

Outdoor Education.

Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano

Outdoor Education.

Reflections on some paradigms that represent it

Orietta Zanato Orlandini

Università di Padova

This paper intends to examine some paradigmatic points affecting Outdoor Education, starting a first exploration of the relationships that are intertwined in its different forms. In particular, it seemed appropriate to propose a reflection on the “outside”, which thematizes the area but does not express it entirely, and on the “doing”, or on the methodological aspects, which from an educational point of view cannot be reduced to proposing mere experience, but should lead to a thoughtful, shared and sustainable planning action.

Keywords

Outdoor Education, environmental education, caring for, place-based education

9

Il presente contributo intende prendere in esame alcuni nodi paradigmatici che interessano l'*Outdoor Education*, avviando una prima esplorazione dei rapporti che si intrecciano nelle sue diverse declinazioni. In particolare, ci è sembrato opportuno proporre una riflessione sul “fuori”, che ne tematizza l’ambito ma non lo esaurisce, e sul “fare”, ovvero sugli aspetti metodologici, che da un punto di vista educativo non sono riducibili al proporre mera esperienzialità, ma dovrebbero condurre a un agire progettuale ponderato, sostenibile e condiviso.

Parole chiave

Outdoor Education, educazione ambientale, cura, didattica situata

1. *Outdoor*: solo fuori?

Esistono numerose definizioni di *Outdoor Education*. Una delle prime reperibili in letteratura è riconducibile a George e Louise Donaldson (1958): l'*Outdoor Education* "is education in, about and for the outdoors" e con ciò si allude ai luoghi, ai contenuti e agli scopi di queste tipologie di attività, secondo lo slogan "ciò che può essere meglio insegnato fuori, è lì che va insegnato". L'*Outdoor Education* viene dunque intesa come opportunità per sostenere l'apprendimento e ampliare il curriculum, attraverso processi connotati da modalità attive, esperienziali e socializzanti in contesti che, di volta in volta, favoriscono la conoscenza del territorio, promuovono azioni rispettose e responsabili, supportano attività ricreative a contatto con la natura, consentono di sperimentare la dimensione dell'avventura, "con lo scopo di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini relative al mondo in cui viviamo" (Ford, 1986, p. 3), secondo un approccio olistico che renda consapevoli delle interrelazioni tra natura ed esseri umani, incoraggi l'attitudine alla cura, renda capaci di amministrare saggiamente le risorse della Terra (Ivi, p. 4).

Nei decenni a seguire, parallelamente alla diffusione sempre più capillare di questa attività, si fa strada l'esigenza di circoscriverne in modo più articolato la struttura e le caratteristiche peculiari. Se seguiamo la riflessione di James Neill (2004a), possiamo apprezzare il suo sforzo nel cercare di fare ordine tra molteplici opportunità¹ distinguendo tra chi predilige una curvatura più marcatamente psico-evolutiva e pedagogico-sociale e chi si colloca in una dimensione più vicina a un taglio di tipo ambientale.

In sintesi: nel primo gruppo troviamo riferimenti all'utilizzo delle esperienze *outdoor* come strumento per l'educazione e lo sviluppo della persona intera, secondo una prospettiva olistica nella quale è il particolare *setting* che richiede di (o, in termini di *affordance*, invita a) percepire e osservare con l'uso di tutti i sensi e crea un peculiare clima di apprendimento per quei contenuti che possono essere più efficacemente appresi "fuori", consentendo di integrare e arricchire l'offerta formativa curricolare con modalità inter- e multi-disciplinari; nella medesima prospettiva, l'*outdoor* è anche un *medium* che permette di offrire opportunità di educazione informale, orientate allo sviluppo personale e sociale degli individui e delle comunità. Perciò l'*Outdoor Education* può essere intesa come "l'uso degli *outdoors* per scopi educativi, che coinvolge piccoli gruppi concretamente impegnati in attività *avventurose* per

1 Desumiamo da J. Neill, a titolo di esempio: adventure experience, a. therapy, a. tourism, a. based learning/education, a. program; Boot camps; camping education; conservation education; environmental education; e. interpretation; experiential education/learning; extended stay Outdoor Education; leisure education; nature education; n. recreation; n. tourism; outdoor activity; o. based experiential education; o. behavioural healthcare; o. survival; Outward Bound; place-based education; residential camping; r. outdoor programs; survival programs; wilderness experiences; w. recreation programs; w. therapy (*Ibidem*).

la crescita personale, sotto la guida di un istruttore o di un leader” (Neill, 2004a), con un’apertura che riguarda tutte le dimensioni della persona e considera il soggetto come la principale risorsa per risolvere problemi (cfr. *Ibidem*): alludendo così all’aspetto metodologico, nel riaffermare l’esigenza di focalizzare le diverse attività – che pur assumono modalità e significati diversi secondo i luoghi, i soggetti, le organizzazioni – sull’“esperienza diretta degli *outdoors* per obiettivi personali, sociali, educativi, terapeutici ed ambientali” (Ivi). Opportunamente Neill fa notare come tale fenomeno riguardi prevalentemente la società occidentale post-moderna, in quanto è la distanza dalla natura creata dalla civilizzazione che, dopo aver “rinchiuso” *indoor* l’educazione, ha reso l’educazione *outdoor* “degnata di essere presa in considerazione” (*Ibidem*)².

Nel secondo gruppo, piegato sugli aspetti più “ambientali”, Neill pone innanzitutto la definizione di Donaldson & Donaldson, che abbiamo su esposto e che ricalca quella analoga relativa all’educazione ambientale³. Da un punto di vista metodologico, il richiamo è, nuovamente, all’approccio esperienziale e all’uso di tutti i sensi, primariamente in setting naturali, nei quali sviluppare conoscenza e rispetto per l’ambiente, migliorare il benessere, esperire il senso di avventura, rafforzare la capacità di riconoscere le relazioni interne alla natura e quelle che la legano agli esseri umani.

Un approfondimento particolare merita il modello proposto da Simon Priest (1986). Condividendo l’opinione diffusa che descrive l’*Outdoor Education* come un approccio all’apprendimento di tipo esperienziale e *place-based*, e ribadendo la necessità di coinvolgere nelle attività tutti i sensi (tra i quali Priest comprende l’intuizione) con modalità trasversali ai domini cognitivo, affettivo e motorio, l’Autore riafferma l’esigenza di proporre esperienze che non solo consentano l’acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti secondo processi di *learning by doing*, situati e in rapporto a “contenuti” interdisciplinari, ma che sappiano anche travalicare il contesto scolastico (cfr. Priest, 1986, p. 14), ponendo al centro le relazioni: a livello in-

- 2 In realtà, come evidenziato anche nel contributo di M. Benetton in questo volume, tale processo è stato messo in atto ben prima, come testimoniano i grandi della pedagogia, da Comenio in poi.
- 3 In Educazione Ambientale, con la preposizione *about* (*environment*) si intende la proposta di conoscenze riguardo all’ambiente e alle sue dinamiche, con una valenza prevalentemente istruttiva (sapere); con *in* si intende l’utilizzo dell’ambiente come mediatore didattico, contesto nel quale imparare ad apprendere, affinare capacità di ricerca empirica, acquisire e/o applicare conoscenze trasversali rispetto ai saperi tradizionalmente codificati (apprendere ad apprendere e a far ricerca); con *through* si allude alla valenza di condizionamento e compensazione da parte dell’ambiente, visto come contesto elettivo per riorientare cognizioni, emozioni, volizioni, comportamenti, con una curvatura verso la prevenzione e la riduzione del disagio (saper essere) (cfr. Bertolini, 1993); con *for*, infine, ci si riferisce a un modello integrato, che si pone come obiettivo la costruzione di conoscenze, competenze operative, valori, sensibilità verso l’ambiente (sapere, saper fare con gli altri, saper essere), coniugando gli assi cognitivo, affettivo-motivazionale, etico, partecipativo (cfr. Palmer, Neal, 1994).

ter- e intra-personale, mediante attività capaci di incoraggiare abilità pro-sociali e auto-consapevolezza; a livello ecosistemico, con l'attenzione a promuovere la conoscenza della grande rete della vita; e a livello ecistico, curvate in rapporto all'ecologia umana e alle dinamiche che si sviluppano nell'interazione col territorio. Secondo Priest, le proposte di *adventure education* si sono tradizionalmente collocate sul primo livello, mentre quelle di *environmental education* si sono orientate prevalentemente sugli altri due, privilegiando l'esplorazione degli ecosistemi e la promozione di un'etica sensibile alle dinamiche ecologiche. *Adventure* e *Environmental Education*, continua Priest, sono i due rami che si innestano nel tronco dell'*Outdoor Education*: le radici (i sensi) affondano nel suolo – che contiene i tre ambiti di apprendimento (cognitivo, affettivo, motorio) – e il fogliame simboleggia i processi di *experiential learning*. La metafora prosegue assegnando il ruolo del sole, fornitore di energia, al setting *outdoor*, mentre l'aria rappresenterebbe il curriculum interdisciplinare inteso come “contenitore”.

Se le premesse possono essere condivisibili, in realtà siamo di fronte a una metafora, contrariamente a quanto desidererebbe l'Autore, molto poco *powerful* (cfr. *Ibidem*): essa sembra sostanzialmente sottovalutare alcuni aspetti fondamentali propri di ogni azione che aspiri ad essere educativa. Ne indichiamo almeno due.

In primo luogo, l'intenzionalità: è difficile credere che “l'esposizione al setting *outdoor*” sia sufficiente a generare nei soggetti apprendimenti attinenti “alle loro relazioni con l'ambiente naturale, alle relazioni tra i vari concetti degli ecosistemi naturali, alla relazione con gli altri e con il proprio Sé più profondo” (Ivi, p. 15)⁴: esempi di cattiva se non pessima educazione nella fruizione dei setting *outdoor* (quando non violino addirittura la legge) non sono solo diffusi ed evidenti agli occhi di chiunque, ma spesso vengono anche amplificati dai media, offrendo una risonanza potenzialmente planetaria a gesti che meriterebbero silenzioso biasimo e bassa visibilità. Solo una presenza educativa attenta e dialogante, seppur discreta e non invasiva, può orientare l'elaborazione dell'esperienza ai vari livelli (e non solo in riferimento a bambini e adolescenti); quelli più complessi, inoltre, non possono prescindere dalla condivisione di chiavi di lettura culturalmente connotate, perciò lontane dalla deriva spontaneistica che l'“albero di Priest” sembrerebbe suggerire.

In secondo luogo, la curvatura epistemologica: un curriculum interdisciplinare presuppone l'interazione tra saperi disciplinari, ciascuno con una propria storia, metodologie precise, linguaggi, procedure che non sono completamente costruibili all'interno di un sapere “solo” esperienziale, il quale può porsi invece come coinvolgente punto di partenza e motivante punto

4 Rickinson e colleghi, ad esempio, in una meta-analisi sugli effetti dell'*Outdoor Education* (Rickinson *et al.*, 2004), riferiscono come i riscontri sperimentali riguardo al miglioramento di consapevolezza, sensibilità, impegno e azione per l'ambiente risultino ancora piuttosto deboli, segno che le esperienze di e in natura non producono *automaticamente* effetti educativi (cfr. Ivi, p. 6).

di arrivo, in termini di azione responsabile per l'ambiente. Opportunamente Alessandro Bortolotti (2019, p. 74), discutendo sulle opportunità di miglioramento delle attuali pratiche di *Outdoor Learning*, rileva come “il semplice stare all'aperto non sia sufficiente a sviluppare conoscenze rigorose riguardo ai fenomeni naturali e/o culturali”. Una concezione puramente sensistica e induttiva della conoscenza, basata sulla sola dimensione esperienziale, non riesce a rendere conto della necessità (evolutiva!) di rendere partecipi le nuove generazioni di una certa tradizione culturale, per poterla migliorare, criticare, arricchire e innovare.

Alcuni interessanti spunti di riflessione ci vengono da Anders Szczepanski (2011, p.1), per il quale l'*Outdoor Education* è un approccio che aspira a promuovere l'apprendimento attraverso l'esperienza concreta e la riflessione su di essa in situazioni “autentiche”. Ma “l'outdoor learning [sic] è anche ricerca interdisciplinare e campo educativo” (Ivi), che ha a che fare con molteplici aspetti: come il “portar fuori” lo spazio di apprendimento nell'ambiente naturale, culturale, sociale; l'enfasi sulla relazione, tutta da costruire, tra esperienze sensoriali e apprendimento sui libri; l'attenzione peculiare al contesto, colto come *luogo* e come *oggetto* di apprendimento, caratteristica, questa, propria di ogni prospettiva *action-oriented*. L'*Outdoor Education* si configura come un processo, a buon diritto ascrivibile alla migliore tradizione attivistica, che suscita un precipuo modo di imparare, volto a incoraggiare l'interazione tra emozioni, azioni, pensiero, volontà (Ivi, p. 2). La sua identità didattica è segnata dalla peculiarità di un accesso diretto e *in presenza* ai contenuti da apprendere, e alla loro natura olistica: ciò richiede, da parte di chi educa, la capacità di valorizzare questa opportunità, evitando di banalizzare la complessità (ad esempio, offrendo informazioni frammentate e parcellizzate), bensì alimentando la curiosità e il desiderio di apprendere e approfondire, di esplorare e di individuare nessi.

Szczepanski, sulla linea di Higgins e della “Scuola di Edimburgo”, colloca l'*Outdoor Education* all'intersezione fra tre elementi: l'*educazione ambientale* – che ritiene tematizzabile come “studio del paesaggio, spesso con metodi scientifici” (Ivi, p. 5), con riferimenti curricolari a discipline come “biologia, chimica, geografia e geologia, ma anche storia e cultura” (*Ibidem*) –; le *attività outdoor* – riconducibili all'educazione fisica e focalizzate prevalentemente sullo sviluppo della consapevolezza cinestetica –; lo *sviluppo personale e sociale* – il primo orientato in particolare all'autostima e all'autoconsapevolezza, al piacere di apprendere e di superare situazioni sfidanti; il secondo riferibile alle abilità pro-sociali. Lo sfondo cui ineriscono tali elementi è costituito dall'aspirazione alla *salute*, intesa come ben-essere psicofisico, e alla *sostenibilità*, rispetto ai quali l'*Outdoor Education* gioca un ruolo fondamentale in quanto, secondo l'Autore, solo attraverso l'interazione con l'ambiente circostante è possibile percepire quanto siamo connessi alla natura, renderci conto degli effetti delle nostre azioni e cercare di agire in modo responsabile.

2. Fuori. E poi?

Il concetto di *outdoor*, pur nella sua immediatezza evocativa e con l'invito implicito a riscoprire la nostra interdipendenza con la natura, restituendocene quella dimensione esperienziale che per molti, specialmente per i bambini (Zanato Orlandini, 2012), appare a rischio di estinzione, paradossalmente non sembra essere di grande aiuto nel delineare il senso educativo di ciò che sta “fuori” (che ovviamente non riguarda solo la scuola). Numerosi Autori, infatti, mettono in guardia da una concezione ingenua, che potrebbe indurre a credere che la sola esposizione a contesti esterni, quand'anche con opportune modalità esperienziali, sia sufficiente a concretizzare cambiamenti educativi. A partire da quanto abbiamo finora detto, ci sembra di poter proporre alcune riflessioni.

Da un certo punto di vista, parlare di *Outdoor Education* ha avuto (e continua ad avere) il merito, da un lato, di risvegliare la consapevolezza riguardo all'isolamento/distanza di un certo modo di fare scuola (rispetto al contesto, ai suoi problemi, alle sue risorse, alla sua bellezza)⁵ e all'autoreferenzialità dei suoi contenuti (artificialmente separati dall'esperienza viva dei discenti); dall'altro, di rafforzare l'idea che i saperi autentici (nella loro natura complessa, mobile, poliedrica) emergono, si sviluppano e si trasformano nel territorio, attraverso le molteplici letture che ad essi possiamo dare, e non nascono impacchettati nel libro di testo o nella LIM.

L'enfasi sul “fuori” ci spinge inoltre a ripensare la nostra condizione esistenziale, iperconnessa alle tecnologie e completamente sconnessa dai ritmi vitali, dalle stagioni, finanche dall'alternanza giorno/notte. Questo fenomeno, che è stato indicato come *ingrignimento del calendario*, è solo una delle apicalità di una condizione umana ricca di beni ma deprivata di affetti, ebbra di stimoli⁶ ma bisognosa di relazioni autentiche, avida di consumi ma orfana di valori. Una condizione che costituisce una nuova forma di povertà, specie se riferita ai nostri bambini urbanizzati (cfr. Toffano Martini, 2018).

Va però ribadito che il solo “fuori”, di per sé, non qualifica in senso educativo le possibili attività: capita ancora (ma, per fortuna, sempre più raramente) di assistere a quelle che potremmo definire “lezioni in piedi”, nel corso delle quali l'operatore (non ci sentiamo di chiamarlo “educatore”) impartisce contenuti, secondo un format ripetitivo e impersonale rivolto a soggetti di svariate età e interessi, talvolta distratti e spesso impazienti di poter esperire, con propri tempi e modalità, quanto di un bosco o di un museo viene loro additato. Ciò significa che chi si occupa di *Outdoor Education* non dovrebbe mai rinunciare a sollecitare la vigilanza critica intorno a un termine esposto al rischio di essere ridotto a slogan.

5 Anche lo sport si sta via via aprendo a un ambiente meno “asettico” e più “vissuto, co-protagonista insieme a chi partecipa di quella esperienza sportiva” (Farné, 2018, p. 20).

6 L'eccesso di stimoli derivanti da eventi che si producono disordinatamente produce perdita di significato e si trasforma in rumore (Morin, 1989, p. 55).

Un altro aspetto su cui ci sembra necessario vigilare riguarda il versante metodologico.

Sul fatto che l'*Outdoor Education* vada declinata in termini esperienziali sembra esservi un consenso diffuso e convinto. Ma, contrariamente a quanto emerge da una certa vulgata di senso comune, non è appropriato identificare l'*experiential learning* con il mero lasciar fare esperienza. Crediamo che in ogni proposta, sia nei contesti formali che in quelli non formali, ci debba sempre essere un'intenzionalità educativa che seleziona le opportunità da offrire, che struttura (anche in modo soft) le situazioni, che accompagna con una presenza discreta l'agire del soggetto, ne sollecita la riflessione sui saperi e/o l'espressione di vissuti, ne incoraggia le interazioni (con gli altri, con l'ambiente...)(cfr. Nigris, 2011), attraverso figure educative che sappiano assumere posture dialoganti e mettersi accanto ai bambini per sostenerli nei loro processi di apprendimento.

Tali considerazioni dovrebbero suggerirci di evitare derive eccessivamente puerocentriche, in cui l'estemporaneità e la casualità assurgono a sistema, come se i discenti fossero in grado, da soli, di costruire (o di ricostruire) la cultura nei suoi costrutti concettuali, nei suoi linguaggi codificati, nei suoi modelli valoriali. Nel criticare un certo attivismo di maniera, Elio Damiano (1976, p. 49) stigmatizzava un'elaborazione "depressiva" del ruolo dell'adulto e una "mistica" del bambino, collocato in una "relazione simmetrica e reciprocizzante", protesa verso "l'eliminazione progressiva di ogni tecnologia didattica [...], al limite di qualsivoglia metodologia e finanche dei contenuti dell'apprendimento". In modo simile, Franco Frabboni riconosceva che ridurre il ruolo dell'educatore a mera facilitazione di interessi estemporanei possa esporre al rischio di penalizzare proprio quei bambini che, per la loro condizione socio-culturale, sono carenti non solo di stimoli adeguati, ma anche di interessi e motivazioni, che la scuola ha invece il dovere di promuovere (Frabboni *et al.*, 1978, pp. 46-49).

Un terzo ordine di riflessioni riguarda il rapporto tra *Outdoor Education* ed Educazione Ambientale.

Oggi si tende ad assegnare a quest'ultima un significato riduttivo (nel senso di educazione ecologica, come era ai suoi albori), lasciando prevalere la denominazione di "educazione per lo sviluppo sostenibile"⁷, che la includerebbe al suo interno. Visto come stanno andando le cose, siamo sempre più persuasi, con Serge Latouche, non solo di quanto lo "sviluppo sostenibile" sia un ossimoro, ma anche di come la sua irruenza di slogan possa (voglia?) creare facili consensi, per lo più privi di significative conseguenze operative, lasciandoci incapaci di modificare in maniera sostanziale i nostri stili di vita per renderli veramente più sostenibili, più saggi, più equi e più umani.

7 Con un consenso pressoché unanime nelle carte internazionali, almeno dalla Conferenza di Rio (1992) in poi; ma non così condiviso nel dibattito scientifico. Già l'UNEP, nel programma degli anni Novanta "Caring for the Earth", metteva in guardia sulle molte ambiguità del concetto (cfr. Zanato Orlandini, 2006).

Con la speranza di destabilizzare almeno un po' la quieta rassegnazione che ci spinge con leggerezza a perpetuare errori dagli effetti incontrollabili e che sfuggono alle nostre possibilità di previsione e di correzione, continuiamo a preferire locuzioni come “educazione ambientale” o “educazione alla sostenibilità”. Per richiamarne brevemente le coordinate, riteniamo, con Stephen Sterling (1996; 2004), vi possa essere un largo consenso se si afferma che un'educazione sostenibile – superando il tradizionale modello trasmissivo e privilegiando un approccio centrato sul discente – dovrebbe promuovere forme di apprendimento auto-regolativo, collaborativo, orientato a produrre risultati concreti in risposta a compiti autentici, basato sulla ricerca e sulla scoperta, nel quale le pratiche consentano di connettere teoria ed esperienza, saperi ed emozioni, corpo e mente, *indoor* e *outdoor*. Essa dovrebbe esprimere un *approccio olistico* (sapendo che l'impianto pedagogico ed etico, la scelta dei contenuti e delle modalità relazionali, le strategie operative e le strutture organizzative si influenzano reciprocamente e vanno declinate in modo sinergico) e *integrato* (ispirando pratiche didattiche trasversali e per problemi situati e mettendo al centro la promozione della persona intera e della società nel suo insieme); un *approccio inclusivo* (rivolgendosi a tutti e in tutte le età della vita) e *orientato ai processi* (mediante l'attivazione di contesti esperienziali e partecipativi, che incoraggino la condivisione e l'*empowerment* personale e comunitario); *contestuale* e *sistemico* (quindi curvato sulla conoscenza del territorio ma con la necessaria apertura a prospettive e connessioni più ampie, anche planetarie); *etico* e *generativo* (con un impegno volto non solo alla chiarificazione dei valori ma anche alla loro concreta attuazione in termini di cura e responsabilità); *critico*, *innovativo* e *costruttivo* (perciò capace di sostenere la demistificazione delle ideologie, la riflessione, lo slancio progettuale verso il futuro, la motivazione a trovare e implementare soluzioni, monitorandole e valutandole, prima che gli errori divengano irreparabili).

Come si può intuire da quanto tratteggiato finora, le differenziazioni tra i vari ambiti di *Outdoor Education* oggi si stanno facendo sempre più sfumate e tendono a divenire via via più inclusive di dimensioni che, in origine, risultavano più facilmente distinguibili e attribuibili. Ben venga una diffusa ibridazione, se consente di promuovere con più facilità un'educazione integrale diffusa e sostenibile. Ma, a nostro parere, forse è proprio la categoria del “fuori” quella che sembra richiedere ulteriori riflessioni. Nel caso dell'Educazione Ambientale, ad esempio, l'ambiente (il territorio, la Madre Terra...) si dà come *oggetto* (di conoscenza, esperienza, cura) e *soggetto* (che interagisce con gli esseri umani); non sempre è contesto concretamente immersivo: talvolta è “solo” sfondo di senso (si pensi all'educazione ai consumi, all'educazione morale ecc.). Occorre dunque essere consapevoli del fatto che tale categoria non è condizione esaustiva (non basta essere *outdoor*) e che non attraversa in egual misura i diversi ambiti che all'*Outdoor Education* vengono ricondotti.

Infine, l'ultimo elemento di riflessione che desideriamo condividere interpella l'*outdoor* come opportunità di costruzione identitaria e di azione trasformativa, chiamando perciò in prima linea l'Educazione al Paesaggio, l'Educazione al Patrimonio Culturale e l'Educazione Ambientale.

La diffusa “delocalizzazione dell’identità personale” (Castronovi, 2000), che si confronta con una variegata appartenenza socio-culturale e con una pluralità di luoghi oggetto della nostra esperienza (mai come oggi disponibili e accessibili, ma anche omologati e omologanti), interroga il nostro stare *al* mondo e *nel* mondo. Bauman (2006) sottolinea come questa condizione di “nomadismo” abbia come pesante effetto collaterale il disimpegno e il consumismo: non ci sentiamo più “abitanti”, radicati in un luogo, custodi e testimoni delle sue tradizioni e della sua cultura, responsabili di cure (per il suo oggi) e di progettazione sostenibile (per il suo domani), ma ci limitiamo a cogliere l’attimo, avidi di emozioni sempre nuove, incapaci di avere radici, impotenti e irresponsabili verso un futuro temuto e subito.

A fronte di un fenomeno così potenzialmente disgregante e disorientante, occorre chiederci in che modo l’educazione, impegnata a proporre esperienze nel territorio, possa ricucire tale frammentarietà, restituendo alla dialettica identità/alterità un senso costruttivo e (ri)avviando la capacità di mettere in atto trasformazioni sostenibili.

Occorre, in definitiva, ricominciare a interrogarci, da un lato, sui modi più appropriati per far sì che i luoghi che abitiamo, attraversiamo, esperiamo, contribuiscano nuovamente alla costruzione dell’identità personale, secondo quel processo, descritto da David Orr (1992) come reciproco modellamento tra *landscape* e *mindscape*, che comporta non solo conoscenza ma anche azione (concreta, responsabile, condivisa, lungimirante, prudente...). Dall’altro, occorre valorizzare educativamente quella che potremmo chiamare *componente esplorativa*, che può collocarci nei luoghi secondo modalità connotate vuoi dall’avventura, vuoi dall’emozione (la sorpresa, lo spaesamento, la capacità di assumere una postura recettiva e pre-segnica...), vuoi dall’incontro con ambienti, persone, culture, esperienze diverse. Perciò, accanto a una modalità ermeneutica, che spinga ad interrogarsi sul senso dei luoghi, sui significati che i diversi paesaggi, anche diacronicamente, vanno assumendo (per me, per l’altro, per noi), occorre implementare anche una modalità pragmatica, che impegni in atti di cura e promuova competenze nella gestione del cambiamento, con modalità progettuali e partecipate, espressione di attaccamento al luogo (*emplacement*), consapevolezza e senso civico.

Nota bibliografica

- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini e Associati.
- Donaldson G. W., Donaldson L.E. (1958). Outdoor Education: a Definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, pp. 17 e 63.
- Farné R. (2018). Introduzione. I bisogni educativi naturali. In R. Farné et al. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 13-24). Roma: Carocci.

- Ford P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex, March, p. 3. In: <https://eric.ed.gov/?id=ED267941> (ultima consultazione: 11/02/2020).
- Morin E. (1989). *Per uscire dal ventesimo secolo*. Bergamo: Lubrina.
- Neill J. (2004a). *Outdoor Education Research and Evaluation*. In <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html> (ultima consultazione: 13/08/2019).
- Neill J. (2004b). *Outdoor Education: Similar and Related Terms*. In <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html> (ultima consultazione: 05/06/2018).
- Nigris E. (2011). Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio-costruttivista. In E. Nigris et al. (a cura di), *Esperienza e didattica* (pp. 81-124). Roma: Carocci.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State of New York University Press.
- Palmer J., Neal P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. London and New York: Routledge.
- Priest S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationship. *Journal of Environmental Education*, 17 (39), pp. 13-15.
- Rickinson et al. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London. In <https://www.informalscience.org/review-research-outdoor-learning> (ultima consultazione 13/08/2019).
- Sterling S. (1996). Education in Change. In J. Huckle, S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability* (pp. 19-39). London: Earthscan Publication Limited.
- Sterling S. (2004). An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Trasformative Potential. In J. Blewitt, C. Cullingford (Eds.), *The Sustainability Curriculum. The Challenge for Higher Education* (pp. 43-62). London: Earthscan.
- Szczepanski A. (2011). *Outdoor Education. Authentic Learning in the Context of Landscape (place based) Literary education and sensory experience*. In https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/extra_outdoor_education_anders_szczepanski-1.pdf (ultima consultazione: 13/08/2019).
- Toffano Martini E. (2018). Sulla visibilità dell'infanzia. Linee per un quadro concettuale tra pedagogia e diritti umani. In E. Toffano Martini, *Sulla visibilità dell'infanzia. Saggi di pedagogia dei diritti umani* (pp. 25-81). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zanato Orlandini O. (2006). Educazione, sostenibilità, competenze degli insegnanti. In O. Zanato Orlandini (a cura di), *Percorsi nella formazione docente. Innovazione formativa e didattica*. Atti della V Biennale internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 1-3 dicembre 2004 (pp. 39-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanato Orlandini O. (2012). Infanzia e sostenibilità urbana: il diritto alla natura. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Che vivano liberi e felici...*». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 417-428). Roma: Carocci.