

Le valenze interdisciplinari dell'*outdoor education* nel paesaggio pedagogico

The interdisciplinary values of outdoor education within the learning context

Mirca Benetton

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mirca.benetton@unipd.it

abstract

This contribution aims to demonstrate the underlying epistemology of outdoor education (o.e.), a practice recently rediscovered, but whose supporting knowledge and purposes are not always clearly defined. The outdoor approach is often limited to being associated with experimenting with generic outdoor learning paths. Given the interdisciplinary nature of each o.e. proposal, it becomes necessary to explore how the various interpretations may interact in educational terms: physical-biological, geographical-landscape, environmental, historical-political, psychological and ethical. It is thus about understanding which research methodology must characterise outdoor education within environmental education, in order to identify a construct and outdoor learning model, which draws on the valuable contributions of human and natural sciences. Only via such clarifications can o.e. distinguish itself as an educational practice that allows individuals to understand themselves and develop in ways that include “sustainable” relations with themselves, with others and the physical and anthropic world.

Keywords: Environmental education, Outdoor education, Sustainability, Interdisciplinarity, Ecology

Il contributo intende esplicitare l'epistemologia sottesa all'*outdoor education* (o.e.), una pratica oggi riscoperta, ma rispetto alla quale non sono sempre ben definiti i saperi che la supportano e gli scopi che si prefigge. Ci si limita spesso a identificare l'approccio *outdoor* con la sperimentazione di generici percorsi formativi all'aperto. Data l'interdisciplinarietà con cui si configura ogni proposta di o.e., diventa necessario esplorare come possano interagire, in chiave pedagogica, le diverse letture: fisico-biologica, geografico-paesaggistica, ecologica, storico-politica, psicologica ed etica. Si tratta quindi di comprendere quale metodologia di ricerca debba connotare l'o.e. all'interno della pedagogia dell'ambiente per identificare un costrutto e un modello formativo *outdoor*, facendo tesoro degli apporti di scienze umane e naturali. Solo mediante tali chiarificazioni l'o.e. potrà caratterizzarsi come pratica educativa che consente ad ogni persona di cogliersi e svilupparsi nelle forme che includono le relazioni “sostenibili” con il sé, con gli altri e con il mondo fisico e antropico.

Parole chiave: Pedagogia dell'ambiente, Outdoor education, Sostenibilità, Interdisciplinarietà, Ecologia

1. *Outdoor education*: una parola-ombrello?

Quale significato assume l'educazione che si propone di svolgersi "fuori"? Come si identifica il *fuori* e quale metodologia pedagogico-educativa richiede? E ancora, come si declina nel contesto educativo-scolastico?

Sicuramente, il tema dell'*outdoor education* costituisce oggi un oggetto di particolare attenzione in ambito pedagogico (Benetton, Zanato Orlandini, 2020). I motivi sono diversi, ma uno dei più importanti è dato dalla necessità di far ritrovare a bambini e ragazzi – sempre più *sdraiati* e auto-reclusi (Serra, 2013; Lancini, 2019) – l'opportunità di attivarsi partendo dalla conoscenza della realtà che li circonda, che non è solo quella "artificiale-virtuale". Oggi le possibilità per il soggetto di sviluppo senso-motorio e di apprendimento offerte dall'esperienza – come ben argomenta Dewey (1990), il cui pensiero pedagogico conserva tutta la sua attualità – sembrano venire surrogate in azioni artificializzate, mentalizzate e parcellizzate. Ma anche nel momento in cui si condivide l'idea di sviluppo attraverso l'esperienza – nello specifico, il fare all'aperto – è necessario connotare meglio quale processo conoscitivo tale "fare" sia in grado di attivare e quale "esserci con coscienza" sviluppi. Ci si chiede, perciò, quale forma di esperienza nei diversi contesti possa definirsi educativa, cioè intenzionalmente organizzata e interpretata per la crescita della persona. Difatti, non basta collocarsi *fuori* per compiere un'azione educativa ecologicamente intesa, responsabile, di presa di consapevolezza del rapporto che intercorre tra uomo e Terra, di come si possa costruire la rete della vita (Capra, 1997) e di come sia possibile apprendere ad abitare la Terra (Malavasi, 2008). Non è sufficiente nemmeno ritenere che l'ambiente e l'esperienza di per sé insegnino (Nigris, 2007, p. 93), se metodologicamente non si mette in atto un determinato modo di osservare la realtà, di evidenziarne i problemi per riuscire a gestirli e a risolverli. Diviene dunque difficile concepire una conoscenza solo per via induttiva/sensitiva; la conoscenza, come ricerca del vero, del buono e del bello, richiede un lavoro più approfondito, un pensiero complesso che sorregga il fare *outdoor* e che si basi, in primo luogo, sul superamento della compartimentazione dei saperi, della contrapposizione tra quelli scientifici e quelli umanistici e filosofici, tra giudizi di valore e giudizi di realtà. Tali opposizioni hanno infatti condotto alla crisi dei fondamenti della cultura umanistica e di quella scientifica, privando la persona della possibilità di concepire le finalità stesse delle sue azioni in rapporto a sé e alla Terra:

La cultura umanistica tende ad essere sempre più privata dell'alimentazione delle conoscenze scientifiche e allontanata dal legame con la terra, ignorando acquisizioni che mutano la concezione del mondo, dell'uomo, del cosmo. [...] D'altro canto, la cultura scientifica è votata sempre più ad una conoscenza quantitativa, manipolatrice, parcellare e disgiunta, che si priva progressivamente dell'interrogazione sui fini. Conoscenza scientifica e umanistica sono quindi sempre più impossibilitate a conoscere se stesse e l'intera cultura tramite una visione d'insieme che permetterebbe loro di riflettere costantemente sulla propria funzione nella società, di individuare il senso del proprio divenire e di cogliere con consapevolezza le funzioni della soggettività (Morin, 2012, pp. 21-22).

Sul versante pedagogico-educativo, tale approccio alla conoscenza ha impresso una direzione di un certo tipo allo stesso percorso formativo scolastico, particolarmente incentrato sull'aspetto istruttivo-conoscitivo. Si è assistito, infatti, ad uno sbilanciamento verso il piano intellettuale astratto, che ha fatto venir meno l'obiettivo della formazione della *personalità multilaterale* (Baldacci, 2007, p. 129), oggi particolarmente richiesta. E anche il tentativo di un recupero del piano pratico-esperienziale ha condotto talvolta, nel caso dell'*outdoor education*, ad una assolutizzazione, altrettanto unilaterale, della singola esperienza immediata del *fuori*.

2. Il paradigma ecologico dell'*outdoor education*

L'*outdoor education* va quindi fatta rientrare nel paradigma ecologico, che ha un suo impianto epistemologico e gnoseologico. Fa riferimento cioè alla conoscenza, al sapere scientifico e a quello umanistico nella loro complementarietà.

L'utilizzo del paradigma ecologico permette di non procedere in maniera atomistica, di non separare il soggetto dall'oggetto – l'uomo dalla natura, il biologico dal culturale – di non escludere dal processo conoscitivo le implicazioni estetiche e quelle emotivo-affettive. Per comprendere se stessi e il mondo in cui si è inseriti si può operare per distinzioni – per padroneggiare il sapere specifico – ma non per disgiunzioni. Quest'ultimo approccio falsa infatti la rappresentazione del reale, considera la persona come oggetto di indagine più che come soggetto, mentre i contesti naturali e ambientali vengono studiati in maniera iperspecialistica e

frammentata senza soffermarsi sulle questioni etiche, politiche e sociali che gli sviluppi scientifici stessi arrecano. Scrive Bateson:

Darwin formulò una teoria della selezione naturale e dell'evoluzione in cui l'unità di sopravvivenza era o la famiglia o la specie o la sottospecie o qualcosa del genere. Ma oggi è pacifico che non è questa l'unità di sopravvivenza nel mondo biologico reale: l'unità di sopravvivenza è l'*organismo* più l'*ambiente*. Stiamo imparando sulla nostra pelle che l'organismo che distrugge il suo ambiente distrugge se stesso. Se ora modifichiamo l'unità di sopravvivenza darwiniana fino a includervi l'ambiente e l'interazione fra organismo e ambiente, appare una stranissima e sorprendente identità: *l'unità di sopravvivenza evolutiva risulta coincidere con l'unità mentale*. [...] Ma quando si separa la mente dalla struttura in cui è immanente – come un rapporto umano, la società umana, o l'ecosistema – si commette, io credo, un errore fondamentale, di cui a lungo andare sicuramente si soffrirà (Bateson, 1976, pp. 503 e 505).

Operando per disgiunzioni si rischia di perdere la trama del tessuto complesso della realtà, il collegamento del sistema ampio di cui l'uomo fa parte e che si organizza e riorganizza in un certo modo. Tale prospettiva non di rado si traduce nell'ambito scolastico – quello su cui questo contributo centra maggiormente l'attenzione – nella proposta agli studenti di percorsi *outdoor* che esaltano l'acquisizione di conoscenze – fisico-biologiche, cartografiche, geologiche, storiche ecc. – rispetto ai vari ambienti/paesaggi naturali e antropizzati, senza però leggerli sulla base del legame che costituisce la rete dei viventi. Si opera, cioè, per confini disciplinari e non si scorge come le diverse culture, intese nella loro presunta oggettività, possono invece intrecciarsi con la visione soggettiva umana e supportare la modifica dell'azione interattiva uomo-ambiente-natura. Specialmente in ambito scolastico si utilizza lo spazio *outdoor* non per costituire il tessuto connettore di un sistema culturale integrato in cui la persona possa ritrovarsi e capire il senso delle sue azioni, ma per veicolare contenuti disciplinari distinti e disgiunti che non hanno nulla di diverso rispetto a quanto potrebbe essere proposto in uno spazio *indoor* quale l'aula scolastica. Si rimane cioè ancorati ad una visione culturale di tipo meccanicista, priva di connessioni sistemiche e non ecologicamente orientata. In conseguenza di ciò

si è potuto pensare che il mondo degli organismi viventi operi disgiuntamente dalla realtà geofisica, ritenuta soggetta a leggi proprie. A loro volta il mondo biotico e quello abiotico sono stati frammentati in ambiti di realtà sotto-ordinati (flora, fauna, microfauna...) (sistema idrologico, meteorologico ...), che, in quanto concepiti come sistemi disgiunti gli uni dagli altri, potevano essere indagati attraverso percorsi epistemici separati (Mortari, 1994, p. 172).

In primo luogo va quindi modificato l'approccio con cui ci si accinge a fare ricerca e educazione *outdoor*, sfatando l'idea che

- sia sufficiente “uscire fuori” (dall'aula) per modificare l'impianto epistemologico e gnoseologico che sorregge il rapporto tra l'uomo, gli esseri viventi e l'ambiente;
- si possa sviluppare la rappresentazione del reale ricorrendo a leggi universali meccanicistiche e riconducibili a singole discipline, ognuna delle quali da intendere come ente isolato.

Un atteggiamento autenticamente ecologico problematizza invece il rapporto del soggetto con la realtà, inducendo quest'ultimo a sviluppare uno spirito indagatore. Mediante tale metodo d'indagine la persona, che fa parte dell'ambiente, legge l'evoluzione dei sistemi ivi operanti e interconnessi, ne coglie le relazioni e le riporta ad una struttura in mutamento (Næss, 1994). Di tali cambiamenti è responsabile anche l'uomo, attraverso le sue azioni che deve saper governare.

Si vuol dire, in definitiva, che anche l'*outdoor education*, se non rientra in una visione ecologica, può rischiare di riprodurre e sedimentare il paradigma meccanicista e riduzionista, limitandosi a cambiare saltuariamente il contesto di apprendimento, che si ammanta appunto dell'aggettivo *outdoor* o *green*. Le conseguenze sono, ancora una volta, descritte chiaramente da Morin:

La competenza in campi eccessivamente piccoli e chiusi conduce incompetenza riguardo alle influenze subite ed esercitate dal campo stesso in rapporto al contesto. In particolare, non è vero che una conoscenza è tanto più pertinente quante più sono le informazioni di cui dispone o se risponde ad una certa razionalizzazione matematica. Al contrario, essa è pertinente se sa collocarsi nel

contesto, ossia se è capace di collegarsi ad un sistema più grande di sapere. [...] Se il nostro sistema culturale rimane dominato da un modo mutilato e astratto di conoscenza, il sapere e il pensiero che derivano ad ogni essere umano sono inadatti a cogliere le realtà nella loro complessità e globalità (Morin, 2012, p. 23).

Analizzato in termini pedagogici, l'*outdoor education* dovrebbe costituire una possibilità di individuare nuovi principi organizzatori della conoscenza secondo la visione sistemico-organizzativa della realtà, cercando la metodologia utile a consapevolizzare l'opportunità di giungere ad una nuova strutturazione pluriprospectiva dell'ambiente.

La visione complessa che dev'essere assunta rappresenta, pertanto, l'"idea regolativa del processo di conoscenza, come direzione in cui muovere alla ricerca di un nuovo approccio epistemico" (Mortari, 1994, p. 181). L'azione *outdoor* rende poi ragione del fatto che le prospettive di indagine poste in essere dai diversi saperi richiedono di venire contestualizzate nell'ambiente in cui l'uomo interagisce e che ridetermina il suo modo di operare:

Un'educazione cognitiva ecologicamente orientata è tale nella misura in cui coltiva la dimensione razionale unitamente a quella estetica. Ciò richiede innanzitutto che le attività didattiche intese a promuovere la conoscenza della natura siano praticate a diretto contatto con l'ambiente, per recuperare l'esperienza sensoriale diretta degli elementi del mondo circostante (Mortari, 1994, p. 209).

Concetto, questo, che sembra trovare ispirazione nella teoria di Dewey stesso a proposito del rapporto che si instaura tra esperienza, natura e arte (Dewey, 1990, pp. 255-281).

In sintesi, vanno quindi coscientizzati *in primis* i presupposti epistemologici attraverso i quali si invitano gli educandi ad elaborare nel contesto scolastico processi cognitivi mediante le esperienze *outdoor*. In tale percorso vi è un interfacciarsi continuo con le diverse letture disciplinari del paesaggio. Esse però – lo si ribadisce – non vanno intese come oggetti a sé, ma come strumenti che debbono trovare un sempre nuovo equilibrio sulla base delle forme diverse che la natura assume e dei significati che l'uomo attribuisce al suo vivere e agire sulla Terra. L'esperienza diretta, *outdoor*, giunge a favorire la visione interdisciplinare ecologica del-

l'ambiente solo se vi è l'intenzionalità, da parte dei docenti che organizzano il sapere educativo, di voler operare secondo un criterio olistico, fondendo cioè scienze della natura e scienze dello spirito.

L'educazione *outdoor* non va nemmeno interpretata come un'esperienza di pre-conoscenza, che si nutre di un sapere ingenuo, o romantico, o mistico nei confronti dell'ambiente naturale a cui limitarsi per i primi gradi scolastici, da riportare eventualmente nei gradi scolastici successivi, secondo una sequenza temporale del prima e del poi, ad una categorizzazione disciplinare codificata, razionale, astratta e teorica, la sola a potersi definire rigorosamente scientifica. In realtà, le due tipologie di esperienza-conoscenza si intrecciano costantemente; si tratta di essere disponibili a condividere e rielaborare conoscenze che emergono nell'ambito *outdoor*, in cui il soggetto si sente coinvolto affettivamente ed eticamente (Fox Keller, 1987), e interpretarle con "strumenti concettuali e metodologici che entrano a far parte del vissuto provocando un reale cambiamento dello stile cognitivo" (Mortari, 1994, p. 222).

3. La riflessione pedagogica sull'*outdoor education*

Il paradigma ecologico a cui deve rifarsi l'*outdoor education*, affinché il *fuori* possa associarsi all'*educativo*, sollecita a riprendere il tema sul significato pedagogico odierno che le idee di *esperienza* e di *azione* assumono nell'ambiente.

L'interpretazione pedagogica dell'agire dell'uomo "fuori", all'aperto, che è esplorabile dalle diverse scienze, intende individuare in tale attività una possibilità di realizzazione umana. Si tratta di identificare una visione antropologica di fondo che specifichi quale sia la peculiarità del progetto umano e la sua bontà nel momento in cui avviene il suo interfacciarsi con l'ambiente che lo circonda, che egli analizza, conosce e modifica. "Ogni paesaggio è una realtà etica, terreno dell'azione, spazio della vita umana associata: è realtà possibile di deliberazione e di trasformazione" (Venturi Ferriolo, 2002, p. 15). Va quindi riconosciuta l'azione nell'ambiente che si ponga come educativa, che sveli nel medesimo tempo la sua caratterizzazione etica. L'ambiente *outdoor* non va solo superficialmente "esplorato", ma studiato ecologicamente, per dare la possibilità all'uomo di agire al meglio.

Per la messa in atto dell'azione educativa più consona in riferimento

all'ambiente *outdoor* pare utile, dal punto di vista metodologico, riprendere le teorizzazioni di Dewey circa i concetti di esperienza, osservazione dell'ambiente e di rapporto uomo-natura-ambiente, aggiornandole al paradigma ecologico e sostenibile a cui oggi è necessario riportarsi.

Nelle proposte scolastiche *outdoor* si trova spesso, infatti, il rimando al pensiero deweyano per giustificarle, ma meno spesso si fa riferimento alle approfondite argomentazioni con cui Dewey giunge a definire l'esperienza educativa come *experiential learning* – l'attività *outdoor* nel nostro caso – che è in grado di stabilire un rapporto etico tra l'uomo e l'ambiente.

Dewey evidenzia la necessità di porre una continuità tra uomo e natura, tra io interno e io esterno, tra fisico e mentale. In ciò pone le basi della lettura interdisciplinare, o meglio ecologica, che l'*outdoor education* è opportuno espliciti, come sopra abbiamo cercato di dimostrare. Nello sviluppo della dimensione naturalistica Dewey coglie proprio il rapporto tra mondo biologico e mondo intellettuale e introduce il valore della *relazione*, quale interconnessione consapevole tra mondi, per la messa in atto del cambiamento e del miglioramento dell'uomo e dell'ambiente. L'esperienza, a cui la stessa metodologia *outdoor* rimanda, diviene l'elemento da presidiare in termini educativi in quanto “l'esperienza per Dewey è sia frutto che specchio di una realtà unitaria generata da una serie continua di relazioni reciproche tra il soggetto e l'oggetto, tra l'individuo e l'ambiente” (Pezzano, 2016, p. 121). Perciò la relazione è produttrice di esperienza e l'esperienza vede l'educando come osservatore di un oggetto e partecipa all'oggetto stesso nella pratica creativa e attiva.

Per Dewey la relazione tra ambiente, natura e uomo è imprescindibile per la realizzazione di quest'ultimo; richiede al tempo stesso la ricerca di un equilibrio di rapporti che consideri le diverse parti, compenetrandole tra loro per il vivere morale dell'uomo nell'ambiente.

Trasposto in campo ecologico e di *outdoor*, potremmo allora riconoscere che l'*educazione outdoor* implica una metodologia di azione che preveda:

- la presenza nell'educazione e nell'apprendimento *outdoor* della circolarità teoria-prassi; non basta dunque compiere qualsiasi tipo di esperienza ma è necessario comprendere come e quali processi conoscitivi e cognitivi essa possa promuovere;
- la conoscenza dell'oggetto *fuori*, dell'ambiente, del paesaggio, della natura mediante strumenti conoscitivi e approfondimenti disciplinari

- scolastici adeguati, affinché l'osservazione si trasformi in assunzione piena e cosciente dell'ambiente e renda possibili riflessioni e interventi finalizzati allo sviluppo sostenibile della persona;
- il riportare l'esperienza *outdoor* alle sue potenzialità educative, facendone un'esperienza di qualità, capace cioè di attivare il processo di "crescenza" della persona (Musaio, 2016, p. 91), offrendole stimoli adeguati perché giunga a conoscere meglio se stessa e gli altri;
 - l'incorporazione di elementi oggettivi e soggettivi in un legame di continuità tra persona e contesto esterno; che significa anche creare continuità tra natura e cultura, tra natura interiore dell'uomo e natura esterna;
 - l'assunzione dell'idea di relatività e di flessibilità nell'indagine conoscitiva sulla natura e sull'ambiente. Accanto alle leggi universali oggettive mediante le quali le singole discipline esplorano gli ambienti, vi è da considerare una zona in cui i sistemi non appaiono ulteriormente riducibili a elementi isolati e indipendenti dal comportamento umano. L'ambiente *outdoor* va perciò indagato considerando strategie complesse che evitino la semplificazione e l'utilizzo di quadri mentali rigidi ed obsoleti rispetto a uomo e ambiente, che sono in costante trasformazione e richiedono schemi interpretativi flessibili (Ceruti, Laszlo, 1988).

Rispetto a quest'ultimo punto, Dewey, nel considerare i modi di conoscere che entrano in campo nell'esperienza dell'uomo, valorizza l'elaborazione di schemi che interpretino e orientino l'agire e facciano emergere allo stesso tempo prospettive euristiche di cambiamento. Diviene fondamentale esplicitare, quindi, il modo in cui viene condotta l'indagine sull'esperienza, con l'individuazione di strutture di conoscenza adeguate, con l'ibridazione di modelli teorici, con riferimento a fonti diverse, ma affidabili, che avviino processi di costruzione e ricostruzione del sapere (Striano, 2016, pp. 190-192).

Dunque, da una parte *outdoor education* come partecipazione attiva al processo educativo e di apprendimento che prende corpo nell'ambiente *out*, dall'altra *outdoor education* come conoscenza aperta, interdisciplinare e in divenire dei luoghi nei quali avviene l'interazione uomo-esseri viventi, in una sorta di ricerca-azione che segna l'appartenenza dell'uomo stesso.

L'uomo fa parte sia di un ciclo ecologico che di una realtà sociale, entrambi estremamente complessi. Per poter avere la coscienza-conoscenza della propria appartenenza come elemento attivo a questi due mondi, è necessario che la mente riceva una grande quantità e varietà di impressioni e di informazioni, per non perdere di vista i problemi nella loro totalità. [...] È necessaria una scienza nuova. È impellente arrivare non solo a un'integrazione delle discipline ma alla creazione di nuove discipline, di nuovi canali di comunicazione umana perché l'uomo possa tendere a conquistarsi la "felicità" [...] in termini di equilibrio dell'uomo con l'ambiente, con i propri simili e quindi con se stesso (Tiezzi, 1988, p. 452).

Nell'*outdoor education* si deve dunque ritrovare, seguendo l'insegnamento di Dewey, la traccia della "rete di transazioni" a cui umano e non-umano partecipano, in un "universo di esperienza" che diviene anche "universo di ragionamento". Tali percorsi prendono corpo a partire dal "senso comune", dal materiale esistenziale, dall'indagine pratica che si collega ad un'altra più rigorosa e riflessiva. Per Dewey si deve effettuare un'indagine che superi la spaccatura tra senso comune e scienza, tra pratico, emotivo e intellettuale, tra logica della scienza e procedimenti del senso comune, in quanto le diverse condizioni sono tutte importanti e *interpenetrabili* (Dewey, 1990, p. 254) per sviluppare nel soggetto un agire etico nella realtà (Coppola, 1978, pp. 39-43).

4. *L'outdoor education e l'educazione allo sviluppo sostenibile*

Dewey pone particolare attenzione al valore che il rapporto con l'ambiente riveste nel percorso educativo scolastico, che dev'essere connotato in termini di responsabilità personale, sociale, civile e ambientale. Di conseguenza, le sue analisi si scoprono rilevanti per individuare la modalità con cui trattare dell'*outdoor education* nel sistema scolastico in relazione a quanto oggi definiamo "educazione allo sviluppo sostenibile". L'educazione all'ambiente viene spesso resa con l'espressione di "educazione all'ambiente sostenibile" in quanto essa rende maggiormente conto delle interconnessioni "tra le dinamiche ambientali, sociali, etiche ed economiche" (Santelli Beccegato, 2018, p. 12), oggi ineludibili, estendendo perciò anche il concetto di educazione *outdoor* e di rapporto con il mondo naturale.

Dewey, come è noto, considera la stretta connessione esistente tra ambiente, natura e società. Ritiene che la conoscenza scolastica si caratterizzi come educativa se consente allo studente di comprendere socialmente l'ambiente che lo circonda e le relazioni che instaura. Pertanto, le discipline scolastiche non debbono perdere di vista la loro, per così dire, spendibilità rispetto all'ambiente sociale, come già ebbe a riconoscere Lamberto Borghi a commento del pensiero deweyano:

È la considerazione sociale che costituisce il criterio unificatore dello studio e della condotta degli alunni nella scuola, principio che il Dewey così formulava: “Lo studio ha valore soltanto se permette all'allievo di comprendere meglio l'ambiente sociale in cui vive ed opera e se gli conferisce la possibilità di aver coscienza del modo e del grado in cui egli è capace di essere utile alla società operosa”. Sotto questa luce il Dewey mostra l'importanza morale della geografia, della storia, della matematica. E del pari la condotta della vita scolastica deve essere tale che in essa e attraverso di essa gli alunni si impegnino in occupazioni attive di interesse sociale, di utilità comune e pubblica (Borghi, 1955, p. 38).

Intese in tal modo, le discipline che studiano l'ambiente divengono strumenti per esprimere l'intelligenza umana, che prende forma all'interno dell'esperienza, diviene feconda nella Terra, permette di controllare sapientemente il mondo e la stessa condotta umana (Dewey, 1990). L'*outdoor education* può valorizzare sia il processo conoscitivo messo in atto dalle discipline scolastiche, dando vita ad una cultura educante (Santelli Beccegato, 2018, p. 127), sia, per così dire, un approccio di *service learning* (Fiorin, 2016; Mortari, 2017), che si può tradurre nell'acquisizione di una responsabilità etica verso la Terra e l'ambiente e che può essere costruito mediante, appunto, l'educazione allo sviluppo sostenibile.

È indispensabile che l'esperienza scolastica *outdoor* sia dunque pensata in termini ampi, interdisciplinari, attraverso il pensiero che riporta le persone al mondo e la prassi al pensiero, mentre si allargano la sfera di interessi e le possibilità di sviluppo.

Le alterazioni irreversibili dell'ambiente a cui assistiamo oggi e la progressiva distruzione della biodiversità e quindi del pianeta (Mancuso, Petri, 2015) fanno sicuramente pensare di dover rivedere il costrutto di sostenibilità ambientale e di educazione all'ambiente sostenibile (Bardulla, 1998). Alla luce di ciò, il modo di considerare il rapporto con il *fuori*

diviene allo stesso tempo la presa di coscienza della possibilità di viverci e di realizzarsi nel mondo (Priest, 1986).

L'*outdoor education* a scuola, nelle sue molteplici possibilità educative, dovrebbe spingersi oltre la sola presa di contatto con la natura, con il paesaggio e con la Terra, per divenire un'esperienza educativa da viverci appieno, un'esperienza formativa *di senso*, deweyanamente inteso, che riveste necessariamente un carattere *inter*, se non *transdisciplinare*, come del resto già ampiamente documentato sin dal 2009 nella *Carta d'intenti tra MIUR e MATTM in materia di "Scuola, Ambiente e Legalità"* e nelle *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile 2009*, a cui sono seguite, nel 2014, le *Linee guida sull'educazione ambientale MATTM/MIUR*. In tali documenti si auspica che l'educazione ambientale avvenga attraverso l'intersezione di più materie e per cui più sistemi educativi, non solo quello formale e non formale, ma anche l'informale, e che contribuisca a far acquisire stili di vita sostenibili per tutto il corso della vita.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Bardulla E. (1998). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benetton M., Zanato Orlandini O. (eds.) (2020). *Tracce di Outdoor Education. Studium Educationis*, 1: 1-199.
- Borghi L. (1955). *L'ideale educativo di J. Dewey*. Firenze: la Nuova Italia.
- Capra F. (1997). *La rete della vita. Una nuova visione della vita e della scienza*. Milano: Rizzoli.
- Ceruti M., Laszlo E. (eds.) (1988). *Physis: abitare la terra*. Testi di R. Abraham [et alii]. Milano: Feltrinelli.
- Coppola F. (1978). *Esperienza e valore nel pensiero di John Dewey*. Napoli: Morano.
- Dewey J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Fiorin I. (ed.) (2016). *Oltre l'aula: la proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Flores d'Arcais G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Fox Keller E. (1987). *In sintonia con l'organismo*. Milano: La Salamandra.
- Lancini M. (ed.) (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaello Cortina.

- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mancuso S., Petrini C. (2015). *Biodiversi*. Milano: Giunti Slow Food.
- MIUR, MATTM (2009). *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.
- MIUR, MATTM (2014). *Linee guida sull'educazione ambientale*.
- Morin E. (2012). La crisi della cultura. In C. Simonigh (ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky* (pp. 13-28). Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Musaio M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Næss A. (1994). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*. Como: Red.
- Nigris E. (2007). Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio-costruttivista. In E. Nigris [et alii] (eds.), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive* (pp. 81-124). Roma: Carocci.
- Pezzano T. (2016). Il paradigma pragmatista del giovane Dewey. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 119-137). Roma: Carocci.
- Priest S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationship. *Journal of Environmental Education*, 17 (3): 13-15.
- Santelli Beccegato L. (2018). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini.
- Serra M. (2013). *Gli sdraiati*. Milano: Feltrinelli.
- Striano M. (2016). Il paradigma pragmatista del Dewey maturo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 183-197). Roma: Carocci.
- Tiezzi E. (1988). Tempi storici, tempi biologici. In M. Ceruti, E. Laszlo (eds.), *Physis: abitare la terra. Testi di R. Abraham [et alii]* (pp. 442-454). Milano: Feltrinelli.
- Venturi Ferriolo M. (2002). *Etiche del paesaggio. Il progetto del mondo umano*. Roma: Editori Riuniti.