



Sconfinamenti *outdoor*.
Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità
a partire dalla scuola
Crossing borders *outdoor*.
A pathway to a widespread education
for sustainability starting from school

Mirca Benetton

Università degli Studi di Padova - mirca.benetton@unipd.it

Giulia Scarlatti

Università degli Studi di Padova - giulia.scarlatti@phd.unipd.it

ABSTRACT

Starting from the interconnection of human life with other living beings and the environmental context, highlighted by the current health emergency situation, this paper focuses on the outdoor space as an opportunity for education and learning to be fostered in everyday life. This involves the school exploring new ways in the perspective of “widespread education” according to the principle of sustainability. With reference to the participatory paradigm, we present a pathway to outdoor education and co-planning among different generations and institutions concerning the planning and promotion of a garden. The proposal represents an experience of active teaching, based on constructive dialogue and shared actions with children and adolescents.

A partire dall’interconnessione della vita umana con gli altri esseri viventi e il contesto ambientale, messa in evidenza dalla situazione di emergenza sanitaria, il contributo mette a fuoco lo spazio *outdoor* quale opportunità di educazione e apprendimento da promuovere nella quotidianità di vita. Ciò implica per la scuola l’esplorazione di nuove vie nell’ottica dell’“educazione diffusa” secondo il principio della sostenibilità. Con riferimento al paradigma partecipativo, si presenta un percorso di *outdoor education* e co-progettazione fra diverse generazioni e istituzioni relativo alla pianificazione e valorizzazione di un giardino. La proposta rappresenta un’esperienza di didattica attiva, basata sul dialogo costruttivo e su azioni condivise con bambini e adolescenti.

KEYWORDS

Outdoor Education, Active Citizenship, Widespread Education, Peer Education, Natural And Cultural Heritage.

Outdoor Education, Cittadinanza Attiva, Educazione Diffusa, *Peer Education*, Patrimonio Naturale e Culturale.

1. Per una nuova politica dell'umanità e della Terra¹

«Un minuscolo virus comparso all'improvviso in un lontanissimo villaggio della Cina ha creato un cataclisma mondiale. Ha paralizzato la vita economica e sociale in 177 paesi e ha prodotto una catastrofe sanitaria il cui bilancio nazionale e mondiale è tanto funesto quanto allarmante: più di quattro miliardi di persone confinate, cioè quasi la metà della popolazione mondiale, cinque milioni di malati a fine maggio, e quasi 350.000 decessi. [...] La radicale novità del Covid-19 sta nel fatto che è all'origine di una mega crisi, composta dall'insieme di crisi politiche, economiche, sociali, ecologiche, nazionali, planetarie che si sovrappongono le une alle altre, e hanno componenti, interazioni e indeterminazioni molteplici e interconnesse, in una parola complesse, nel senso originale del termine *complexus*, cioè "tessuto insieme". La prima rivelazione fulminante di questa crisi è che tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile» (Morin, 2020, p. 23).

La lunga citazione di Morin serve per riflettere in termini pedagogico-educativi, seguendo il suo paradigma, sul periodo di *lockdown* causato dall'emergenza sanitaria Covid-19, nonché sulla fase *post Covid-19*. Essi hanno riportato l'attenzione, seppure in termini talvolta paradossali e drammatici, sull'ambiente e sugli spazi educativi che la pandemia ha svelato, evidenziando la preziosità dello spazio naturale e comunque *outdoor*, nonché l'opportunità di riconoscerlo quale terreno educativo stabile e reticolare dell'apprendimento che si sviluppa nel contesto scolastico (Wattchow e Prins, 2018).

Ciò significa che nel ripensare la progettazione educativo-scolastica è necessario iniziare a considerare l'educazione all'ambiente anche nella sua declinazione di educazione *outdoor* (Bortolotti, 2019; Benetton e Zanato, 2020). Essa va interpretata non come una sporadica attività didattica da svolgersi in situazioni di emergenza – evitando le "classi pollaio" –, ma come un elemento saliente e imprescindibile del percorso pedagogico-didattico scolastico. Condividere tale prospettiva permetterebbe, tra l'altro, di non trovarsi "impreparati" nel momento in cui si rendesse necessario allestire a scuola un *setting* educativo diverso dalla tipica lezione frontale che si svolge in un'aula, in cui, classicamente, il docente spiega e lo studente ascolta.

L'attenzione a più paesaggi pedagogici o paesaggi educatori (Regni, 2009) implica da parte della scuola un cambiamento di paradigma in relazione all'azione educativa, che non può continuare ad essere autoreferenziale e anacronistica. Va assunta cioè la concezione di "educazione diffusa" (Mottana, Campagnoli, 2017 e 2020), che tra l'altro, in questo periodo di *lockdown*, l'istituzione scolastica ha in un certo senso fatta propria, per lo meno nel richiedere la collaborazione più pregnante con le famiglie degli studenti. Vanno però costruiti dei consapevoli *Patti educativi di comunità*, che non possono istituirsi al di fuori della conoscenza e del vissuto dell'ambiente e che richiedono l'organizzazione di percorsi formativi di qualità da parte della scuola (Bertagna, 2020).

L'emergenza sanitaria ha evidenziato, del resto, tutti i limiti dello svolgere la propria esistenza e il proprio progetto di vita nel confinamento di uno spazio chiuso, artificiale. Questo periodo di segregazione ha reso anche esplicito come paesaggi naturali e antropici, non più stravolti e depredati dall'uomo, abbiano saputo restituire aspetti di benessere e di sostenibilità inediti, proponendo un nuovo rapporto tra uomo ed esseri viventi, animali e vegetali (Birbes, 2017; Borgna, 2010).

1 L'articolo è frutto di una progettazione condivisa. Sono comunque da attribuire a Mirca Benetton i paragrafi 1 e 2; a Giulia Scarlatti i paragrafi 3 e 4.

Ma, in particolar modo, una rinnovata concezione di educazione all'ambiente e al paesaggio educativo, come impegno della pedagogia scolastica e sociale, renderebbe effettiva e significativa l'educazione civica², ai diritti civili, che interseca, appunto, l'educazione alla sostenibilità, alla consapevolezza del patrimonio comune, del bene costituito dalla Terra, in collegamento con gli obiettivi proposti dall'*Agenda 2030* (United Nations, 2015), che i sistemi educativi sono chiamati a perseguire (Santelli Beccegato, 2018). «Ciò che si profila determinante è allora coltivare un'idea differente di educazione, per comprendere in primo luogo che tutta l'educazione è educazione ambientale, nel senso che il processo educativo nella sua globalità dev'essere pensato anche in relazione allo sviluppo della capacità di promuovere la disposizione a cercare di realizzare una buona qualità della vita sulla terra secondo il principio della sostenibilità» (Mortari, 2001, p. 241).

2. Terreni scolastici da esplorare

Va posta particolare attenzione sul significato di attività scolastica come apprendimento-azione in vista del miglioramento del contesto in cui lo studente vive e si relaziona (Regni, 2009, p. 65). Il che richiama al contempo ad una modifica dell'organizzazione scolastica, che deve saper gestire tempi e spazi non seguendo la sola razionalità economica e le competenze computazionali, ma mettendo gli studenti in grado di ascoltare se stessi, di vivere il tempo e lo spazio in cui si trovano. La consapevolezza di crescere *nel* e *con il* paesaggio rimanda infatti alla presa di coscienza del proprio essere, del proprio esistere e quindi anche all'acquisizione del sapere ad esso legato, per la messa in atto di azioni etiche e responsabili utili alla salvaguardia dell'ambiente, che è anche la salvaguardia dell'umano (Mortari, 1994, 2004).

L'emergenza sanitaria chiede di essere superata non solo con il vaccino; è infatti parimenti richiesto un "vaccino culturale", umanizzante. È necessaria, insomma, una sanificazione dell'ambiente sociale anche per mezzo di una riforma educativa e scolastica in cui il *focus* dell'azione venga posto sulla riflessione globale inerente le conseguenze dell'assunzione dei dettami dell'iperproduttivismo, dell'ottica performativa, dello sbilanciamento cognitivo, del tecnicismo nei diversi contesti relazionali. Tali elementi, ricondotti all'ambito scolastico, hanno prodotto una perdita del significato autentico della lezione scolastica capace di far trovare alla persona il senso di sé e della sua interconnessione nel mondo per potere agire di conseguenza, mediante le relazioni personali che in essa dovrebbero svilupparsi.

«Occorre dunque riconsiderare la centralità della scuola e il complesso ruolo dell'insegnante inteso come *professionista riflessivo* che sappia interagire con il mondo in cui viviamo, stimolando e guidando la riflessione critica e problematica negli allievi e la loro intelligenza come capacità di creare nuove soluzioni. È questa la principale sfida educativa a cui andiamo incontro alle soglie di una delle più grandi crisi storiche dell'umanità per ambiente, economia, inquinamento, scarsità di risorse» (Primerano, 2020, p. 5).

Una sfida che va affrontata offrendo nuova linfa vitale alla relazione educativa che mette in risalto il senso dei saperi, li rende inter-transdisciplinari, li rapporta

2 Si veda il recente Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92; Allegato A. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

alla conoscenza della realtà e alla sua esperienza autentica, in una scuola che sia anche “fuori” dalla scuola: «I programmi dovrebbero essere sostituiti da guide d’orientamento che permettano agli insegnanti di situare le discipline nei nuovi contesti: l’Universo, la Terra, la vita, l’umano» (Morin, 2000, p.80). Si tratta di riscoprire non certo la “scuola-azienda” o la “scuola-centro commerciale”, ma la scuola attenta a sviluppare l’amore per la cultura, «dove cultura vuol dire curiosità, capacità di appassionarsi, di ragionare, mantenendo sempre la mente in una condizione di apertura» (Tamaro, 2019, p. 13).

L’emergenza sanitaria fa riflettere sul fatto che gli stravolgimenti nell’ambiente Terra abitata dall’uomo si sono sempre succeduti e hanno evidenziato anche quanto sia delicato e instabile l’equilibrio dell’uomo in essa. Oggi hanno maggiormente messo in evidenza come l’uomo non riesca a prendere piena consapevolezza della necessità di operare per conservare tale equilibrio mediante delle azioni di rispetto dell’ecosistema in cui è inserito. Sembra essersi persa completamente la saggezza dell’uomo, che sta agendo in una condizione di insostenibilità totale. Anche nell’emergenza *Covid-19*, dalla portata planetaria, vi è un tentativo di ridurre l’effettiva conoscenza della realtà, che richiede una ricerca scientifica, ad una lettura ristretta, economica, di mercato, o ad una visione da *social network*, o, ancora, riconducendola all’ottica monofocale individualistica, come se fosse possibile prescindere da una azione comune per il bene comune. Aprirsi a nuovi orizzonti, a nuovi paesaggi significa anche acquisire strumenti conoscitivi che permettano di leggere la globalizzazione e di considerare il nuovo ordine planetario in termini autenticamente umanizzanti. Del resto, «le nozioni di *cittadinanza* e *governo del sistema* sono sottoposte, in questo nuovo *ordine planetario*, a una sensibile risignificazione concettuale, strettamente connessa con l’incalzare di alcuni fenomeni legati alla globalizzazione dei mercati: una serrata riflessione politico-economica ha da intersecarsi con una disincantata disamina di politica dell’educazione» (Malavasi, 2020, p. 81).

Ora, combattere il virus significa anche ritrovare una nuova formula di sostenibilità, assumere consapevolezza del sé e della sua interdipendenza con gli altri e con il mondo. In definitiva, significa mettersi in ascolto rispettoso, civile, di territori e esseri viventi che finora si sono considerati strumenti a servizio dell’ego individuale: «la globalizzazione dovrebbe essere riformata» (Morin, 2020, p. 97), per seguire una “politica dell’umanità” che è allo stesso tempo una “politica della Terra”.

Sulla base di tali obiettivi – che l’emergenza *Covid-19* ha riproposto avanzando il quesito di come riuscire a svilupparli didatticamente – si è declinato un progetto educativo finalizzato a individuare, in un percorso di *outdoor education*, le possibilità da parte degli studenti di compiere esperienze formative. Si tratta di calarsi in contesti paesaggistici che consentono di approfondire tematiche ecologiche economico-politiche e di tutela del patrimonio naturale e culturale, che sollevano questioni sugli stili di vita e di educazione alla salute, sui diritti civili e sugli orizzonti relazionali ed esistenziali. Tali percorsi di conoscenza e ricerca contribuiscono a rendere l’apprendimento scolastico significativo e autentico per la qualità della vita. In tal modo può prendere corpo una reale democrazia estetica (Docherty, 2006), culturale e, naturalmente, relazionale secondo quanto espresso dall’art. 9 della Costituzione italiana: «La Repubblica promuove lo sviluppo e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione».

E, forse... «gli uomini, si sa, non rispettano niente, ma questa volta anche loro hanno avuto timore» (Tamaro, 2009, p. 64).

3. Coordinate di un percorso educativo-formativo

Fra i vari confinamenti susseguiti per contrastare la situazione pandemica, si registra anche il *lockdown* dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: a bambini e ragazzi, per lo più assenti dal discorso pubblico, sono state sottratte fondamentali esperienze di socializzazione, di apprendimento con gli altri, di gioco e movimento all'aperto, di libera esplorazione e contatto con il territorio. Lo sforzo richiesto, dettato da necessarie logiche di protezione, per loro e l'intera comunità, ha messo in evidenza l'importanza dell'altro polo che innerva la *Convention on the Rights of the Child* (Crc, 1989), ossia le dinamiche di promozione-partecipazione, facendo emergere una situazione emergenziale educativa, non solo sanitaria.

Si fa riferimento alla definizione di salute sancita dall'Oms quale stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e, come sottolineato dalle linee guida ministeriali per la ripresa delle attività scolastiche³, si considera importante il coinvolgimento delle comunità territoriali, secondo i principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa, in un equilibrio tra sicurezza, benessere socio-emotivo, qualità dei contesti e dei processi di apprendimento, rispetto dei diritti costituzionali alla salute e all'istruzione. A tale rete sistemica rimandano gli obiettivi stessi dell'*Agenda 2030* (United Nations, 2015). La sinergia fra scuola e territorio costituisce un punto imprescindibile per attuare autentiche esperienze di crescita nella relazione educativa, nel processo di apprendimento, nella vita sociale e nella riappropriazione degli spazi, dal far sì che bambini e ragazzi possano incontrare i protagonisti di varie realtà (teatri, musei, biblioteche, servizi, esercizi commerciali e industriali) al mettere a disposizione spazi pubblici, strade, piazze, parchi, ville, giardini, a partire da quelli più vicini o raggiungibili facilmente dalla scuola. Occorre cercare vie inesplorate e creative di prossimità sociale, mettere in circolo idee, attivare o rafforzare una rete educativa che, attraverso il coordinamento sinergico delle diverse professionalità (rappresentanti del Comune, dirigenti scolastici, insegnanti, terzo settore, agenzie educative e culturali, associazioni pedagogiche, architetti), promuova un "sistema formativo integrato" (Frabboni, 1989), un'"educazione diffusa" (Mottana, Campagnoli, 2020) e *outdoor* (Farné, Agostini, 2014). Da una parte, una "scuola sconfinata" – come recita il documento di proposte per la Città di Milano (2020) –, cioè che esca dai suoi confini e riconosca le possibilità di apprendimento "fuori"; dall'altra parte, una realtà territoriale e urbana "a misura di bambino" (Unicef, 2002) promotrice di processi e nuovi luoghi educativi, in coerenza con quanto ribadito dalla legge italiana 285/1997 e sulla scia di iniziative e progettualità quali *Child Friendly City* (Unicef, 1996) e *Le città dei bambini* (Tonucci, 1996).

Nell'ambito del paradigma partecipativo – pionieristiche le esperienze realizzate da Hart (1992) – si delinea una proposta educativa di co-progettazione fra diverse generazioni e istituzioni, che coinvolge nello specifico alunni e insegnanti di vari gradi scolastici (Scuola Primaria, Scuola Secondaria di Primo grado, Scuola Secondaria di Secondo grado), rappresentanti del Comune, esperti e membri dell'università nel ruolo di facilitatori. Il progetto, realizzabile almeno in un quadrimestre scolastico, riguarda la pianificazione e valorizzazione di un giardino e si configura come esperienza di cittadinanza attiva e sviluppo sostenibile. In sin-

3 Ci si riferisce al *Piano scuola 2020-21. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione* dello scorso 26 giugno (Ministero dell'Istruzione).

tonia con le finalità generali di educazione civica relative al prendersi cura di sé, della comunità e dell'ambiente, mira a promuovere l'ascolto e la partecipazione delle giovani generazioni, la trasformazione delle conoscenze in competenze, la capacità di lavorare in gruppo, la conoscenza e la tutela del patrimonio naturale e culturale.

Alla base vi è l'intento di mettere bambini e adolescenti nelle condizioni di esprimere bisogni e desideri rispetto al contesto ambientale e sociale di appartenenza; rielaborare gli apprendimenti; usare linguaggi e forme di espressione per sé più adeguati; «scambiarsi informazioni e utilizzarle, dialogare e discutere in modo aperto e leale; poter esporre le proprie idee senza essere immediatamente giudicati; fare le cose mettendoci impegno e serietà; imparare a conoscere il motivo per cui una cosa è da fare; portare avanti progetti e vivere la fatica dell'assumersi impegni verso se stessi e gli altri» (Presidenza del Consiglio dei Ministri et al., 2001, p. 342).

Dal punto di vista metodologico la proposta si caratterizza come percorso di progettazione partecipata (Mortari, 2008; Belingardi, Morachimo, Prisco, Renzi, Tonucci, 2018) e di *peer education* (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002; Di Cesare, Giammetta, 2011), teso a valorizzare le conoscenze e i contributi di ognuno privilegiando dinamiche di scambio e negoziazione degli adolescenti *fra* loro e *per/con* bambini e ragazzi.

A partire da un'iniziale raccolta di pareri e riflessioni sui concetti di ascolto e partecipazione, l'itinerario si articola in incontri di educazione degli adolescenti da parte dei facilitatori su contenuti e spunti di metodo, e incontri di educazione dei bambini e ragazzi da parte degli adolescenti, con la supervisione degli adulti, attraverso esplorazioni *outdoor* nel giardino, suddivisione dei compiti, lavori individuali e di gruppo, momenti di valutazione e autovalutazione. Le attività formative tra le diverse età costituiscono una ricchezza nella misura in cui favoriscono il dialogo, la collaborazione e lo scambio di valori e saperi fra microgenerazioni.

L'educazione tra pari, intesa come comunicazione e rapporto di educazione reciproca tra coetanei o tra persone appartenenti a un medesimo gruppo, rappresenta un'esperienza importante nella costruzione identitaria, soprattutto sul versante affettivo e relazionale, e nella promozione dell'autonomia, dell'*empowerment*, della responsabilità nei confronti di sé e degli altri: «i pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale, a livello microculturale e microsociale» (Pellai et al., 2002, p. 41).

In una prima fase di conoscenza del giardino di tipo spaziale, storico, botanico, gli adolescenti, distribuendosi i compiti e preparando i materiali necessari in piccoli gruppi, organizzano attività di carattere ludico ed esperienziale per far conoscere il luogo ai più piccoli in un'uscita esplorativa. Segue, in una fase successiva, la rilevazione di idee e proposte dei bambini e ragazzi per una maggior fruizione e valorizzazione del giardino. Quanto emerso viene infine rielaborato in modo condiviso, così da poter essere consegnato da parte dei giovani partecipanti ai rappresentanti del Comune in un incontro dedicato.

L'utilizzo di materiali di facile consumo e di riciclo consente la realizzazione di possibili manufatti o plastici e la predisposizione di una piattaforma online facilita il coordinamento del percorso e lo scambio di riflessioni con gli adolescenti.

Lavorare *con* i ragazzi, non più *per* o *su* loro, significa «legittimare, non solo a livello potenziale ma anche a livello operativo, il riconoscimento dei ragazzi come risorse, potenzialità, alterità con le quali confrontarsi attivamente e, soprattutto,

dialogicamente», puntando a una «cultura del dialogo partecipante» fra le generazioni che abbandoni il monologo degli adulti e le modalità trasmissive (Pellai et al., 2002, pp. 67-68). La collaborazione con gli altri, il coinvolgimento in attività pratiche e la possibilità di dare il proprio contributo stimolano la motivazione, l'impegno e l'azione responsabile.

Le attività di progettazione partecipata sono «un esempio di democrazia “dal basso” per la cittadinanza e portano all'attenzione dell'amministrazione istanze collettive, che illustrano i pareri e i bisogni dei cittadini», anche «dei bambini come cittadini attivi e consapevoli delle esigenze di benessere della città e di sviluppo sostenibile»; rappresentano inoltre un'esperienza di educazione alla cittadinanza attiva, che fornisce ai soggetti in crescita gli strumenti per prendere coscienza, comprendere e sperimentare i propri diritti, oltre a sviluppare capacità cognitive, emotive, relazionali e manuali (Unicef, 2005, p. 40).

4. Tracce di sconfinamenti possibili

Il percorso educativo-formativo tracciato intende sollecitare azioni, orientate dalla centralità della persona e da un'attenzione costante all'ambiente, che rinsaldino le relazioni sociali e con i luoghi di vita; nonché stimolare sviluppi didattici, nella direzione di un rinnovamento dei processi di insegnamento/apprendimento. Un rinnovamento che si ritiene possibile nella misura in cui siano effettuati sconfinamenti, cioè aperture nell'ottica del dialogo e dell'integrazione.

Sconfinamenti tra conoscenze teoriche, esperienze sul campo e azioni riflessive. Il contesto *outdoor* diviene un pretesto legato al “come” fare scuola, coniugando il lavorare “fuori” con il curricolo in modo integrato e interdisciplinare nella direzione di una didattica attiva, esperienziale e maieutica. «Si apprende non solo attraverso la conoscenza esplicita, cioè quella simbolica, verbale e consapevole, ma anche con la conoscenza implicita, più intuitiva e inconsapevole, che viene veicolata appunto dalle espressioni e dagli scambi a livello corporeo» (Ammaniti, 2020, pp. 103-104). La scuola è luogo di incontri sociali da coltivare, oltre che nella vita di classe, anche nella conoscenza e nel legame con il territorio di appartenenza, incoraggiando la dimensione della partecipazione nel corso degli anni, non solo in situazioni occasionali.

Sconfinamenti tra le generazioni adulte, adolescenti e bambine. La costruzione di uno spazio di confronto, in cui gli adulti al di fuori della famiglia possano fungere da esempi di riferimento, e i bambini e ragazzi siano coinvolti attivamente in un percorso costruito insieme, ognuno con le proprie competenze e singolarità di apporti, consente di far fronte alle condizioni di frammentazione e incomunicabilità a livello sociale, e di rafforzare e risignificare i rapporti intergenerazionali: la partecipazione stessa si configura come «metodo di relazione tra le generazioni» (Belotti, 2010, p. VI).

Sconfinamenti tra scuola e territorio. Nella prospettiva di una pluralità di luoghi educativi e di apprendimento “diffusi”, la scuola, quale soggetto attivo nella dimensione sociale, e il territorio, quale spazio collettivo di costruzione culturale, sono chiamati a intessere un dialogo reciproco, che sappia mettere al centro i soggetti in crescita, riconoscendoli interlocutori attivi in base ai diritti di ascolto e partecipazione espressi nella Crc.

Sconfinamenti, dunque, caratterizzati dalla promozione di competenze relazionali e dialogiche di bambini e ragazzi *fra* loro e *con* gli adulti, dall'ancoraggio esperienziale e affettivo dei contenuti, dai processi di coinvolgimento delle gio-

vani generazioni alla vita della comunità, dalla sensibilizzazione al rispetto e salvaguardia del patrimonio naturale e culturale.

Come ogni tempo di difficoltà e crisi fa emergere elementi essenziali, così la situazione di *lockdown* e di didattica a distanza ha riportato all'attenzione quanto alla base di ogni processo di insegnamento/apprendimento sia importante una significativa relazione educativa, ossia che «la scuola non è un posto dove si socializza né un posto dove si impara ma l'unico posto nel quale si socializza l'apprendimento» (Mantegazza, 2020, p. 28). L'essenziale della scuola ha a che fare sia con la relazione educativa sia con i contenuti; questi ultimi non costituiscono il fine ultimo ma acquisiscono senso come «pre-testi per stare insieme»: al centro dell'azione didattica è l'alunno e l'apprendimento può avvenire solo *per* e *con* gli altri (Ivi, pp. 27-29).

Si auspica che una tale ritrovata consapevolezza possa innescare la sperimentazione e contaminare la diffusione di percorsi di educazione alla sostenibilità che diano maggior spazio alla dimensione relazionale, si connettano alla realtà *outdoor* e coinvolgano bambini e ragazzi nella loro integralità, riconsegnando loro i diritti al paesaggio, allo sviluppo armonioso, all'ascolto e alla partecipazione alla vita sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M. (2020). *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del Coronavirus*. Milano: Solferino.
- Belingardi, C., Morachimo, L., Prisco, A., Renzi, D., Tonucci, F. (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Bergamo: Zerosei.
- Belotti, V. (a cura di, 2010). *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*. Quaderni dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Benetton, M., Zanato, O. (2020, a cura di). *Tracce di Outdoor Education. Studium educationis*, numero monografico, 1.
- Bertagna, G. (2020). La ripartenza dopo il Covid 19. Il Ministero dell'istruzione-Willy il Coyote e la realtà-Beep Beep. «Modeste proposte» per non sfraccarsi sulle rocce. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 10, 3-9.
- Birbes, C. (2017, a cura di). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.
- Borgna, I. (2010). *Profondo verde. Un'etica per l'ambiente tra decrescita e deep ecology*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Comitato italiano per l'Unicef (2002, a cura di). *Un mondo a misura di bambino*. Documenti Onu, Sessione speciale sull'infanzia, New York, 8-10 maggio 2002. Roma: Primegraf.
- Di Cesare, G., Giammetta, R. (2011). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci.
- Docherty, T. (2006). *Aesthetic Democracy*. Stanford: Stanford University Press.
- Farné, R., Agostini, F. (2014, a cura di). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, 4. Firenze: Unicef-Innocenti Research Centre.
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2), 73-91.
- Mantegazza, R. (2020). *La scuola dopo il Coronavirus*. Roma: Castelvecchi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.

- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana, P., Campagnoli G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Mottana, P., Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Firenze: Terra Nuova.
- Movimento "Etudachepartestai" (2020). Documento *La Scuola Sconfinata di tutti e tutte*. Milano, 2 giugno 2020; <https://www.etudachepartestai.it/>
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Gardolo: Erickson.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2001). *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Piediripa di Macerata: Biemmegraf.
- Primerano, G. (2020). *Oltre la scuola. La sfida educativa nella società liquida*. Torino: Effatà.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Santelli Beccegato, L. (2018). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini.
- Tamaro, S. (2009). *Il grande albero*. Milano: Salani.
- Tamaro, S. (2019). *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*. Milano: Solferino.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma: Laterza.
- Unicef (1996). Documento preparatorio *Child Friendly City*, presentato alla II Conferenza delle Nazioni Unite sugli Insediamenti Umani, Habitat II, Istanbul 13-14 giugno 1996.
- Unicef (2005). *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*. Roma: Primegraf.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile; <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Wattchow, B., Prins, A. (2018). *Learning a landscape. Enskilment, pedagogy and a sense of place*. In P. Howard, I. Thompson, E. Waterton, M. Atha (2019, a cura di). *The Routledge Companion to Landscape Studies* (pp. 102-112). London: Routledge.