- Ohly, H., White, M. P., Wheeler, B. W., Bethel, A., Ukoumunne, O. C., Nikolaou, V., & Garside, R. (2016). Attention Restoration Theory: A systematic review of the attention restoration potential of exposure to natural environments. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*, 19(7), 305-343.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative inquiry*, 8(3), 329-347.
- Orellana, M. F. (2019). *Mindful ethnography: mind, heart and activity for transformative social research*. Routledge.
- Orlandini, O. Z. (2020). Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 9-18.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019a). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51.
- Otte, C. R., Bølling, M., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019b). Teaching maths outside the classroom: does it make a difference?. *Educational Research*, 61(1), 38-52.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.

- Overbey, T. A., Diekmann, F., & Lekies, K. S. (2023). Nature-based interventions for vulnerable youth: A scoping review. *International Journal of Environmental Health Research*, 33(1), 15-53.
- Owens, P. E., & McKinnon, I. (2009). In pursuit of nature: The role of nature in adolescents' lives. *Journal of Developmental Processes*, 4(1), 43-58.
- Paolone, A. R. (2018). *Crescere e vivere con la poesia. Spunti dal modello educativo di Kenneth Koch*. ETS.
- Parricchi, M. A. (2019). Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi. *Pedagogia oggi*, 17(1), 383-398.
- Pasolini, P. P. (1975). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti.
- Passmore, J. (1989). *La nostra responsabilità per la natura*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale: 1974).
- Payne, P. G., & Wattoo, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 15-32.
- Paulsen, M. (2023). Outdoor environmental education in the anthropocene: beyond in/out . In J. Činčera (Ed.), *Outdoor environmental education in the contemporary world* (pp. 95-108). Springer
- Peguy, C. (2013). *Veronique. Dialogo della storia e dell'anima carnale*. Marietti 1820.
- Petrosino, S. (2017). *Contro la cultura. La letteratura, per fortuna*. Milano: Vita e pensiero.
- Petrosino, S. (2019). *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Petrosino, S. (2021). *Le fiabe non raccontano favole. Una difesa dell'esperienza*. Milano: Vita e pensiero.
- Platone, (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Pierce, J., & Beames, S. (2022). Where's the E in OE? The McDonaldisation of Irish outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15.

- Pietropoli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Porcarelli, A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Potter, T. G., & Dymont, J. E. (2016). Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 146-159.
- Power, S., Taylor, C., Rees, G. & Jones, K. (2009) Out-of-school learning: Variations in provision and participation in secondary schools, *Research Papers in Education*, 24(4), 439–460.
- Prendergast, M. (2009). "Poem is what?" Poetic inquiry in qualitative social science research. *International Review of Qualitative Research*, 1(4), 541-568.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2006). The effectiveness of metaphoric facilitation styles in corporate adventure training (CAT) programs. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 78-94.
- Prince, H. E. (2019). Changes in outdoor learning in primary schools in England, 1995 and 2017: Lessons for good practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 329-342.
- Prins, A., & Wattoo, B. (2023). Young surfers finding their wave: telling the tale of enskilment in surf places. *Leisure Studies*, 42(2), 268-281.
- Pryor, A., Harper, N., & Carpenter, C. (2021). Outdoor Therapy: Benefits, Mechanisms and Principles for Activating Health, Wellbeing, and Healing in Nature. *Outdoor Environmental Education in Higher Education: International Perspectives*, 123-134.

- Puhakka, R., & Hakoköngäs, E. (2023). Adolescents' experiences in nature: Sources of everyday well-being. *Journal of Leisure Research*, 1-20.
- Quay, J. (2003). Experience and participation: Relating theories of learning. *Journal of Experiential Education*, 26(2), 105-112.
- Quay, J. (2013). More than relations between self, others and nature: Outdoor education and aesthetic experience. *Journal of adventure education & outdoor learning*, 13(2), 142-157.
- Quay, J. (2021). Wild and willful pedagogies: Education policy and practice to embrace the spirits of a more-than-human world. *Policy futures in education*, 19(3), 291-306.
- Quay, J. (2021). Philosophizing in Outdoor Environmental Education: How Might Experience Work?. In: Thomas, G., Dymont, J., Prince, H. (eds) *Outdoor Environmental Education in Higher Education. International Explorations in Outdoor and Environmental Education*, vol 9. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_2
- Quay, J., & Jensen, A. (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 293-305.
- Quay, J., Gray, T., Thomas, G., Allen-Craig, S., Asfeldt, M., Andkjaer, S., ... & Foley, D. (2020). What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 93-117.
- Reato, T. (2022). Prepararsi ad essere impreparati. Pratiche e teorie emergenti dell'Education Avventura. In Dozza, L. E Cardinaletti, C. (Ed.). *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di pedagogia itinerante*. Zeroseiup.
- Recalcati, M. (2014). *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Reggio, P. (2014). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- Restiglian, E., Azzolin, S., Maddalena, T., & Marta, T. (2021). Dalla classe al bosco. Una ricerca esplorativa nella scuola primaria. *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, 26(XIV), 129-140.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Choi, M. Y., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- Ricoeur, P. (2016). *Tempo e racconto. Vol I*. Jaca Book. (Edizione originale: 1983).
- Ricoeur, P. (2020). *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Jaca Book. (Edizione originale: 1975).
- Ringer, M. (1999). The facilitation of facilitation? Searching for competencies in group work leadership. *Scisco Conscientia*, 2(1), 1-19.
- Roberts, P. (2014). *The impulse society. What is wrong with getting what we want?* London: Bloomsbury.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Roma. FrancoAngeli.
- Rotondi, M. (2004). Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. *Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: Franco Angeli.
- Rousseau, J. J. (2022). *Emilio: o dell'educazione*. Cuorlibri. (Edizione originaria 1776).
- Rubens, D. (1999). Effort or Performance: Keys to Motivated Learners in the Outdoors. *Horizons*, 4, 26-28.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Verde, A., & Valdés, A. (2013). Garden-based learning: An experience with "at risk" secondary education students. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 252-270.
- Sapienza, D., & Michieli, F. (2012). *Scrivere la natura*. Bologna: Zanichelli.

- Schenetti, M., (2022a). Elementi costitutivi della didattica all'aperto. In Schenetti, M., (Ed) *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Edizioni centro studi Erickson.
- Schenetti, M. (2022b). La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto: per una formazione in servizio di insegnanti-ricercatori. *Il nodo, per una pedagogia della persona*, 6(52), 145-158.
- Schenetti, M., Rossini, B., & Salvaterra, I. (2015). *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*. Trento: Edizioni centro studi Erickson.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Emotion map making. Discovering teachers' relationships with nature. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 12(2), 31-56.
- Smith, E. (2020). Methods and techniques for capturing empirical material from experiences and stories in outdoor spaces and places. . In B. Humberstone & H. Prince (Eds.), *Research methods in outdoor studies*. London and New York: Routledge.
- Schindel Dimick, A. (2016). Exploring the potential and complexity of a critical pedagogy of place in urban science education. *Science Education*, 100(5), 814-836.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The qualitative report*, 10(2), 358-394.
- Schneller, M. B., Schipperijn, J., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2017). Children's physical activity during a segmented school week: Results from a quasi-experimental education outside the classroom intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-11.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

- Scrutton, R., & Beames, S. (2015). Measuring the unmeasurable: Upholding rigor in quantitative studies of personal and social development in outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 8-25.
- Scurati, C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological Benefits of Attending Forest School for Preschool Children: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 29.
- Serres, M. (2019). *Il contratto naturale*. Milano: Feltrinelli.
- Setyarini, S., Nurlaelawati, I., & Putra, R. A. A. (2020, April). Outdoor education: A contextual English learning activity to improve writing ability of young adolescents. In *Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019)* (pp. 188-192). Atlantis Press.
- Sevim, S. (2020). The Change of Secondary School Students' Environmental Consciousness, Attitude and Behaviors with Nature Education Project. *Higher Education Studies*, 10(2), 82-94.
- Sims, L., Rocque, R., & Desmarais, M. É. (2020). Enabling students to face the environmental crisis and climate change with resilience: inclusive environmental and sustainability education approaches and strategies for coping with eco-anxiety. *International Journal of Higher Education and Sustainability*, 3(2), 112-131.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education* (Vol. 1). Great Barrington, MA: Orion Society.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: the loss of human–nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94-101.

- Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. *STUDI SUPERIORI*, 1189, 143-160.
- Squires, K., van Rhijn, T., Harwood, D., & Coghill, M. (2021). Outdoor learning and experiences as a way forward during the COVID-19 pandemic and beyond. *The Peer Reviewed Collection*, vol. 5, n. 2
- Stonehouse, P. (2021). Character through outdoor adventure education? the (delimiting) hope of modern virtue ethics. *Journal of Experiential Education*, 44(3), 243-256.
- Stonehouse, P. (2022). Sustainable adventure? The Necessary «Transitioning» of outdoor adventure education. *Journal of Sustainability Education*, 26, 1-20.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos' è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2023). The Obsession with Measurement and Construction of Possible Futures in Education. *Encyclopaideia*, 27(1S), 21–27. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16427>
- Taye, F. A., Abildtrup, J., Mayer, M., Ščasný, M., Strange, N., & Lundhede, T. (2019). Childhood experience in forest recreation practices: Evidence from nine European countries. *Urban Forestry & Urban Greening*, 46, 126471.
- Taylor, C., Power, S. & Rees, G. (2010) Out-of-school learning: The uneven distribution of school provision and local authority support, *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017–1036.
- Telford, J. (2019). Phenomenological approaches to research in outdoor studies. In Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). *Research methods in outdoor studies* (pp. 47-56). Routledge.
- Thoreau, H. D. (2012). *Walden ovvero vita nei boschi*. Bur. (Prima edizione 1954).
- Thoreau, H. D. (2018). *Camminare*. Edizioni Lindau. (Prima edizione 1863).
- Traversi, P. & Porcarelli, A. (2023). *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria*. Venezia: Marcianum Press.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

- Trincherò, R. (2015). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal) No 6 (2012): Special Issues on "Educational Research: Essays on Procedures, Methods, Instruments"* Part I, 75.
- Tuck, E., McKenzie, M., & McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental education research*, 20(1), 1-23.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. U of Minnesota Press.
- Tugetam, Å. (2020). Att göra och erfara friluftsliv: En etnografisk studie om lärprocesser i gymnasieelevers friluftslivsundervisning (Doctoral dissertation, Linnaeus University Dissertations).
- Manen, M. V. (1997). From meaning to method. *Qualitative health research*, 7(3), 345-369.
- van den Bogerd, N., Dijkstra, S. C., Koole, S. L., Seidell, J. C., de Vries, R., & Maas, J. (2020). Nature in the indoor and outdoor study environment and secondary and tertiary education students 'well-being, academic outcomes, and possible mediating pathways: A systematic review with recommendations for science and practice. *Health & Place*, 66, 102403.
- UNESCO (2017). Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di Apprendimento, http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_-ITA.pdf, 26.01.2021.
- Vayer, P. (2001). *La conoscenza è un'avventura*. Magi: Roma.
- Veen, E. J., Pijpker, R., & Hassink, J. (2023). Understanding educational care farms as outdoor learning interventions for children who have dropped out of school in the Netherlands. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 323-339.
- Vigna, C. (2015). *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*. Orthotes.
- Volli, U. (2015). La dubbia naturalità di una metafora. In *Dire la natura* (Vol. 17, pp. 133-142). Aracne.

- Waite, S. (2007). " Memories Are Made of This": Some Reflections on Outdoor Learning and Recall. *Education 3-13*, 35(4), 333-347.
- Waite, S. (2011). Teaching and Learning outside the Classroom: Personal Values, Alternative Pedagogies and Standards. *Education 3-13*, 39(1), 65-82.
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental education research*, 22(6), 868-892.
- Waite, S., & Aronsson, J. (2022). Some impacts on health and wellbeing from school-based outdoor learning. In *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (pp. 171-190). Cham: Springer International Publishing.
- Waite, S., & Waters, P. (2020). Mobilising research methods: Sensory approaches to outdoor and experiential learning research. In *Research methods in outdoor studies* (pp. 78-87). Routledge.
- Walton, S. (2021). *Luoghi per guarire. Il potere curativo della natura*. Milano: Ponte alle grazie.
- Walsh V. & Golin G. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO:Outward Bound School.
- Wang, C. C., & Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2), 195–2198. doi:10.1016/j.ijnss.2015.04.014
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing.
- Wen, Y., Yan, Q., Pan, Y., Gu, X., & Liu, Y. (2019). Medical empirical research on forest bathing (Shinrin-yoku): A systematic review. *Environmental health and preventive medicine*, 24(1), 1-21.

- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Raffaello Cortina Editore.
- White, M. P., Elliott, L. R., Grellier, J., Economou, T., Bell, S., Bratman, G. N., ... & Fleming, L. E. (2021). Associations between green/blue spaces and mental health across 18 countries. *Scientific reports*, *11*(1), 8903.
- Williams, R. T., & Scott, C. D. (2019). The current state of outdoor learning in a UK secondary setting: Exploring the benefits, drawbacks and recommendations. *ABC Journal of Advanced Research*, *8*(2), 109-122.
- Wirz-Justice, A. (2022). How Daylight Controls the Biological Clock, Organises Sleep, and Enhances Mood and Performance. In *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (pp. 191-200). Cham: Springer International Publishing.
- Wistoft, K. (2013). The desire to learn as a kind of love: Gardening, cooking, and passion in outdoor education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *13*(2), 125-141.
- Weyland, B. (2016). Comfort a scuola? Per una pedagogia della materialità. *Scuola democratica*, *7*(1), 215-226.
- Weyland, B. (2020). L'architettura per l'apprendimento: Autonomia scolastica e riprogettazione degli spazi educativi. In *Liberare la scuola: Vent'anni di scuole autonome* (pp. 297-312). Il Mulino.
- Weyland, B. C., & Attia, S. (2015). Progettare scuole tra pedagogia e architettura. Guerini scientifica.
- Wright, A. L., Gabel, C., Ballantyne, M., Jack, S. M., & Wahoush, O. (2019). Using two-eyed seeing in research with indigenous people: an integrative review. *International Journal of Qualitative Methods*, *18*, 1609406919869695.
- Wurdinger, S. D. (1997). *Philosophical issues in adventure education*. Dubuque, IA: Kendall.

- Xodo, C. (2021). *Agricoltura contadina e lavoro giovanile: Ruolo pedagogico delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale*. Roma: Edizioni Studium Srl.
- Zamboni, C. (2020). *Sentire e scrivere la natura*. Milano: Mimesis.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zampetti, A., & Scalmati, P. S. (2014). Agricoltura sociale e progettazione educativa. La costruzione di percorsi destrutturati in contesti agricoli multifunzionali. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 61(357), 585-602.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. EMI.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.

Indice delle tabelle presenti nel testo

Tabella 1. <i>Domande di ricerca e strumenti di raccolta dati</i>	120
Tabella 2. <i>Materiali, approccio e obiettivo di analisi</i>	134
Tabella 3. <i>Piano dei focus group e delle interviste</i>	139
Tabella 4. <i>Fasi della ricerca-azione partecipativa</i>	153
Tabella 5. <i>Azioni educative e di ricerca</i>	171
Tabella 6. <i>Piano della presentazione dei dati nel capitolo settimo</i>	194
Tabella 7. <i>Riepilogo dei macro-temi e dei sotto-temi</i>	196
Tabella 8. <i>Esempio del sistema di codifica</i>	255
Tabella 9. <i>Direzioni operative per una pratica di educazione linguistica</i>	346

Indice delle figure presenti nel testo

Figura 1 <i>Lezione in un parco cittadino</i>	160
Figura 2 <i>Collage naturale</i>	162
Figura 3 <i>Scrittura solitaria in fattoria</i>	164
Figura 4 <i>Scrittura osservando il fiume Adigef</i>	166
Figura 5 <i>In cammino lungo sull'argine</i>	166
Figura 6 <i>Lavori di gruppo dell'aula all'aperto</i>	168
Figura 7. <i>Scrittura individuale, parco della scuola</i>	168
Figura 8 <i>Rilfessione di gruppo all'aperto</i>	170
Figura 9 <i>Scrittura in un bosco cittadino</i>	170
Figura 10 <i>Rappresentazione grafica dell'insieme dei temi emersi dall'analisi della percezione degli studenti</i>	197
Figura 11 <i>Mappa delle aree progettuali di un modello di pratica di educazione linguistica all'aperto</i>	342

**Errore. Il segnalibro non è definito. Allegato 1. Traccia per la
conduzione del focus group**

Partecipanti singola sessione: 7-12 (metà classe).

Durata prevista: 1 h.

Premessa. Per favorire la partecipazione attiva e interattiva oltre che per rendere significativa e accessibile al target dei partecipanti si intende concentrarsi in modo particolare sul contesto e sul processo del focus group, oltre che sul contenuto delle domande. In questo senso, si intende sollecitare una narrazione partecipata dell'esperienza mediante il ricorso a tecniche art based e performative, alternandole a momenti di inchiesta maggiormente diretti (Mortari, 2009)

Modalità prevista. Il gruppo è in cerchio, all'aperto, e utilizzerà lo spazio di terreno interno al cerchio per realizzare una mappa narrativa dell'esperienza in modo da offrire sfondo significativo alle domande del focus.

Prima fase. Brainstorming: quali sono gli elementi-ingredienti-attori/protagonisti fondamentali per raccontare l'esperienza vissuta? Materiale: post it, oggetti vari.

Seconda fase. Vengono riprese le parole chiave emerse durante i percorsi che raccontano le relazioni e i significati vissuti. Vengono presentate a gruppi di 3:

tranquillità, attenzione, parole

stupore, fatica, libertà

ascolto, novità, bellezza.

Per ogni gruppo di parole si raccolgono esempi concreti, momenti significativi, immagini metaforiche in modo da poter comprendere i significati ad esse associati dai partecipanti.

Terza fase. Bottiglia del tempo, dove poter conservare ciò che è stato più prezioso per te di questa esperienza scolastica per poterla ritrovare fra 10 anni. Immaginate di poter mettere la

cosa più preziosa e di ritrovarla fra dieci anni? Ognuno scrive e se c'è tempo loro vengono letti. Materiali: Bottiglia e biglietti.

Chiusura: c'è qualcosa che volete aggiungere prima di terminare?

Allegato 2. Traccia per la conduzione delle interviste con studenti e studentesse

Dati concreti:

16 studenti partecipanti al progetto, scelti secondo un criterio di convenienza.

Età: 15,16,17,18 anni, maschi e femmine.

Durata prevista: 40 min.

Contesto: giardino della scuola.

Modalità di raccolta dati: audio registrazione.

Quando: al massimo 1 mese dopo la fine del percorso).

Modalità prevista.

Si intende adottare l'approccio della *Photo elicited interview* (Epstein et al., 2006), utilizzando ca. 10 foto tratte dal percorso, ognuna delle quali è connessa ad una dimensione di ricerca o ad una sua parte, con un relativo invito, una parola chiave che rimanda ad alcune domande. L'intervista si apre con qualche domanda di accoglienza e con la spiegazione della modalità e la finalità della conversazione. Poi vengono disposte sul terreno le stampe di alcune foto (n. 1,2,3) in formato a4 e chiede all'intervistato di sceglierne una e da lì inizia la conversazione. Poi le altre (n. 5,6, 7) in ordine.

Immagine

Dimensione (in neretto) e domande.

no immagine

Ripresa del punto di partenza individuale.

Come vi è stato presentato questo percorso?

Quando vi è stato presentato il progetto cosa hai pensato? Che rapporto hai con italiano, con lo scrivere? e con l'ambiente

	naturale?
1 Manoscritto della poesia scritta dal ragazzo/a	<p>Esplorazione dell'esperienza vissuta: in rapporto al prodotto.</p> <p>Che cos'è? Posso leggerla? Che effetto ti fa rileggerla adesso? Cosa pensi della tua poesia? C'è un passaggio a cui sei particolarmente affezionato?</p>
2 Scrittura/osservazione	<p>Esplorazione dell'esperienza vissuta: in rapporto al processo individuale.</p> <p>Cosa stavi facendo? Come sono stati questi momenti per te? Mentre eri da solo in silenzio cosa succedeva? Puoi raccontarlo? Come ti sono venute le parole e le idee? Quando hai capito che era finita? Che cosa ti ha aiutato a scrivere? cosa ti ha disturbato? Che ruolo ha avuto il fatto che fossimo in quel luogo?</p>
3. Gruppo che ascolta le poesie recitate dai compagni	<p>Esplorazione dell'esperienza vissuta: in rapporto alla dimensione relazionale-comunicativa.</p> <p>Qui cosa stava succedendo? come è stato ascoltare le poesie dei tuoi compagni? ti ricordi qualcosa in particolare che ti ha colpito? e come è stato leggere a loro la tua poesia?</p>
senza foto...	Ripensando ai luoghi che abbiamo attraversato, ce n'è uno in particolare che nel tuo ricordo ti sembra speciale? Perché?
4. Foto generica in movimento	<p>Interpretazione dell'esperienza: contesto outdoor e scuola superiore.</p> <p>Se dovessi scegliere un'immagine o una metafora che descriva lo studente in un'aula all'aperto cosa sceglieresti?</p> <p>Secondo te che vantaggi e che ostacoli ci possono essere nel fare scuola all'aperto per studenti della tua età?</p>
6. Composizione iniziale (rapporto con natura).	<p>Ti ricordi? Descrivi la tua opera? Cambieresti o aggiungerei qualcosa adesso? Secondo te questo cambiamento/aggiunta è legato alla partecipazione al progetto e in che modo?</p>
7. Ragazzi che camminano	<p>Cosa miglioreresti del progetto? Cosa faresti di diverso? hai qualche suggerimento?</p>

Allegato 3. Traccia per la conduzione delle interviste con i docenti

Obiettivo dell'intervista è esplorare la percezione degli insegnanti rispetto alla pratica di scuola all'aperto condivisa. Viene sollecitato un racconto interpretativo dell'esperienza.

Introduzione e background

Richiamo e racconto dell'esperienza

- Per riprendere il filo dell'esperienza vorrei iniziare chiedendoti di recuperare alcuni momenti (n.3) del percorso fatto con la/le tue classi che ritieni particolarmente significativi dal tuo punto di vista: puoi raccontare e spiegare perché li hai scelti?

Aula all'aperto: che cosa c'è e come funziona

- Sulla base della nostra pratica condivisa cos'è secondo te un'aula all'aperto? quali sono le sue caratteristiche più importanti?
- In che modo il contesto naturale contribuisce all'esperienza educativa degli studenti?

Insegnare all'aperto

- In che modo il contesto naturale contribuisce alla tua esperienza di insegnamento?

Verifica: c'è qualche intervento o non intervento che ricordi come un esempio emblematico del ruolo dell'insegnante?

- Pensando a te come insegnante, puoi raccontare come è stato fare/partecipare a lezione fuori?
- Come descriveresti il tuo stato d'animo durante gli incontri?

Linguaggio e educazione all'aperto

- Parlando nello specifico del linguaggio poetico, che possibilità ha aperto secondo te per i tuoi studenti? e per te come insegnante?
- In che modo ti può aiutare fare lezione all'aperto rispetto alla tua disciplina di insegnamento?

Prospettive future

- Molti studenti hanno commentato la differenza tra la scuola fuori e dentro. Tu come insegnante, che scuola ti viene da immaginare a partire da questa esperienza di scuola in natura: la potresti descrivere con una metafora?
- Tu che cosa vuoi fare di questa esperienza?
- Come vedi la possibilità di implementare pratiche come queste nel contesto della tua scuola, opportunità, barriere e quale percorso?

Chiusura

Vuoi aggiungere altro, considerazioni, commenti, riflessioni?

Grazie!