

## L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale

### Outdoor Learning at school: a path to social inclusion

**Alessandro Bortolotti**

Assistant Professor in Special education | Department for Life Quality Studies | University of Bologna | [alessandro.bortolotti@unibo.it](mailto:alessandro.bortolotti@unibo.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Bortolotti A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19(1), 58-64.

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-07>

#### ABSTRACT

Across the globe increasing attention is being paid to curricular learning outside the classroom. In Italy, this shift is taking place at both grassroots and academic levels (e.g. through the Italian network of Scuole all'Aperto and the Centro di Ricerca e Formazione in Outdoor Education of the University of Bologna). Italian Outdoor Learning (OL) is rooted in what could be labelled an "experiential tradition" that is strongly connected to Dewey's legacy, and the progressive education movement. This approach seems useful in providing a contrast to the general "educational poverty" that exists for many reasons, among them for example the pandemic our societies are experiencing, which takes people far from the "real world". To this end, this paper will explore two features of OL, following a Case Study carried out in an Italian school for the Erasmus+ project Go Out and Learn: first, the shaping of OL to suit local pedagogical dimensions, allowing plenty of room to adapt the approach to individual pupil populations, school ethos, the national curriculum, local landscapes, ecology, and culture; and second, the strength of the OL approach for inclusion and experiential education.

Il mondo sta prestando sempre maggiore attenzione all'apprendimento curricolare "fuori dall'aula". In Italia questo fenomeno risulta piuttosto attivo a livello sia della scuola di base che accademico, in particolare negli istituti aderenti alla Rete italiana delle Scuole all'Aperto che nel Centro di Ricerca e Formazione in Outdoor Education dell'Università di Bologna. L'Outdoor Learning è radicato in quella che potrebbe essere definita una "tradizione attiva" fortemente legata all'eredità di Dewey e al movimento educativo progressista. Questo approccio sembra utile per contrastare una generale "povertà educativa" dovuta a molte ragioni e rafforzata dalla pandemia che le nostre società stanno vivendo, che spingono ad allontanarsi sempre più dal fare esperienza del "mondo reale". A tale proposito, in questo lavoro saranno esplorate diverse caratteristiche dell'OL, grazie ad uno Studio di Caso realizzato nella scuola primaria Terzani sia prima, sia durante la partecipazione al progetto Erasmus+ Go Out and Learn. Innanzitutto, si prendono in considerazione le modalità con cui l'approccio educativo di OL è stato adattato al contesto, in modo da renderlo adeguato a studenti e insegnanti, alla filosofia e al curriculum della scuola, al paesaggio, all'ecologia e alla cultura locali; in secondo luogo, si cercherà di comprendere la forza dell'approccio in chiave di sviluppo inclusivo ed esperienziale.

**Keywords:** Outdoor Learning, Case Study, Experiential Education, Social Inclusion

**Parole chiave:** COVID-19, tutela, ricerca qualitativa, educatori

**Received:** March 1, 2021

**Accepted:** April 16, 2021

**Published:** June 25, 2021

**Corresponding Author:**

Alessandro Bortolotti, [alessandro.bortolotti@unibo.it](mailto:alessandro.bortolotti@unibo.it)

## Premessa

Benché la diffusione dell'*Outdoor Education* abbia recentemente ottenuto una decisa accelerazione a causa della pandemia da coronavirus, si deve comunque riconoscere come tale processo avesse già fatto registrare un buon interesse a livello sia accademico (Farnè, Agostini, 2014; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018; Bortolotti, 2019), sia scolastico, in particolare grazie alla rete italiana delle Scuole all'Aperto (Bortolotti, Bosello, 2020). Il presente contributo intende testimoniare parte di questi fenomeni, riportando gli elementi salienti di un progetto di educazione scolastica all'aria aperta o *Outdoor Learning* (d'ora in poi OL) (Waite, 2011).

Questo processo nasce grazie alla motivazione di due maestre della scuola primaria "Terzani" di Marano (Bologna), le quali hanno contribuito a mettere a punto un metodo di OL che ha dimostrato sia come possa essere adattato al contesto scolastico, sia quanto le modalità didattiche "aperte" risultino motivanti, inclusive, capaci di costruire una rete d'alleanze con le famiglie e le istituzioni, consentendo alla scuola d'assumere un ruolo di fulcro culturale rispetto al proprio territorio. Tutto ciò ha consentito al loro istituto di ergersi a "faro" della Rete nazionale scuole all'aperto, nonché di partecipare al progetto Erasmus "Go Out and Learn" nel triennio 2018/2020. Per evidenti ragioni di spazio, si ripercorrono qui solo le principali vicende di una storia carica delle caratteristiche "avventurose" che le innovazioni comportano.

## 1. L'educazione scolastica all'aria aperta

L'OL consiste in un approccio educativo basato sullo svolgimento di attività didattiche all'aperto, la cui validità è provata da evidenze che dimostrano come queste possano fornire insospettabili opportunità d'apprendimento, a patto di saper scegliere e gestire oculatamente elementi quali: luogo, tipo di attività, metodo didattico e valutazione, ecc. In genere si tratta di percorsi svolti presso cortili scolastici, parchi urbani, piazze o luoghi naturali (Atencio, Tan, Ho, Ching, 2015), i quali propongono esperienze di "prima mano", cioè fortemente pratiche, attive, sensoriali e corporee, nonché la creazione di un clima collaborativo e di ascolto reciproco (Malone, Waite, 2016).

L'efficacia educativa dell'OL ha ottenuto da diversi riscontri empirici e scientifici, soprattutto a livello nordeuropeo (Bortolotti, 2018). Le ricerche riportano effetti positivi nella crescita personale e socioculturale (Rickinson *et alii*, 2004), per il benessere e la salute (Bølling, Niclasen, Bentsen, Nielsen, 2019). Svolgere OL significa inoltre fare esperienze di contesti "reali", favorendo il consolidamento di capacità e competenze critiche, compreso il senso di responsabilità nei confronti della terra (Blum, Nazir, Breiting, Goh, Pedretti, 2013; Richardson, Sheffield, Harvey, Petronzi, 2015).

Al fine di comprendere a fondo l'apporto formativo dell'OL, è utile dare riferimenti pertinenti rispetto ai rapporti complessi tra sviluppo e ambiente. Il primo è il sistema dei cinque livelli di relazioni socioculturali (micro, meso, exo, macro e crono-sistemi) di Bronfenbrenner (1979). Esso può costituire una chiave di lettura delle possibilità educative degli spazi esterni in termini di distanza dall'edificio scolastico e conoscenza o familiarità d'uso da parte degli alunni, tanto è vero che è stata utilizzata per confrontare attività di OL sviluppate in diversi ambienti e frequenze (Murphy, 2020).

Un altro concetto essenziale è quello dell'*affordance* (Gibson, 1986), secondo cui oggetti e spazi presentano specifiche "possibilità d'uso" determinate da peculiari conformazioni e caratteristiche fisiche. Tuttavia, benché i luoghi si prestino senz'altro a fare da scenari per esperienze di tipo esplorativo, ludico o di *problem-solving*, va ricordato come gli effetti di queste ultime dipendano anche dagli interessi personali e sociali, nonché da valori e norme culturali (Kytä, 2004). Per esempio, anche se un bambino percepisse una discesa come "affrontabile", potrebbe comunque passare all'azione e quindi rotolare solo nel caso in cui ciò fosse reso possibile dalle norme sociali – a seconda dell'età, queste si palesano o sotto forma di controllo esterno da parte di un adulto, o interno quando la regola è interiorizzata. L'ambiente esterno può dunque fungere da "terzo educatore", a patto che rappresenti un contesto dove le interazioni siano finalizzate ad accompagnare e sostenere l'apprendimento di competenze consapevoli e culturalmente adeguate (Fjørtoft, 2004).

Il discorso può essere ulteriormente specificato attraverso la tripartizione avanzata da Mannion e Lynch (2015, p. 12) al riguardo della tipologia d'uso degli spazi, che a seconda degli obiettivi didattici può risultare:

- *ambivalente*: il luogo è un fattore considerato poco o nulla, come nelle lezioni di tipo frontali, anche se l'attività si svolge all'esterno;
- *significativo*: il luogo svolge un ruolo piuttosto rilevante, ad esempio in pratiche osservative o d'esplorazione;
- *essenziale*: quando l'attività richiede di studiare un determinato luogo per immersione e in modo diretto, altrimenti non si potrebbe effettuare o avrebbe tutto un altro senso.

Le diverse teorie qui presentate costituiscono la cornice scientifica adottata dai partecipanti al progetto Erasmus+ GOaL, tra i quali figurava anche la scuola di Marano. I vantaggi del poter disporre di un quadro chiaro e comune sono evidenti, soprattutto quando occorre condividere e confrontare percorsi svolti in paesi diversi per cultura, lingua e sistemi educativi.

Del resto, pure il quadro delle politiche educative appare in generale abbastanza frammentato. Innanzitutto, come evidenziato da Antikainen (2006), le politiche educative nazionali non sempre risultano coerenti di fronte alle sfide poste dalla modernità e nel promuovere processi caratterizzati da inclusività e trattamento equo nei confronti degli studenti; si riscontrano inoltre posizioni e pratiche che a livello regionale e locale variano sulla base di valori, competenze e contesti. In questa situazione appare difficile apportare modifiche sensibili nel sistema formativo, probabilmente solo eventi esterni che fungono da autentici "terremoti" (proprio come la pandemia) sono in grado di scuoterlo.

Da questo punto di vista, si può segnalare una tendenza attuale piuttosto favorevole alla diffusione dell'OL, anche se è prematuro capire quali saranno le sue ricadute a più lunga scadenza: dato che come risaputo la scuola nei primi tempi della pandemia si è dovuta rifugiare nella DaD, ora s'assiste invece ad una crescente richiesta di percorsi formativi all'aria aperta. Sebbene tale reazione sia probabilmente dettata da esigenze sanitarie (il contagio virale in ambienti outdoor risulta in effetti circa venti volte inferiore rispetto a quanto accade *indoor*), diviene comunque un'opportunità per approfondire il ruolo del fattore spazio (perlopiù esterno) nei processi educativi e scolastici.

## 2. L'adozione dell'OL alla scuola primaria "Terzani" di Marano

La partecipazione del personale della scuola primaria "Terzani" al progetto GOaL non è stato il frutto di un caso fortuito, bensì di un decennio circa di lavoro sull'OL, il quale ha quindi permesso di sviluppare specifiche conoscenze e competenze professionali. Parliamo di una storia nata grazie al forte interesse per l'educazione attiva e l'inclusione scolastica da parte del corpo insegnante, che si è rafforzato mediante l'adozione di un metodo. Questo ha fornito un ordine rassicurante ma non rigido, conciliando così elementi solo in apparenza contrastanti tra loro, quali: passione e ordine, azione e pensiero, *indoor* e *outdoor* (solo per citarne alcuni), innescando equilibrati e solidi processi di cambiamento di cui pare utile riportare alcuni passaggi salienti (Bortolotti, Beames, 2021).

La scuola primaria al centro di questo caso si trova a Marano di Gaggio Montano, un paese ai piedi degli Appennini nella provincia di Bologna. Nei primi tempi, le attività all'esterno sono caratterizzate dall'uso ambivalente degli spazi per attività di: gioco (perlopiù nell'intervallo), eventi sportivi, uscite guidate. Tuttavia, le insegnanti sono alla ricerca di un modo per coinvolgere gli alunni a sviluppare delle interazioni con il "mondo reale" (Dewey, 1938; Beames, Brown, 2016).

La svolta avviene tramite l'adozione del metodo *Outdoor Journeys* (OJs), sviluppato al fine di permettere agli alunni d'entrare in relazione, dunque conoscere persone e luoghi del loro territorio, un approccio definibile di "*Place-based OL*". Esso mira a superare i limiti sia delle attività didattiche *indoor*, sia dell'OL tradizionale, a sua volta prescrittivo, costoso e caratterizzato da un uso ambivalente degli spazi (Beames Higgins, Nicol, 2011). La struttura dell'OJs è molto semplice e per questo adattabile: esso prevede uscite nel territorio locale, perlopiù limitrofo alla scuola, dove gli allievi sono stimolati a osservare e farsi domande su aspetti che li colpiscono e incuriosiscono. I quesiti nati all'aperto sono poi ripresi e raccolti in temi da discutere, elaborare e approfondire in piccoli gruppi. In conclusione, ogni gruppo presenta i risultati dell'intero processo ai compagni riuniti in seduta plenaria (Christie, Beames, Higgins, 2015).

L'*Outdoor*, come viene familiarmente chiamato il progetto alla scuola "Terzani", coinvolge tutti gli alunni (attualmente circa 50), si svolge a livello laboratoriale ogni lunedì pomeriggio lungo l'intero anno

scolastico, suddiviso in cicli quadrimestrali. Tutto ciò ha permesso d'avviare processi trasformativi inizialmente non progettati, dunque inaspettati, a livello d'insegnamento e apprendimento inclusivo, sul quale vale la pena soffermarsi per sottolinearne l'efficacia nel rispondere ai bisogni della comunità. Un aspetto che ne ha determinato il successo è l'aver saputo adattare il lavoro alla situazione contingente e non viceversa, come emerge dai risultati dello studio empirico qui presentato.

Al fine di definire l'esperienza maturata nell'OL dal gruppo di lavoro delle scuole Terzani prima di partecipare al GOaL, si riportano dunque i risultati della ricerca empirica che ha indagato le trasformazioni provocate dall'adozione del metodo OJs (Bortolotti, Beames, 2021). Il disegno adottato per la ricerca si è fondato sul Case Study (Yin, 2014; Stake, 1995), in quanto ritenuto adeguato ai fini previsti: studiare persone e contesti concreti, ma al fine di sollevare questioni teoriche e fornire generalizzazioni analitiche (Robson, 2002). L'indagine si è inoltre giovata delle buone relazioni tra ricercatori, insegnanti e allievi, i quali hanno potuto agevolmente co-costruire le categorie interpretative di riferimento, in coerenza con il paradigma ermeneutico (Denzin, Lincoln, 2005).

Per quanto riguarda i metodi di raccolta dati, sono state utilizzate sia interviste aperte con le maestre referenti, sia focus group con l'intero corpo docente e gli allievi, in particolare al termine degli anni scolastici considerati. Un'altra fonte di dati era costituita da note di campo raccolte durante momenti salienti del progetto: programmazioni, uscite, laboratori, restituzioni finali e così via. L'analisi induttiva del corpus di dati si è svolta concatenando quattro fasi: immersione nei dati, etichettamento di elementi ricorsivi, controllo qualitativo e codifica generalizzata (Greig, Taylor, MacKay, 2007).

In riferimento al progetto OJs (Bortolotti, Beames, 2021, p. 9), sono stati quindi individuati i seguenti aspetti-chiave:

- i suggerimenti degli alunni hanno sensibilmente contribuito alla messa a punto del progetto;
- le uscite e le attività per gruppi eterogenei hanno creato un clima fortemente inclusivo;
- l'OL ha portato a modifiche sensibili anche nell'approccio didattico tradizionale;
- si sono notevolmente rinforzate le relazioni tra scuola, istituzioni, comunità locale e genitori;
- le uscite hanno fornito segnali indicativi dell'andamento progettuale, che si è qui rivelato piuttosto "ambizioso".

### 3. La partecipazione della scuola Terzani al progetto GOaL

L'esperienza più prestigiosa della scuola Terzani nel campo dell'OL è sicuramente la partecipazione al progetto Erasmus+ Go Out and Learn (GOaL), come parte della delegazione proveniente da uno dei quattro paesi europei partecipanti, ovvero: Belgio, Inghilterra, Italia e Norvegia. L'obiettivo principale di GOaL consiste nell'elaborare linee guida finalizzate allo sviluppo del curriculum scolastico tramite attività di OL, con l'accorgimento di far sì che fossero potenzialmente adattabili a ogni realtà scolastica europea. Ciò significa che le proposte debbano risultare semplici, low-cost, organizzabili nell'area scolastica o in zone limitrofe, facilmente gestibile da insegnanti senza una particolare preparazione specifica. In ogni caso, appare significativo come a livello di politica comunitaria si ritenga importante che i bambini imparino anche all'aperto; se fosse altrimenti, difficilmente si sarebbe finanziato un progetto di questo tipo.

Nel GOaL, ogni gruppo di lavoro nazionale è composto sia da personale universitario, sia di scuola primaria, in modo da favorire i processi necessari alla produzione di un lavoro di qualità riguardante la elaborazione, implementazione, analisi, documentazione e divulgazione di percorsi didattici adeguati agli obiettivi attesi. Un aspetto non certo trascurabile, inoltre, è rappresentato dal valore aggiunto che nasce nel confronto tra paesi diversi, il quale consente ad esempio d'individuare aspetti comuni o meno, rilanciare spunti altrui nel proprio contesto, "colorare" le stesse attività con significati diversi, comprendendo come le attività si debbano declinare in modi rispettosi al contesto socioculturale.

Venendo all'impegno profuso dal gruppo di lavoro italiano durante il triennio 2017/20, occorre dire che, sulla base degli accordi concordati con i partner, si è in gran parte focalizzato sul valore inclusivo dell'OL. Pur essendosi purtroppo concluso proprio nell'anno in cui è scoppiata la pandemia da coronavirus ancora in atto, le azioni portate avanti hanno consentito di confermare la validità delle pratiche outdoor su diversi versanti. In questa fase si è scelto un disegno di ricerca dal taglio etnografico condotto tramite

interviste in profondità, in modo da restituire il senso che il personale docente ha dato alle esperienze che le ha viste come “registe” dei processi descritti (Merriam, 2009). Si è ritenuto adeguato optare per tale scelta, ovvero la raccolta di materiale significativo agli occhi delle stesse maestre, in quanto era possibile poter contare su di un alto grado di consapevolezza, esperienza e grado di motivazione da parte loro; infine, anche il periodo di pandemia ha giocato un ruolo nel favorire la raccolta di riflessioni delle attività svolte in precedenza, quando ancora erano possibili.

I principali elementi dell’OL emersi dalla rielaborazione delle interviste, che hanno poi ottenuto delle importanti conferme dopo essere passati al vaglio delle insegnanti stesse e dal dirigente, sono ovviamente sorti dall’analisi delle pratiche più significative portate avanti per il progetto. Va tenuto presente che si tratta d’informazioni piuttosto insolite e dunque anche preziose, dato che la loro raccolta si è avvalsa di professionalità esperte nell’interpretare e utilizzare gli spazi esterni quali insostituibili opportunità di apprendimento curriculare, ovvero figure piuttosto rare nelle scuole pubbliche del nostro paese. In definitiva, le dimensioni emergenti di progetti di OL risultano le seguenti:

*Cogliere le affordance o “suggerzioni d’uso” dei luoghi esterni.*

È utile portare gli alunni in uscite con caratteristiche diverse, facendo loro vivere esperienze molto varie: sia castelli, palazzi, impianti termali da una parte, sia fiumi, laghi, montagne e così via dall’altra. Anche attraversare zone impegnative è da considerare favorevole: prendere scorciatoie, guardare un torrente, scendere da luoghi scivolosi, ripidi, erbosi, uniscono ad esempio aspetti fisici e simbolici. Va bene infine “giocare” anche in classe, basta che l’esperienza sia in continuità con la progettazione e non risulti un’attività slegata, a sé stante e quindi senza molto senso.

*Saper approfittare delle caratteristiche particolari delle attività all’aperto.*

Le attività e il clima che si vivono all’aperto sono molto diversi dallo standard scolastico, c’è decisamente maggiore informalità, tempi lunghi, atmosfere distese, silenzi, ascolto, fiducia, piacevolezza. Spesso s’individuano situazioni di *problem solving* in cui si notano le qualità di ogni bambino, l’approccio verso il sapere, lo stile d’apprendimento, l’atteggiamento di fronte alle difficoltà, ed emergono i livelli di socializzazione e i legami. Fuori difficilmente si procede diritti, piuttosto si va a zig-zag, gli alunni spesso vanno pure in crisi ma generalmente ognuno, col proprio stile, trova un modo per “funzionare”, anche quelli più fragili. Sono esperienze emotivamente forti, dove ci si mette tanto in gioco. Ciò vale anche per gli insegnanti, i quali però tendono a modularsi su di un registro “mentale” piuttosto che “entrare” nell’attività, risultando resistenti e bloccati, in difficoltà a lasciarsi andare. L’OL funziona come un “gioco di ruolo” contestualizzato in cui s’impara a costruire relazioni per prove ed errori, a patto che ci si metta davvero in gioco.

*Utilizzare le esperienze outdoor per approfondire le relazioni.*

All’aperto è più semplice trovare mediazioni con e tra gli alunni, in modo da stabilire relazioni adeguate; quando si stabilisce un rapporto e si diventa punti di riferimento, allora ci si può anche aiutare a vicenda. Bisogna considerare di essere tra pari e rispettarsi, seguendo un approccio autorevole e non autoritario. Ci si mette alla prova e in sintonia sia individualmente, sia con gli altri; come affermato da un alunno: “*ho capito che bisogna aiutarci*”. Non si può pretendere che l’*outdoor* sia magico, è pure successo che un bambino sia rimasto bloccato nel suo rifiuto. Tuttavia, in genere si raccolgono buoni risultati. Sono emerse anche differenze di genere, ad esempio nelle bambine più condizionate da un ruolo stereotipato. Nel caso però gli alunni riescano a “fare gruppo”, si nota che gli alunni più responsabili e autonomi aiutano quelli in difficoltà, migliorano le relazioni tra pari e il buon clima di classe si trasferisce anche *indoor*. L’attività risulta inclusiva se si facilita un dialogo empatico e facile per tutti, ed è molto più efficace se viene elaborato dai bambini stessi e innescando i processi all’aperto.

*L’importanza della pianificazione consapevole.*

È corretto offrire esperienze d’OL ai tanti alunni che per diverse cause non possono viverle, quindi bisogna costantemente elaborare e monitorare “piani d’azione” assieme alle colleghe, tenendo presenti caratteristiche e opportunità educative dei diversi luoghi: un guado, per esempio, può essere una sorta di “rito di iniziazione”, oltre ad una suggestiva metafora dell’insegnamento, essendo un percorso dove s’avanza

grazie ad appoggi-mediatori. In situazioni di *problem solving outdoor*, dove la comunicazione è profondamente corporea e olistica, emergono in modo evidente gli atteggiamenti e i “funzionamenti” personali verso l’apprendimento (per esempio si notano blocchi o abilità), ma anche di gruppo (socializzazione, affiatamento...). Al fine di facilitare la comprensione, ai bambini si deve dare l’opportunità di esplorare e fare scoperte per prove ed errori, evitando di guidare in modo autoritario i processi decisionali. Questi processi d’insegnamento e apprendimento cooperativo sono poi a “doppio senso”: avvengono sia tra compagni, sia tra gruppo-classe ed insegnante, il quale assume spesso la postura dell’osservatore-partecipante. Rispetto al setting indoor, per l’adulto non è sempre facile perché cambiano relazioni e visioni, ma l’OL insegna qualcosa a tutti, proponendo sfide che aprono orizzonti agli insegnanti stessi, oltre che agli alunni, e questo in definitiva appare unico e stimolante per la crescita sia personale che sociale.

A progetto ormai concluso, quindi, è possibile avanzare alcune riflessioni radicate nell’esperienza delle scuole aderenti: si conferma che fare esperienza di luoghi e contesti outdoor giova alle relazioni tra bambini e ambiente, come definito dal modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (1979), il quale sostanzialmente suggerisce di declinare nel tempo le attività outdoor in contesti sempre più complessi e distanti dalla scuola. Il progetto scolastico svolto presso le Terme di Porretta, ad esempio, ha ispirato storie legate all’avvicendamento di culture e popoli antichi e moderni. Le visite, facendo sperimentare ad alunni e insegnanti affordance fisiche e socioculturali (Gibson, 1986), forniscono stimoli capaci d’attivare esplorazioni, sperimentazioni, approfondimenti e dunque “avventure” uniche, personalizzate e fortemente cooperative, dunque inclusive.

Le visite esterne alla scuola attivano nuove connessioni tra spazi e apprendimenti, come nel caso dell’approccio didattico adottato a Marano, l’OJs, il quale considera i luoghi come elementi *essenziali* dei percorsi formativi outdoor (Mannion, Lynch, 2015). In conclusione, le attività effettuate negli spazi esterni alla scuola non riguardano solo i contenuti curricolari, ma permettono di sviluppare aspetti socio-relazionali, collaborazione, creatività, inclusione, competenze che rafforzano sia lo sviluppo sostenibile (UN, 2017) che le competenze del XXI secolo (E OECD/CERI, 2008). Sarebbe pertanto decisamente auspicabile consolidare percorsi di questo genere con cadenza più frequente rispetto a quanto accade di solito, e appena la pandemia allenterà, si ritiene occorrerà letteralmente recuperare il terreno perduto, in quanto la DaD e il periodo d’incertezza non ha certo permesso di pianificare e svolgere percorsi approfonditi come quelli qui descritti.

## Riferimenti bibliografici

- Antikainen A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3): 229-243. <<https://doi.org/10.1080/00313830600743258>>.
- Atencio M., Tan M., Ho S., Ching C. (2015). The place and approach of outdoor learning within a holistic curricular agenda: Development of Singaporean outdoor education practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3): 181-192.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2011). *Learning outside the classroom*. New York: Routledge.
- Blum N., Nazir J., Breiting S., Goh K.C., Pedretti E. (2013). Balancing the tensions and meeting the conceptual challenges of education for sustainable development and climate change. *Environmental Education Research*, 19(2): 206-217. <<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.780588>>.
- 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. <<https://doi.org/10.1111/josh.12730>>.
- Bortolotti A., Beames S. (2021). “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): 1-19. <<https://doi.org/10.46827/ejes.v8i1.3502>>.
- Bortolotti A., Bosello C. (2020). Anche fuori s’impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all’Aperto. *Studium Educationis*, 21(1): 141-151. <<https://doi.org/10.7346/SE-012020-11>>.
- Bortolotti A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica. In R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 61-80). Roma: Carocci.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.

- Boud D., Keogh R., Walker D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, D. Walker (eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40). London: Kogan Page.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christie B., Higgins P., Beames S. (2015). Culture, context and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3): 417-437.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey J. (1938). *Experience & education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Farnè R., Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fjørtoft I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2): 21-44.
- Gibson J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Greig A., Taylor J., MacKay T. (2007). *Doing Research with Children* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Kyttä M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24: 179-198.
- Malone K., Waite S. (2016). *Student outcomes and natural schooling. Pathways from evidence to impact report 2016*. <[https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/6/6811/Student\\_outcomes\\_and\\_natural\\_schooling\\_pathways\\_to\\_impact\\_2016.pdf](https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/6/6811/Student_outcomes_and_natural_schooling_pathways_to_impact_2016.pdf)>
- Mannion G., Lynch J. (2015). The primacy of place in education in outdoor settings. In B. Humberstone, H. Prince, K. Henderson (eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge Taylor & Francis Group. <<https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1964/>>.
- Meinig D.W. (1979). The beholding eye. Ten versions of the same scene. In D.W. Meinig (ed.), *Interpretation of Ordinary Landscapes: Geographical Essays* (pp. 33-50). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy M. (2020). Bronfenbrenner's bio-ecological model: a theoretical framework to explore the forest school approach? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23: 191-205. <<https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development/Centre for Educational Research and Innovation (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* <<https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>>.
- Richardson M., Sheffield D., Harvey C., Petronzi D. (2015). *The Impact of Children's Connection to Nature. A Report for the Royal Society for the Protection of Birds (RSPB)*. <<https://www.rspb.org.uk/globalassets/downloads/documents/positions/education/the-impact-of-childrens-connection-to-nature.pdf>>.
- Rickinson M., et alii (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.
- Robson C. (2002). *Real world research* (2<sup>nd</sup> ed). Oxford: Blackwell.
- Stake R.E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Thorburn M., Allison P. (2013). Analysing attempts to support outdoor learning in Scottish schools. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3): 418-440. <<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.689863>>.
- United Nations (2015). *Sustainable Development: the 17 goals*. <<https://sdgs.un.org/goals>>.
- Waite S. (eds.) (2011). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven*. London: Sage.
- Yin R. (2014). *Case study research design and methods* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.