

Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education



per Indire, a cura di

Chiara Giunti
Patrizia Lotti
Elena Mosa
Massimiliano Naldini
Lorenza Orlandini
Silvia Panzavolta
Laura Tortoli

a cura delle scuole capofila dell'idea

IC "Venturino Venturi" - Loro Ciuffenna, AR (Daniela Benucci,
Maria Grazia Gasbarro, Paolo Paradiso)

IC "Giovanni XXIII" - Acireale, CT (Alfina Bertè)

"IC n. 12" - Bologna (Laila Evangelisti, Maria Donata Girol,
Filomena Massaro, Stefano Rini)



Copyright © Indire 2021. Tutti i diritti riservati.

“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”

versione 1.0 [2021] - ISBN 979-12-80706-00-3

Il progetto editoriale e la redazione di queste *Linee guida* sono stati realizzati da Indire con i fondi del progetto “Processi di innovazione organizzativa e metodologica - Avanguardie educative”, codice 10.2.7.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1, del Programma Operativo Nazionale plurifondo “Per la Scuola - Competenze e ambienti per l’apprendimento”, FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1, Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020.

Editor

Gabriele D’Anna

Avvertenze

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo delle ricercatrici e delle ricercatrici tecniche e dei ricercatori tecnici di ricerca di Indire e i referenti delle scuole capofila delle “Avanguardie educative” e relativo all’idea “Outdoor education”. Il documento è il frutto di un lavoro in costante evoluzione del quale verranno fornite nel tempo versioni successive che tengono conto dell’evoluzione (anche in contesti diversi) dell’idea.

Questo documento è stato chiuso in redazione il 31 dicembre 2021; ove nel corso della trattazione si fa riferimento allo stato dell’arte attuale, questo rimanda alla stessa data, così come alla stessa data gli URL riportati sono risultati attivi e rispondenti al contenuto indicato.

Le tabelle e le immagini presenti in questo documento provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte; Indire ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate.

Nomi di progetti, prodotti, marchi e programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™. Per i prodotti in commercio la loro menzione non è da intendersi né come scelta di merito né come invito al loro utilizzo.



Avanguardie educative
ae@indire.it

Come citare questo documento

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (a cura di), “Avanguardie educative”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 [2021], Indire, Firenze, 2021.

INDIRE

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

indire.it - info@indire.it

Indice

Introduzione 4

1. Che cosa s'intende per "Outdoor education" 5

- 1.1. Per una definizione di "Outdoor education" 5
- 1.2. I principi pedagogici dell'Outdoor education: Experiential learning e Place-based education 10
- 1.3. Le origini dell'Outdoor education 10
- 1.4. Gli elementi distintivi dell'Outdoor education nella riflessione contemporanea 12
- 1.5. I bisogni educativi naturali: la biofilia e i vantaggi della pedagogia all'aperto 13
- 1.6. L'Outdoor education nello scenario delle "Avanguardie educative" 15

2. Ambiti di applicazione dell'Outdoor education 17

- 2.1. Neuroscienze ed educazione all'aperto 17
- 2.2. L'Outdoor education per l'acquisizione di competenze civiche e sociali 20

3. Adottare l'idea "Outdoor education" 24

- 3.1. Punti di forza e opportunità 24
- 3.2. La relazione scuola, famiglia e territorio 26
- 3.3. La formazione dei docenti 27
- 3.4. La valutazione formativa e autentica 28

4. Le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea "Outdoor education" 30

- IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna (AR) 30
- IC "Giovanni XXIII" di Acireale (CT) 35
- "IC n. 12" di Bologna 40

Risorse

- Bibliografia 50
- Sitografia 54
- Documentazione video 55

Allegati

IC “Venturino Venturi” di Loro Ciuffenna (AR)

1. *Esempio di attività: Raccontiamo i nostri alberi (scuola primaria, classi III A e IV B, a.s. 2018-2019)*

IC “Giovanni XXIII” di Acireale (CT)

2. *Schede di attività didattiche realizzate nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria*
3. *Scheda di osservazione sistematica iniziale, intermedia e finale*

“IC n. 12” di Bologna

4. *Esempio di attività: Dal noto all’ignoto: inizia l’avventura!*
5. *Scheda di osservazione per attività a piccolo gruppo o in coppia*

Introduzione

Questo documento è frutto di una scrittura a più mani e si avvale dei contributi dei ricercatori Indire impegnati nel progetto “Avanguardie educative” e delle esperienze delle scuole del Movimento che dal 2014 ha visto crescere il proprio consenso e incrementare in maniera costante il numero di adesioni.

Indire è promotore del Movimento: sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia ed ha attivato una linea di ricerca specifica sull’Outdoor education il cui primo risultato è rappresentato da queste *Linee guida* per l’implementazione dell’idea.

Il documento contiene indicazioni utili per i dirigenti scolastici e i docenti che desiderano introdurre l’idea “Outdoor education” nelle loro scuole e nelle loro classi; evidenzia aspetti positivi ed eventuali criticità che possono essere incontrate, consigli per risolverle sulla base di esperienze vissute e una descrizione attenta e puntuale dei processi organizzativi, gestionali e didattici. Completano queste *Linee guida* un inquadramento teorico, una bibliografia, una sitografia di riferimento oltre ad alcuni allegati che contengono materiali prodotti dalle scuole capofila dell’idea “Outdoor education”.

Il documento costituisce una base di partenza per l’impostazione di metodologie didattiche e processi organizzativi che vanno nella direzione di una scuola che cambia a misura delle competenze proprie della società della conoscenza e delle modalità oggi utilizzate per insegnarle ed apprenderle. Sarà continuamente aggiornato con il contributo delle scuole che aderiranno al Movimento, nell’ottica di diffondere il più possibile i processi di innovazione nella scuola italiana.

Materiali di studio per approfondimenti, informazioni su eventi e iniziative in programma, risorse utilizzabili per l’implementazione dell’idea “Outdoor education” sono disponibili nella pagina raggiungibile tramite QR code qui a fianco.



Il panel delle tre scuole capofila dell’idea è composto dall’IC “Venturino Venturi” di Loro Ciuffenna (AR), dall’IC “Giovanni XXIII” di Acireale (CT) e dall’IC n. 12” di Bologna.

Per la redazione delle *Linee guida* il gruppo delle ricercatrici e delle ricercatrici tecniche e dei ricercatori tecnici di ricerca Indire si è avvalso di alcuni strumenti:

- schede narrative, compilate dal Dirigente scolastico e dai docenti referenti delle attività di Outdoor education, per descrivere con l’aiuto di tracce-guida (input narrativi) gli scenari di implementazione dell’idea;
- interviste semistrutturate realizzate con i dirigenti scolastici e i docenti referenti delle attività di Outdoor education di ciascuna scuola capofila e condotte sulla base di tracce diverse per le due categorie di intervistati.

Gruppo di lavoro sull’idea

[IC “Venturino Venturi”](#) - Loro Ciuffenna, AR (DS: Paolo Paradiso; referenti incaricate: Daniela Benucci, Maria Grazia Gasbarro)

[IC “Giovanni XXIII”](#) - Acireale, CT (DS: Alfina Bertè)

[“IC n. 12”](#) - Bologna (DS: Filomena Massaro; referenti incaricati: Laila Evangelisti, Stefano Rini, Maria Donata Girol)

INDIRE ([Chiara Giunti](#), [Patrizia Lotti](#), [Elena Mosa](#), [Massimiliano Naldini](#), [Lorenza Orlandini](#), [Silvia Panzavolta](#), [Laura Tortoli](#))

1. Che cosa s'intende per "Outdoor education"

Questo primo paragrafo presenta l'approccio pedagogico dell'Outdoor education (OE) e cerca di darne una definizione generale.

Nel primo sottoparagrafo vengono delineati gli elementi identitari dell'OE e viene offerta una panoramica sulla varietà di attività didattiche – categorizzate sulla base delle principali dimensioni coinvolte – che rientrano sotto questo approccio.

Nel secondo sottoparagrafo vengono presentati i due principi pedagogici cardine dell'OE: l'Experiential learning (o "apprendimento esperienziale") e la Place-based education (o "pedagogia dei luoghi").

Nel terzo sottoparagrafo viene offerto un breve *excursus* storico che ripercorre alcune posizioni ed esperienze pedagogiche anticipatrici di quello che oggi viene comunemente chiamato "Outdoor education" e che hanno contribuito alla sua connotazione.

Nel quarto sottoparagrafo, partendo dalla riflessione scientifica contemporanea, vengono descritti i tre elementi distintivi dell'OE: l'*apprendimento*, l'*ambiente* e il *benessere*.

Nel quinto e ultimo sottoparagrafo, attraverso teorie e ricerche, sono messi in evidenza gli effetti benefici che l'esperienza in natura ha su studenti e studentesse.

1.1. Per una definizione di "Outdoor education"

Sotto il termine "Outdoor education" sono comprese una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019).

Originario e diffuso nei paesi nordeuropei, negli ultimi anni l'OE sta vedendo una rapida diffusione anche in Italia (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015; Schenetti, 2018; D'Ascenzo, 2018). Nato come risposta a fenomeni di *indoorization* che, a partire dalla rivoluzione industriale in poi, sono stati l'espressione dei mutati rapporti tra uomo e ambiente (Bortolotti, 2019), l'OE è oggi una proposta pedagogica che offre una risposta anche ai nuovi stili di vita imposti dalla recente pandemia.

Da questo punto di vista è necessario precisare che non è sufficiente uscire dall'aula per poter parlare di OE; in un'esperienza pedagogica di questo tipo non possono infatti mancare (Priest, 1986):

- l'interdisciplinarietà;
- l'attivazione di relazioni interpersonali;
- l'attivazione di relazioni ecosistemiche e di relazioni ekistiche.

Inoltre, con il termine "Outdoor education" non ci riferiamo soltanto a esperienze che si svolgono in contesti naturali – ad esempio il giardino della scuola, i parchi, le fattorie – ma anche percorsi didattici realizzati in ambienti urbani – ad esempio i musei, le piazze, i parchi cittadini – dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale). L'OE promuove, dunque, un'educazione diffusa in diversi spazi educativi e non limitata allo spazio offerto dall'edificio scolastico.

Di seguito riportiamo uno schema (tab. 1) che riassume gli elementi identitari dell'OE, ovvero quegli elementi ineludibili per poter far rientrare un'attività didattica sotto la denominazione di "Outdoor education".

<i>Elementi identitari</i>	<i>Descrizione</i>
<i>Didattica in ambienti esterni alla scuola</i>	Lo spazio esterno alla scuola (sia naturale che urbano) è considerato ambiente di apprendimento e luogo privilegiato per l'apprendimento in connessione e continuità con l'ambiente interno.
<i>Didattica attiva</i>	Le attività si basano sull'esperienza diretta, su metodologie laboratoriali e prevedono il coinvolgimento attivo di studenti e studentesse in situazioni "autentiche".
<i>Curricolare</i>	Le attività sono progettate all'interno del curriculum come estensione di ciò che avviene <i>dentro l'aula</i> .
<i>Durata e intensità</i>	Le attività non sono occasionali ma sono inserite in una progettazione del curriculum che preveda esperienze di apprendimento attivo, tanto in ambiente indoor che in ambiente outdoor.
<i>Interdisciplinarietà</i>	Le attività sono progettate per favorire l'interazione tra i saperi disciplinari.
<i>Intenzionalità</i>	Uscire fuori non è sufficiente a generare nei soggetti in formazione apprendimenti significativi in termini di acquisizione di conoscenze disciplinari e di competenze trasversali. È fondamentale abbandonare una concezione ingenua di OE, tipicamente sensistica ed esperienziale, e rafforzare l'intenzionalità educativa che seleziona e struttura le opportunità educative e guida il soggetto in formazione nel suo processo di apprendimento.
<i>Programmazione didattica</i>	La programmazione didattica è fondamentale per realizzare esperienze efficaci di OE. La programmazione è importante per pianificare il <i>prima</i> , gestire il <i>durante</i> , e valutare il <i>dopo</i> . Il docente programma le attività outdoor tenendo

	conto dell'età e del livello e delle competenze pregresse dei soggetti in formazione, puntando a raggiungerne di nuove.
<i>Progettualità basata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata</i>	Il contesto esterno è ambiente e contenuto di apprendimento. Fondamentale è il coinvolgimento e la partecipazione attiva in tutte le fasi dei percorsi di OE degli enti locali territoriali, di aziende, ecc.
<i>Attivazione di relazioni interpersonali, di relazioni ecosistemiche e di relazioni ekistiche</i>	La relazione rappresenta l'elemento centrale in una esperienza di OE, sia che si tratti dell'attivazione di relazioni interpersonali (con i propri compagni, con il docente o con altri adulti coinvolti nell'esperienza), che di relazioni con l'ambiente naturale, oppure di una riflessione ecologica sulle relazioni tra uomo, società, territorio.
<i>Coinvolgimento e protagonismo del soggetto in formazione</i>	Approccio olistico che prevede l'uso di tutti i sensi e di tutti i linguaggi da parte dello studente e che coinvolge tutte le dimensioni della persona (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale). Lo studente è incoraggiato a diventare un effettivo agente di cambiamento sociale e culturale, protagonista nella costruzione di nuovi valori di vita.
<i>Tempo flessibile</i>	Il tempo-scuola è necessariamente dilatato e non più organizzato intorno all'ora di lezione'. Le attività didattiche proprie dell'OE coinvolgono il corpo e i sensi, introducendo la dimensione dell'attesa, dell'osservazione, della curiosità. Conciliare i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza comporta quindi la scelta di tempi più lenti e distesi con il raggiungimento di apprendimenti più solidi e radicati.
<i>Formazione</i>	La formazione del personale scolastico, attraverso specifici interventi formativi sull'approccio pedagogico dell'OE, è il primo passo per progettare percorsi didattici efficaci. La regia educativa dell'adulto è infatti determinante nel suo ruolo di intermediario tra il soggetto in formazione e le opportunità offerte dall'ambiente

esterno alla scuola. L'adulto deve essere quindi necessariamente orientato attraverso percorsi formativi costruiti sulla base delle caratteristiche di ciascuna scuola e di ciascun territorio.

Tabella 1 - Elementi identitari dell'OE.

In quanto approccio pedagogico, l'OE non prescrive attività e obiettivi da raggiungere; questi vengono definiti in base alle specificità di ogni contesto educativo e delle scelte degli insegnanti. L'offerta formativa dell'OE include quindi una grande varietà di attività didattiche che vanno da esperienze di tipo percettivo-sensoriale (orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.) a esperienze basate su attività socio-motorie ed esplorative tipiche dell'Adventure education (orienteeing, trekking, vela, ecc.) a progetti scolastici che intrecciano l'apertura al mondo naturale con la tecnologia (coding, robotica, tinkering, ecc.), a esperienze finalizzate ad affrontare i temi della *green economy* e quelli dei diritti umani, fino a percorsi educativi profondamente ispirati alla tradizione nordeuropea e caratterizzati da un approccio integrale all'OE. In particolare per la scuola dell'infanzia è infatti importante distinguere tra un *OE integrale* e un *OE integrato*. Il primo si riferisce a percorsi educativi 0-6, tipici del Nordeuropa, che accolgono integralmente la "pedagogia del bosco" (in letteratura si parla anche di "scuola nel bosco classica"; Miklitz, 2001) e che sono caratterizzati dall'assenza di un edificio scolastico di riferimento vero e proprio sostituito da un rifugio o capanno collocato in prossimità del bosco stesso (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

Diversamente, quando parliamo di *OE integrato* (o di "scuola nel bosco integrata") facciamo riferimento a tutte le altre esperienze che, più o meno ispirate alla "pedagogia del bosco", prevedono l'alternanza tra attività outdoor e indoor e la presenza di un edificio scolastico.

Per quanto riguarda più specificatamente la "pedagogia del bosco", questa si riferisce all'educazione prescolare praticata nelle "Scuole nel Bosco" nate nel Nordeuropa nel secondo dopoguerra, e successivamente diffuse nei paesi europei, con l'obiettivo di promuovere: salute e motricità; gioco libero; percezione sensoriale; sperimentazione dello scorrere del tempo, del ritmo delle stagioni e dei fenomeni naturali; autostima; autonomia e consapevolezza dei propri limiti corporei; educazione ambientale; convivenza e atteggiamento sociale (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015, p. 47).

Nello schema che segue (tab. 2) proponiamo una sintesi delle principali dimensioni coinvolte in attività di OE messe in relazione con le diverse declinazioni didattiche che questo approccio pedagogico può assumere. È doveroso precisare che le attività didattiche avranno necessariamente significati e modalità diverse in base all'età degli studenti e ai diversi soggetti del territorio coinvolti (enti locali territoriali, enti del terzo settore, ecc.).

<i>Dimensioni</i>	<i>Attività didattiche</i>
<i>Percettivo-sensoriale</i>	Attività caratterizzate dal contatto diretto con la natura e dalla scoperta del proprio contesto territoriale e sociale (realizzazione di orti didattici, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.).
<i>Socio-motoria ed esplorativa</i>	Attività caratterizzate dalla dimensione dell'avventura (Adventure education) finalizzate allo sviluppo della consapevolezza cinestetica e allo sviluppo personale e sociale, quali per esempio l'orienteeering, il trekking, la vela, ecc.
<i>Personale</i>	Attività che favoriscono lo sviluppo dell'autostima e dell'autoconsapevolezza, del senso di realtà e della resilienza, della valutazione del rischio e dell'accettazione e valorizzazione dell'errore.
<i>Sociale ed etica</i>	Attività che consentono la conoscenza del territorio e dei suoi bisogni e che promuovono percorsi e contesti di azioni 'di cura' e cittadinanza attiva, quali ad esempio il Service Learning.
<i>Ambientale ed ecosistemica</i>	Attività che rientrano nell'Environmental education e che favoriscono la consapevolezza delle interrelazioni tra uomo e natura e stimolano il rispetto e la cura per l'ambiente naturale.
<i>Tecnologica</i>	Attività che favoriscono l'integrazione delle nuove tecnologie e dei linguaggi digitali, quali per esempio il coding, la robotica, il tinkering, ecc. In alcuni casi (come ad esempio per la didattica digitale integrate, DDI) il digitale è anche il 'luogo' dove viene realizzata l'esperienza di OE.

Tabella 2 - Le dimensioni coinvolte nelle attività di OE.

Negli ultimi anni anche in Italia sono nate numerose esperienze pedagogiche di OE che hanno stimolato la riprogettazione degli spazi educativi e delle attività didattiche e che hanno riguardato in particolare la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Ci riferiamo ad agrinidi e agrisili (Bertolino, Morgandi, 2013) e a scuole e asili nel bosco, come il progetto didattico "L'asilo nel bosco" di Ostia (RM) promosso nel 2014 dall'*Associazione Manes* (Chistolini, 2015; Bello, Casertano, Mai e Ronci, 2018).

A livello di ricerca italiana, da segnalare i significativi progetti di ricerca-formazione sul tema dell'educazione e della didattica all'aperto rivolti alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione – "La scuola nel bosco"; "Per un progetto di Outdoor Education (Educazione all'aperto) nei nidi e nelle scuole dell'infanzia bolognesi" – che, a partire dal 2011, hanno visto la collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna, la Regione Emilia-Romagna, il Settore Istruzione del Comune di Bologna (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015; Schenetti e Salvaterra, 2021; Schenetti, 2014; Schenetti e Donati, 2016; Schenetti e Guerra 2016; Schenetti e Guerra, 2018; Schenetti, 2020; Bortolotti, Schenetti e Telese, 2020) a cui si aggiungono altri progetti di ricerca promossi dallo stesso Dipartimento dell'Università degli Studi di Bologna; tra questi ne ricordiamo due: "Servizi

educativi a cielo aperto”, che – nato da una Convenzione con l’Unione dei Comuni della Bassa Romagna –, ha come obiettivo oltre alla formazione del personale educativo della fascia 0-6 anche la produzione di indicazioni sull’allestimento funzionale degli spazi esterni dei servizi educativi (Schenetti, 2021) e “La scuola in natura”, progetto avviato nel 2019 e che ha coinvolto i centri di Educazione ambientale emiliano-romagnoli mettendoli in connessione con servizi educativi, scuole primarie e scuole secondarie di primo grado.

Inoltre, nasce nel 2016, con il contributo scientifico del Dipartimento di Scienze dell’Educazione e del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell’Università degli Studi di Bologna, la rete delle “Scuole all’aperto”, di cui l’“IC n. 12” di Bologna è scuola capofila (Schenetti, 2015; Schenetti, 2018; Schenetti, 2021).

Infine, a testimonianza del crescente interesse verso l’OE e del bisogno formativo a esso correlato, negli ultimi anni sono stati attivati corsi di perfezionamento e percorsi di Alta formazione in diverse università italiane; tra queste ricordiamo, oltre alla citata Università degli Studi di Bologna, l’Università degli Studi di Milano “Bicocca”, l’Università della Valle d’Aosta, l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e la Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA) di Roma.

1.2. I principi pedagogici dell’Outdoor education: Experiential learning e Place-based education

L’Experiential learning (“apprendimento esperienziale) e la Place-based education (“pedagogia dei luoghi”) possono essere considerati i due principi pedagogici cardine dell’OE.

Per quanto riguarda il primo, l’Experiential learning (Kolb, 1984) vede nell’esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale il fulcro intorno a cui ruota il processo di apprendimento. In opposizione alla didattica trasmissiva, l’apprendimento esperienziale pone lo studente, il suo ‘fare’ e il suo ‘pensare’, al centro del processo di apprendimento e della trasformazione del sapere. Rappresentato attraverso il ben noto *ciclo di Kolb* (Kolb, 1984), l’apprendimento esperienziale viene comunemente descritto attraverso quattro fasi che disegnano il ciclo di “esperienza-riflessione-apprendimento” come un processo continuo radicato nell’esperienza che si attua attraverso l’esperienza concreta, l’osservazione riflessiva, la rappresentazione astratta, la sperimentazione attiva.

Il secondo principio pedagogico direttamente riconducibile all’OE è, come detto, la Place-based education (Sobel, 2004) che riconosce il valore del luogo e del territorio come fonte primaria di stimoli per l’apprendimento e come spazio privilegiato per un apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente. Questo approccio, strettamente connesso all’educazione ambientale e all’educazione per uno sviluppo sostenibile (Robertson, 2018) e caratterizzato da un approccio pluridisciplinare, ha l’obiettivo di connettere gli studenti con la propria comunità e far loro acquisire competenze per riflettere e affrontare problemi locali contestualizzandoli globalmente.

1.3. Le origini dell’Outdoor education

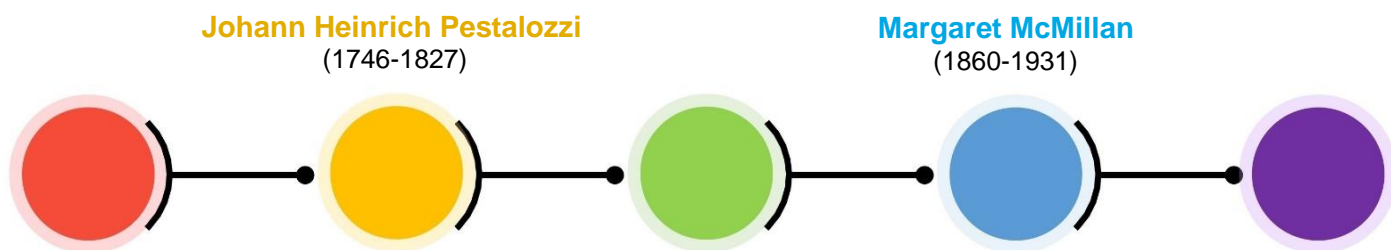
L’approccio pedagogico dell’OE è comunemente considerato uno sviluppo del pensiero educativo seicentesco e settecentesco di John Locke (1632-1704) e di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), che

hanno portato in evidenza il legame tra esperienza e apprendimento ed hanno fatto emergere il ruolo dell'ambiente esterno nell'attivazione dei processi cognitivi. In particolare, tra le esperienze pedagogiche anticipatrici dell'OE ricordiamo i contributi di John Amos Comenio (1592-1670) e quelli di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), Margaret McMillan (1860-1931) e Gösta Frohm (1908-1999).

Di seguito proponiamo, attraverso una timeline, una breve sintesi di alcune posizioni ed esperienze pedagogiche anticipatrici di quello che oggi viene comunemente chiamato "Outdoor education" e che hanno contribuito alla sua connotazione.

La visione pedagogica di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) risente in modo significativo del pensiero di Rousseau, che vede collocare la natura al centro della pratica educativa. Secondo Pestalozzi, l'ambiente naturale, offrendo allo studente la possibilità di fare esperienza, è il luogo privilegiato per i processi di apprendimento/insegnamento. Il suo nome è legato a un progetto filantropico di educazione popolare finalizzato a garantire alle classi più povere un'istruzione elementare di base ma anche preparazione professionale e educazione etico-sociale.

Margaret McMillan fondò nel 1914, a Londra, insieme alla sorella Rachel, la prima *Open Air Nursery School* rivolta ai figli degli operai impiegati nell'area urbana. Si trattò di una struttura educativa pensata per offrire un ambiente salutare agli studenti e dar loro l'opportunità di imparare attraverso esperienze sensoriali all'aperto che favorissero lo sviluppo dell'autonomia.



Johann Heinrich Pestalozzi
(1746-1827)

Margaret McMillan
(1860-1931)

John Amos Comenio
(1592-1670)

Friedrich Wilhelm August Fröbel
(1782-1852)

Gösta Frohm
(1908-1999)

Pioniere dell'OE e ideatore del modello di scuola moderna, Comenio ha espresso interessanti posizioni in merito alla partecipazione attiva e alla centralità degli studenti nei processi di apprendimento e al ruolo della natura nelle pratiche educative. In particolare, Comenio ha messo in evidenza il ruolo regolatore della natura nei processi di apprendimento e la continuità tra pratiche didattiche svolte dentro la scuola ("indoor") e le attività svolte nell'ambiente esterno ("outdoor") come condizione per garantire la qualità dell'azione educativa.

Allievo di Pestalozzi e fondatore del primo *Kindergarten*, il Giardino d'Infanzia dedicato a bambini in età prescolare. Con la metafora del giardino, Fröbel rivoluziona l'idea stessa di istruzione prescolastica e fissa il concetto di ambiente naturale come luogo privilegiato per la formazione dei bambini. Nel Giardino d'infanzia l'attività centrale è rappresentata dalle esperienze sensoriali realizzate in natura e dal gioco considerato d'importanza primaria per lo sviluppo fisico, psichico, sociale e cognitivo degli alunni. Interessante, dal punto di vista delle attuali pratiche di OE, è il richiamo alla connessione e permeabilità tra le attività svolte dentro la scuola e le attività svolte nell'ambiente esterno.

Nel 1957 fondò la prima *Skogsmulle School* dal nome di un personaggio di fantasia abitante dei boschi, Skogsmulle, che attraverso favole e giochi insegna ai bambini l'amore e la salvaguardia della natura. Progettata per i bambini di 5-6 anni, la *Skogsmulle School* di Frohm inaugurò la tradizione svedese delle scuole per l'infanzia nel bosco, successivamente denominate *Ur och Skur* ("con il buono e cattivo tempo"). Il primo esempio di questa tipologia di scuole risale al 1985 e venne realizzato, nell'isola Lidingö, da Siw Linde che integrò i principi della *Skogsmulle School* nelle scuole dell'infanzia svedesi.

Inoltre, l'OE si ricollega al pensiero pedagogico di Rudolf Steiner (1861-1925), di Maria Montessori (1870-1952) e di John Dewey (1859-1952), così come sono forti i contatti tra OE e l'esperienza di Robert Baden-Powell (1857-1941), fondatore dello scoutismo.

Infine, non dev'esser dimenticata la tradizione pedagogica della scuola attiva italiana che, oltre alla citata Maria Montessori, annovera grandi maestri quali Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), Mario Lodi (1922-2014), Bruno Ciari (1923-1970) e Alberto Manzi (1924-1997).

1.4. Gli elementi distintivi dell'Outdoor education nella riflessione contemporanea

La riflessione più recente sull'OE (Joyce, 2012; Farnè, 2018) pone l'attenzione su tre elementi: l'*apprendimento*, l'*ambiente* e il *benessere*.

L'apprendimento nell'OE recupera e sviluppa quello che in nuce già era il pensiero educativo di John Locke (1632-1704) e di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), sviluppato poi dalla riflessione nei secoli successivi, che vedevano nell'educazione da una parte la necessità di svincolarla da regole e imposizioni per lasciare emergere la naturalità dell'individuo che apprende – in modo da assecondare la sue caratteristiche distintive –, dall'altra la possibilità di imparare dall'esperienza che diventa proverbialmente “maestra di vita”. Quest'impostazione mette l'ambiente di apprendimento al centro della riflessione in quanto il processo di insegnamento/apprendimento (che vede nella didattica tradizionale quasi in una dicotomia tra docente e studente) si attua 'al di fuori' della struttura scolastica fatta di aule, corridoi, laboratori ecc. Per quanto l'aula, il laboratorio, l'edificio scolastico possano essere attrezzati e ben organizzati rappresentano comunque un luogo artificiale, costruito per una funzione, un sistema deterministico, in cui la variabile non è considerata o non gestita; mentre nell'OE il processo di apprendimento si apre a molteplici campi di esperienza e alla varietà di ambienti. Lo studente, confrontandosi con il contesto reale/naturale sviluppa la propria autonomia, il proprio modo di agire per raggiungere obiettivi in un contesto sociale collaborativo.

Il 'fuori' non è solamente un mero scenario per attività didattiche attive ma ne costituisce un elemento caratteristico che stimola il docente a una progettazione didattica che tenga conto del contesto, delle conoscenze pregresse utilizzabili e delle competenze (intese come traguardo degli studenti). Inoltre, l'approccio dell'OE porta il docente a favorire la relazione e lo scaffolding. Gli studenti da parte loro si mettono alla prova, vengono motivati – o meglio, trovano la loro motivazione – alla scoperta del reale e partecipano attivamente alla costruzione del loro curriculum.

Al ruolo attivo e partecipato dello studente nella costruzione del proprio percorso di apprendimento si collega il tema del benessere, non solo nel senso ampio e comune dello 'star bene all'aria aperta' che sicuramente ha incentivato l'OE nei periodi di emergenza sanitaria (basti pensare alle scuole all'aperto nel periodo fine Ottocento-primi Novecento nate per combattere la tubercolosi – o alla più recente pandemia – e che hanno avuto ampio seguito anche in Italia) ma anche in riferimento a teorie psicopedagogiche (D'Ascenzo, 2018). In questo approccio didattico la motivazione, il senso di autoefficacia e di autoregolazione (Bandura, 1996) sono determinanti nel percorso di apprendimento anche nei casi di bisogni educativi speciali e di disabilità. La necessità di collaborare, di 'far gruppo', spinge lo studente a creare legami con i compagni o a rinsaldare quelli esistenti; l'essere chiamati a contribuire e il confronto con differenti punti di vista aiuta la comprensione dell'altro da sé e struttura la socializzazione.

1.5. I bisogni educativi naturali: la biofilia e i vantaggi della pedagogia all'aperto

L'OE è quindi un movimento pedagogico che assume lo spazio esterno – a partire da quello immediatamente disponibile – come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i giovani; sostiene dunque il diritto del bambino ad abitare spazi esterni, a contatto con la natura dove possa vivere lo spazio del gioco e del movimento, della socialità e dell'avventura, dove “correre il rischio” significa imparare a valutarlo, assecondare e superare determinate paure, mettersi alla prova ed esprimere emozioni (Farnè, 2018). Nolo solo: l'OE trova fondamento anche nella convinzione che un atteggiamento iperprotettivo verso i bambini sia antipedagogico perché potrebbe espropriarli di alcune esperienze necessarie per il loro sviluppo.



Diversi studi sostengono gli effetti benefici dell'esperienza in natura, parlando di bisogni naturali che i bambini – ma in generale tutti gli esseri umani – provano nella loro crescita.

Una di queste è la “teoria della rigenerazione dell'attenzione” (Attention Restoration Theory), teoria secondo la quale una persona si concentra meglio dopo aver passato del tempo all'aperto o anche solo dopo aver osservato delle immagini di ambienti ed elementi naturali. Secondo la teoria messa a punto dai coniugi e professori di psicologia ambientale Rachel e Stephen Kaplan (1989) la “memoria di lavoro” (“working memory”), dopo aver fatto esperienza di scenari tranquilli e cognitivamente riposanti, sarebbe ‘protetta’ da distrazioni e avrebbe più margine di concentrazione e focalizzazione dell'attenzione. I Kaplan sostengono che l'ambiente naturale induca benessere nell'individuo e garantisca la rigenerazione dell'attenzione diretta e sostenuta grazie a quattro qualità proprie della natura:

- la *fascination*: la natura offre stimoli inattesi o salienti che stimolano l'attenzione involontaria e il senso di meraviglia (Browning e Ryan, 2020);
- il *being away*: la natura offre la possibilità di allontanarsi dai luoghi che generano fatica mentale;
- l'*extent*: la natura offre luoghi abbastanza grandi da essere esplorati e fare nuove esperienze;
- la *compatibility*: la natura offre la possibilità di stimolare le inclinazioni naturali dell'essere umano che si sono forgiate nella nostra storia evolutiva, facendo emergere il significato funzionale dei luoghi (le *affordances* potenziali) estendendo il campo delle azioni libere (Barbiero e Berto, 2016).

La ricerca della psicologia ambientale ha assunto l'ipotesi della biofilia di Kellert e Wilson (1993) ed evidenzia numerosi vantaggi, sintetizzati nello schema che segue (tab. 3).

<i>Vantaggi psicologici</i>	<i>Vantaggi sociali</i>	<i>Vantaggi educativi</i>	<i>Vantaggi fisici</i>
Senso di sicurezza	Cooperazione	Nuove conoscenze	Abilità
Autoefficacia	Rispetto degli altri	Tecniche outdoor	Forza/Resistenza
Benessere	Comunicazione	Problem solving	Equilibrio
Consapevolezza di sé	Amicizia	Consapevolezza ambientale	Forma

Tabella 3 - I vantaggi dell'OE.

Infine, una recente revisione narrativa della letteratura scientifica (Kuo, Barnes e Jordan, 2019) ha offerto una panoramica sul rapporto tra esperienze in natura/con la natura e lo sviluppo di competenze disciplinari, competenze trasversali e sulla predisposizione a stabilire legami affettivi di affiliazione con la natura. Nell'immagine che segue (fig. 1) sono riassunti gli elementi emersi dalla suddetta revisione per quanto attiene: la tipologia d'interazione con l'ambiente naturale (box verde, *Nature exposure*); gli effetti che le esperienze in natura/con la natura hanno sul soggetto in formazione e sul contesto di apprendimento (box blu, *The learner, The learning context*); le ricadute in termini di apprendimento (box viola, *Learning outcomes*).

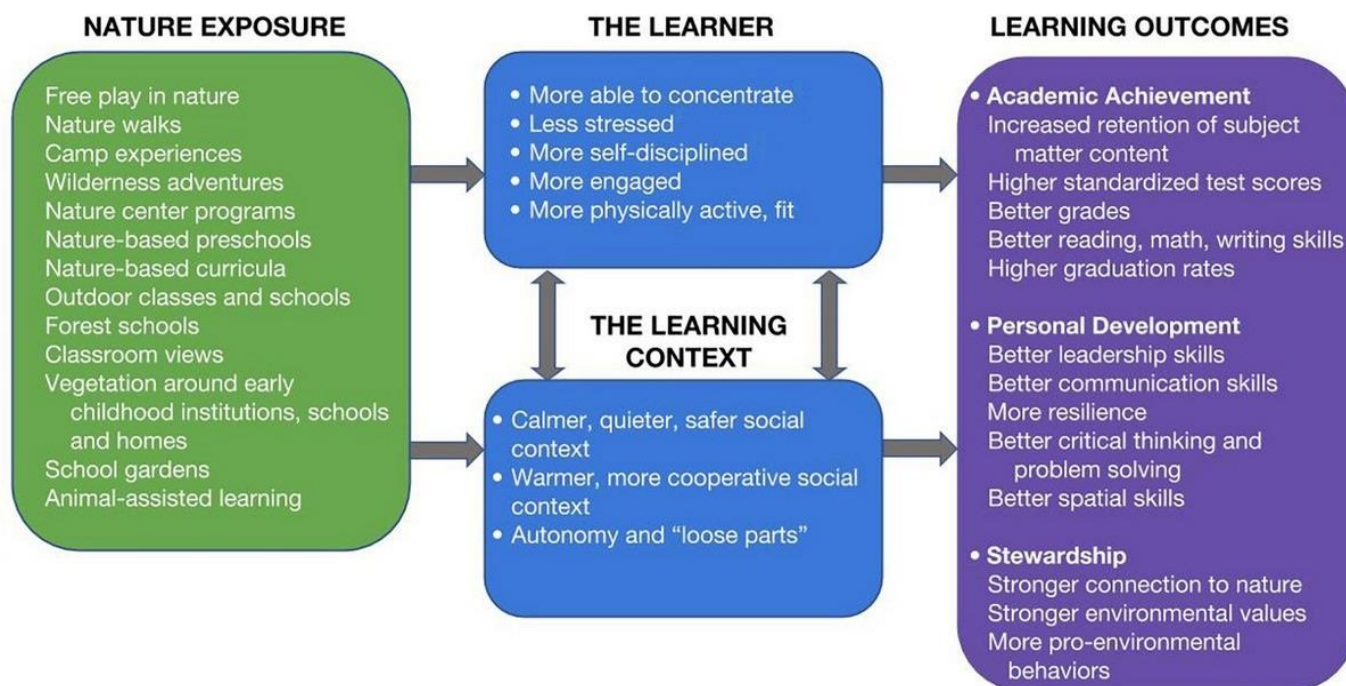


Figura 1 - Le interazioni con l'ambiente naturale, gli effetti delle esperienze sullo studente e sul contesto dell'apprendimento, le ricadute sull'apprendimento (fonte: Kuo, Barnes e Jordan, 2019).

A livello italiano, su questi temi il Laboratorio di Ecologia Affettiva dell'Università della Valle d'Aosta ha realizzato il progetto di ricerca "Bracing Biophilia" che si è articolato in tre anni scolastici dal 2016 al 2019 e che ha permesso la realizzazione della prima scuola biofila italiana (a Gressoney-La-Trinité, in Valle d'Aosta); obiettivo del progetto è stato quello di creare – attraverso interventi sinergici di riprogettazione didattica e di riqualificazione edilizia – un ambiente di apprendimento *biophilic designed* per stimolare l'innata biofilia dei bambini. Successivamente, in un periodo di osservazione sperimentale di tre anni, sono stati messi a confronto tre diversi ambienti di apprendimento: quello indoor convenzionale, quello *biophilic designed* e quello outdoor. I risultati dello studio, in linea con la teoria precedentemente esposta, hanno mostrato come la rigenerazione dalla fatica mentale dei giovani cresca passando da un ambiente di apprendimento convenzionale ad uno *biophilic designed* che più si avvicina a quello outdoor (Venturella e Barbiero, 2021).

1.6. L'Outdoor education nello scenario delle "Avanguardie educative"

L'approccio pedagogico dell'OE è proposto dal Movimento "Avanguardie educative" come una delle idee innovative volte a promuovere la trasformazione del modello tradizionale di fare scuola. Si tratta di un approccio pedagogico che presenta numerosi punti di contatto con i sette "orizzonti di riferimento" promossi dal [Manifesto](#) delle "Avanguardie educative" poiché riesce ad agire sulle tre dimensioni del cambiamento: *Didattica, Tempo e Spazio*.

Riguardo l'orizzonte di riferimento n. 1, [Trasformare il modello trasmissivo della scuola](#), l'OE rompe il paradigma educativo tradizionale (che vede il docente al centro dell'azione educativa) per dare allo studente il ruolo centrale nel processo di apprendimento. Nell'OE le attività didattiche seguono il modello della pratica laboratoriale in cui il docente è regista e facilitatore dei processi cognitivi mentre lo studente sperimenta forme di didattica attiva in cui l'esperienza, i compiti di realtà e le attività collaborative tra pari giocano un ruolo fondamentale e centrale nel processo di apprendimento. Sempre in riferimento alla "trasformazione del modello trasmissivo della scuola", l'OE introduce la dimensione del corpo e del movimento assegnandogli una funzione primaria sia nello sviluppo delle cosiddette "competenze cross-modali" (di tipo corporeo-emotivo-empatico) che investono la globalità della persona, sia nel favorire i processi di apprendimento. Nella sua trasformazione del modello trasmissivo l'OE riesce a favorire negli studenti il benessere psicofisico, l'autonomia, l'empowerment, oltre a contrastare forme di sedentarietà e passività promuovendo lo 'star bene a scuola' (Farnè, 2018).

L'orizzonte di riferimento n. 2, [Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare](#), intende restituire la trasversalità delle ICT, riconducendone l'uso a una riflessione critica sulle pratiche di insegnamento e apprendimento. Non tecnologie ovunque, ma solo dove queste apportano un reale valore aggiunto. Nell'OE, ad esempio, possono essere utili per 'catturare' qualche fase, momento o particolare dell'attività esterna (fotocamera di uno smartphone o di un tablet) o per analizzarne alcune componenti (un microscopio). Naturalmente, l'attività di ricerca nel web per il reperimento di dati e informazioni ed effettuata indoor può estendere l'impiego delle tecnologie oltre un loro mero utilizzo strumentale.

Rispetto all'orizzonte di riferimento n. 3, [Creare nuovi spazi per l'apprendimento](#), l'OE si pone come obiettivo il superamento della centralità dell'aula e l'assunzione dello spazio esterno a naturale ambiente di apprendimento. La ricerca Indire ha dedicato molta attenzione al tema degli ambienti di apprendimento (Tosi, 2019) proprio con l'idea di superare il setting rigido della classe costituito da cattedra e banchi disposti in file, simbolo del predominio della lezione frontale. Non solo: il Manifesto *1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio* (Indire, 2016) è stato proprio ideato per affiancare all'aula altri spazi che possano essere considerati veri e propri ambienti di apprendimento. Tra questi, naturalmente, un ruolo importante è dato dagli spazi esterni che, come detto, costituiscono una ricchezza e al tempo stesso un'opportunità per promuovere una didattica per competenze, per compiti di realtà e che promuova la centralità degli studenti. Nell'approccio pedagogico dell'OE, gli spazi esterni sono abitati quotidianamente dagli studenti nell'ottica di un unico ambiente di apprendimento costituito dal *dentro* e dal *fuori* la scuola. Due spazi, l'indoor e l'outdoor, che nell'OE non sono separati ma permeabili, non sono in contraddizione ma in connessione.

In merito all'orizzonte di riferimento n. 4, [Riorganizzare il tempo del fare scuola](#), l'OE – se praticata in modalità non occasionale ma sistemica – riconcilia i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza con il conseguente abbandono della rigidità dell'orario delle lezioni a favore di un uso flessibile del tempo-scuola; l'esperienza introduce infatti necessariamente la dimensione dell'attesa, dell'osservazione, della curiosità, dell'esplorazione e prevede un'educazione che passa attraverso il corpo e i sensi, coinvolgendo l'individuo nella sua interezza (dimensione cognitiva, fisica, affettiva e relazionale). Il tempo del soggetto viene valorizzato e accettato nella sua specificità in termini di lunghezza/lentezza rispetto a un tempo oggettivo uguale per tutti. La valorizzazione di un tempo non statico e sempre uguale per tutti consente la personalizzazione dell'apprendimento e agevola negli studenti il raggiungimento di apprendimenti più solidi e radicati. In sintesi, favorendo la riorganizzazione del tempo-scuola e – come abbiamo visto – valorizzando lo spazio esterno alla scuola, l'OE offre un valido contributo alla costruzione di una nuova relazione fra tempo, spazio e apprendimento (Farnè, 2018).

Circa l'orizzonte di riferimento n. 5, [Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza](#), l'OE è in perfetta sintonia in quanto uno dei suoi obiettivi è proprio quello di rendere più naturali e quindi meno 'artificiali' i processi di insegnamento/apprendimento. Sappiamo che le occasioni di stimolo sono ovunque, ma affinché un'esperienza si traduca in forme di apprendimento significativo è fondamentale la mediazione didattica di una scuola che agisce come un ambiente di apprendimento funzionale a rendere significative e coerenti le molteplici esperienze di natura emotiva, cognitiva, intellettuale ed esperienziale che ogni studente fa del mondo, e che sempre più spesso avvengono in maniera autonoma e solipsistica. In linea con quanto riportato nel documento *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018), infatti, sappiamo che "oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può e non deve abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze" (MIUR, 2007). La scuola interviene aiutando gli studenti a ricostruire i propri percorsi di significazione all'interno di una cornice di senso.

L'OE ha poi numerosi elementi in comune con l'orizzonte n. 6, [Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti \(dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.\)](#); infatti, nella

sua continua osmosi tra *dentro* e *fuori*, la scuola che pratica l'OE attiva un dialogo, un confronto e uno scambio reciproco con il territorio in cui si colloca e la realtà socioculturale del contesto nella quale opera. Facendo suoi i principi della cosiddetta "Place-based education", l'OE favorisce la conoscenza del proprio territorio e l'impegno diretto degli studenti nei confronti della comunità di appartenenza. Inoltre, sempre in riferimento allo stesso orizzonte di riferimento, la scuola che pratica OE deve necessariamente avvalersi di un capitale umano motivato e adeguatamente formato; la formazione dei docenti a tale approccio pedagogico è dunque fondamentale per la gestione del rischio e della sua percezione, per progettare esperienze adeguate all'età dei soggetti coinvolti sfruttando così al massimo le opportunità offerte dall'ambiente circostante, per consentire ai docenti di sentirsi sempre più 'registri' di modelli di didattica attiva e di percepire i cambiamenti introdotti dall'adozione di questo orientamento pedagogico non come possibile minaccia ma, al contrario, come preziosa risorsa.

Infine, l'orizzonte di riferimento n. 7 recita un principio che è centrale per l'OE (e comunque trasversale a tutte le idee di "Avanguardie educative"): [Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile](#). Il senso di queste *Linee guida* e del ruolo delle scuole capofila di ciascuna idea di "Avanguardie educative" è infatti quello di rendere trasferibili questi processi di innovazione. Per far ciò è necessario superare le logiche del 'ricettario' e fare proprie le idee, le esperienze delle scuole capofila, così da trovare soluzioni idonee al proprio contesto di riferimento.

2. Ambiti di applicazione dell'Outdoor education

La prima parte di questo paragrafo si apre con un accenno alle recenti ricerche sulle neuroscienze in relazione all'OE. Ripercorrendo questi studi, il primo sottoparagrafo mette in evidenza come l'educazione all'aperto sia centrale nei processi di sviluppo del pensiero, della personalità, dell'affettività e della socialità dell'individuo. La seconda parte riporta alcune importanti posizioni del mondo accademico in merito alla stretta connessione tra pratiche di OE e lo sviluppo personale e sociale del soggetto in formazione. In particolare, l'OE, nella sua stretta connessione con la Problem-based education – che vincola l'apprendimento al contesto reale –, favorisce l'acquisizione di competenze civiche e sociali e quindi l'impegno e l'attivazione concreta degli studenti nell'affrontare problematiche locali e globali. In tal senso il paragrafo si chiude con una riflessione sui punti di contatto tra OE e Service Learning.

2.1. Neuroscienze ed educazione all'aperto

Nella trattazione di questo tema, che necessiterebbe di una profondità ben diversa e che qui cercheremo di affrontare in maniera piuttosto contenuta, è interessante riprendere il concetto di intelligenza e di cognizione che proviene dalla nostra storia del pensiero, *in primis* dalla famosa posizione cartesiana dell'*Ego cogito, ergo sum, sive existo* ("Io penso, dunque sono, ovvero esisto").

Dietro questa celebre massima, contenuta nei *Discours de la Méthode* (1637), si nascondono e si riassumono molti assunti gnoseologici impliciti, che da Cartesio in poi sono stati molto duri da scalfire. Uno di questi è il primato del pensiero e dei processi simbolici di comunicazione, come il linguaggio, sul corpo

e sul movimento, relegato a una posizione sussidiaria e secondaria nella considerazione della specificità delle proprietà del pensiero umano.

Antonio Damasio, neurologo, neuroscienziato e psicologo, si è occupato del tema e in tutto il suo lavoro ha cercato di rappresentare una mente molto più incarnata (“embedded”), una cognizione incorporata (“embodied cognition”) nello spazio e nel movimento e fortemente ancorata ai processi emotivi ed affettivi, così come al sistema dell’attaccamento (Bowlby, 1969). In un suo lavoro, *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1995), Damasio ha fornito una visione rivoluzionaria del rapporto tra mente e apprendimento. Partendo dalla ricerca della psicologia dell’età evolutiva, dalle neuroscienze e dalla psicologia cognitiva, Damasio afferma che quella che noi abbiamo sempre considerata la via privilegiata per l’apprendimento – ossia l’intelligenza delle operazioni formali, del pensiero logico-deduttivo e razionale – sia il prodotto di un’interazione molto profonda che non procede solo dalla cognizione o dalla percezione.

Vediamo ora in breve lo sviluppo del cervello, l’organo principale del nostro sistema nervoso centrale; questa rapida disamina è utile per argomentare il rapporto fondamentale tra la pedagogia della scuola all’aperto e i suoi inneschi sull’apprendimento profondo. Dal momento della nascita e via via nei mesi successivi, gli organi di senso di un bambino (la visione, in particolare) vanno ulteriormente sviluppandosi grazie alla formazione dei circuiti visivi selettivi e la contemporanea ‘potatura’ (“pruning”) sinaptica dei circuiti nervosi ridondanti (che sono fonte di distrazione); *riuscire a vedere* non significa però *riuscire a comprendere*: si pensi ad esempio a un bambino di fronte ad uno specchio: attratto dalla sua immagine riflessa ma non riesce ancora a riconoscere che quell’immagine è proprio la sua (sarà in grado di ‘riconoscersi’ tra i 18 e i 24 mesi). Ora, rispetto alla percezione del mondo attraverso i sensi (e quindi alla sua interpretazione cognitiva tramite la percezione), possiamo dire che il controllo motorio è in qualche modo il contrario di quanto si verifica nella percezione. “Percepire” significa crearsi una ‘mappa’ o uno ‘schema’ rappresentazionale del mondo (ad es. calcolare la distanza a cui si trova un oggetto o un volto dal sé o dal proprio corpo). L’azione, invece, comincia con un’ipotesi sulle conseguenze di un movimento e procede con la sua esecuzione. “Agire” (cioè compiere un movimento) significa in ultima istanza effettuare delle verifiche alle proprie ipotesi, quello che nella “teoria dell’autodeterminazione” di Deci e Ryan (1985) è indicata con il termine “agentività” (“agency”), ossia la capacità di coordinare abilità di apprendimento, motivazione ed emozioni per raggiungere determinati scopi.

In questo processo, sono implicate varie aree della corteccia cerebrale:

- le aree sensoriali permettono di valutare distanze, profondità, pesi, forme, consistenze;
- l’ippocampo (struttura corticale del sistema limbico) consente di valutare posizioni, orientamento, riferimenti spaziali;
- la corteccia premotoria anticipa il movimento predisponendo le aree motorie adeguate;
- la corteccia motoria permette l’esecuzione del movimento per mezzo di azioni muscolari.

Esiste, pertanto, una gerarchia delle strutture che pianificano il movimento: gli apparati sensoriali, che forniscono un’analisi della realtà e del contesto; la corteccia premotoria, che anticipa e prepara il movimento; la corteccia motoria che, con altre strutture come cervelletto e gangli della base, esegue il movimento e assicura una motricità fluida senza scatti e aggiustamenti (come possiamo notare, invece, per esempio, nei bracci meccanici).

L'aspetto rivoluzionario del lavoro di Damasio e degli studi che parlano di mente "embedded" o di "embodied cognition" – da cui anche il filone della psicologia enattiva di Maturana e Varela (1984) – consiste nell'aver riportato al centro tutti i processi dell'esperienza umana, a partire da quelli sensomotori ed emotivi. Il cervello è cioè un organo che per 'svilupparsi' necessita di costanti esperienze tattili e motorie, esperienze che costituiscono la base di funzioni superiori quali, ad esempio, il linguaggio e il pensiero complesso.

Guardando anche alle intuizioni di Piaget (1923), possiamo ricordare la fase dell'"intelligenza sensomotora", preminente nei primi due anni di vita del bambino.

Il corpo è dunque una componente essenziale della mente e praticamente tutte le funzioni simboliche richiedono, dipendono o sono regolate dallo scambio informativo con il sistema motorio, compreso lo sviluppo del linguaggio.

Il neonato, dalla logica interna dei movimenti, apprende importantissimi elementi quali: il principio di sequenzialità; il principio di causalità; una schematizzazione del nostro essere nel mondo (sensi-corporazioni-conseguenze-propriocezione → cognizione incorporata); una mappa dell'ambiente (corteccia parietale e ippocampo → memorie spaziali). Tutti elementi prodromici per lo sviluppo di quelle funzioni "superiori" che ne farebbero un essere pensante.

Troviamo, allora, nel modello educativo imperante un grande paradosso: il fatto che mentre da una parte le funzioni corporee (e con esse tutte le attività motorie, incluse le attività all'aperto) vengono considerate di livello inferiore a quelle mentali, dall'altra troviamo conferma nelle recenti ricerche scientifiche di come invece esse siano base imprescindibile per il loro sviluppo (!).

La scoperta dei neuroni specchio – ad opera di un team di ricerca italiano coordinato da Giacomo Rizzolatti dell'Università degli Studi di Parma –, avvenuta negli anni Novanta del secolo scorso, ha permesso di dare evidenze nuove all'importanza del movimento e del sistema delle funzioni cerebrali superiori (fig. 2), nello specifico, al rilevante ruolo della corteccia premotoria e di quella motoria primaria per ciò che attiene a sviluppo ed evoluzione del pensiero complesso e astratto.

I neuroni specchio, ad esempio, giocano un ruolo fondamentale nel sistema di apprendimento linguistico (emissione suoni, muscolatura volto, ecc.). Essi sono anche collegati ai movimenti impegnati nel sistema attentivo (sguardo, movimento della testa, ecc.). Infine, i neuroni specchio sarebbero legati profondamente al senso di empatia e quindi allo sviluppo delle competenze di tipo sociale, prosociale e interpersonale così come elencate nel *Quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

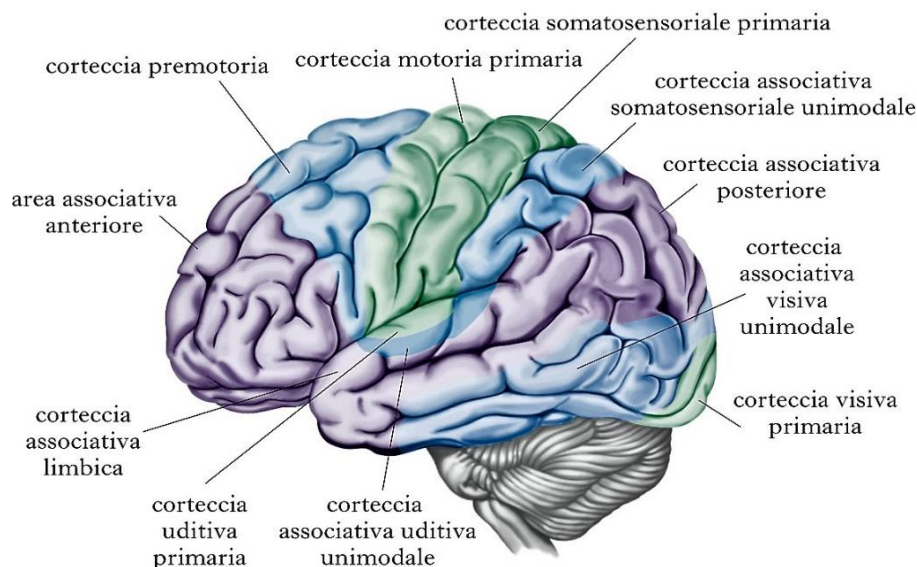


Figura 2
Il sistema delle funzioni cerebrali superiori (fonte: Treccani).

Il pensiero cosciente, affermava nel secolo scorso Aleksandr Lurija parlando di “melodie cinetiche”, è molto legato agli innumerevoli repertori di movimenti reali o immaginati che il bambino agisce nell’interazione costante con il proprio caregiver.

Per riassumere, quindi, nella sua fase iniziale la mente è essenzialmente concreta, basata sull’interazione diretta, su una serie di tentativi, anche infruttuosi, a essa utili per registrare una sorta di circuito informazionale (“test > fail > retest” vs “test > succeed”) che si muove su tempi lenti e che incorpora sia i segnali che provengono dall’esterno sia quelli che vengono dal proprio corpo (ad es. il battito cardiaco) e che si producono in relazione a un’emozione, a un aumento dell’attenzione, a una risposta inattesa, ecc. L’apprendimento dei processi mentali fondamentali e superiori (quali il pensiero astratto, il linguaggio, ecc.) è molto legato al movimento del bambino nello spazio indoor ma soprattutto in quello outdoor. Nello spazio all’aperto, il sistema che sovrintende il movimento è sicuramente sollecitato, ma c’è anche un altro sistema che entra in connessione con esso e che è in grado di produrre numerosi benefici: è il ‘sistema di alert’ (il cosiddetto “warning system”) che viene sollecitato in ragione del fatto che lo spazio outdoor non è organizzato come quello indoor, ossia non è arredato, non ha un setting definito e contempla un numero molto più ampio di elementi e una variabilità pressoché infinita (si pensi ad esempio a un argine di un fiume e in quanti stati questo possa essere osservato e ‘vissuto’). Tale caratteristica – ossia l’imprevedibilità degli spazi outdoor e la conseguente necessaria risposta adattiva del soggetto – assicura all’individuo svariate opportunità per cimentarsi in situazioni di problem solving, di gestione del rischio, e di indispensabile utilizzo delle proprie risorse, anche latenti (inclusa la collaborazione con altri compagni) per cui in un momento successivo potrà guardare all’esperienza vissuta in outdoor avvertendo un maggior senso di autoefficacia, forza e consapevolezza di sé.

Alcuni studi insistono molto anche sul legame esistente tra esperienze in spazi outdoor e resilienza. Da una prospettiva neurologica, la resilienza può essere spiegata dalla capacità innata del cervello di adattare la propria struttura (crescita di nuove cellule) e le proprie funzioni (il ‘cablaggio’ tra cellule esistenti, le sinapsi) direttamente in risposta all’esposizione ambientale. Il paradigma “stress e recupero”, inoltre, sostiene che l’allenamento al mantenimento dell’equilibrio neurobiologico aiuti a riallineare l’equilibrio psicosociale. Attraverso un’esposizione progressiva e ripetuta a sfide (fuori dalla propria zona di comfort) – in outdoor quindi – il soggetto diventa più resiliente in termini personali e anche interpersonali. Ecco perché la pedagogia della scuola all’aperto permette di considerare non più secondario (o di ‘serie B’!) un tipo di esperienza che, come suggeriscono le neuroscienze, è centrale nei processi di sviluppo del pensiero dello studente e non solo, anche della sua personalità, affettività e socialità.

2.2. L’Outdoor education per l’acquisizione di competenze civiche e sociali

Come ricordato, la Place-based education costituisce la base fondamentale delle esperienze di OE, esperienze tramite le quali ogni persona può mettersi alla prova, cimentarsi e affrontare vere e proprie sfide in situazioni di gruppo, facilitando in tal modo lo sviluppo di abilità motorie e linguistiche, come pure quelle di leadership e di problem solving; abilità che, una volta acquisite, consentono di aumentare la fiducia sia in sé stessi sia verso il prossimo. L’incontro autentico con lo spazio esterno costituisce quindi un’importante fonte di motivazione, indispensabile nei processi di apprendimento significativo e creativo (Dahlgren e Szczepanski, 1998).

Utilizzando la metafora dell'albero (fig. 3), Priest (1986) evidenzia due principali approcci dell'OE: l'Adventure education (concentrata su attività sportive all'aria aperta) e l'Environmental education, cioè l'educazione ambientale (dedicata alla relazione del giovane con sé stesso e con gli altri) che contempla anche approfondimenti sui temi dello sviluppo sostenibile (concentrandosi nella fattispecie sull'analisi delle relazioni intercorrenti tra i vari elementi dell'ambiente circostante al giovane).

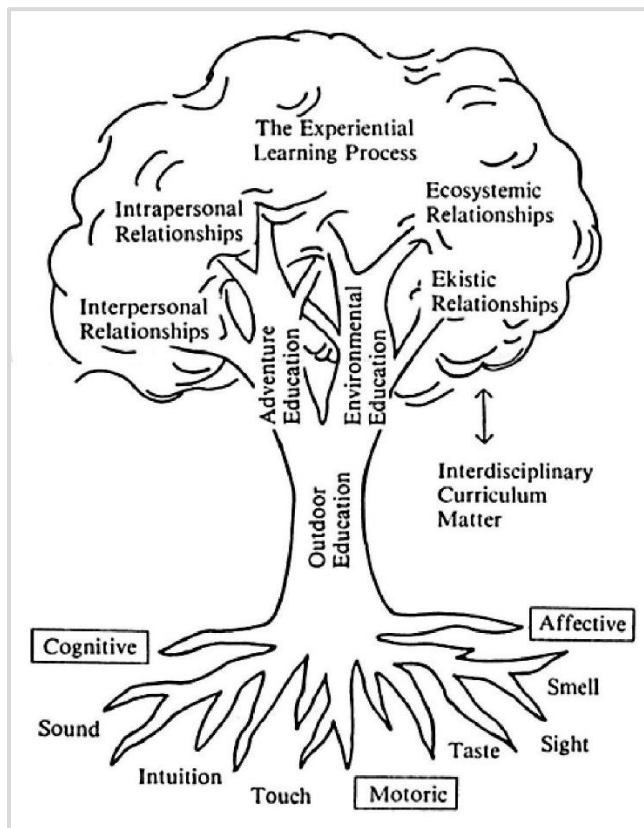


Figura 3 - The Outdoor Education Three (fonte: Priest, 1986).

Secondo Higgins e Loynes (1997), l'obiettivo educativo dell'OE è proprio quello di favorire lo sviluppo personale e sociale; secondo i due studiosi, basandosi sulla proposta di un modello che illustra le relazioni tra le varie componenti fondamentali nella progettazione delle attività di un'esperienza rispondente all'approccio dell'OE (fig. 4), svolgendo lezioni all'esterno nelle quali proporre temi su ambiente e sviluppo sostenibile, gli studenti vengono sensibilizzati al rispetto del contesto naturale in cui vivono. Proprio l'interazione fra scelta del luogo esterno, tema proposto, modalità di lavoro a gruppi per indagare e sperimentare con le proprie mani, il giovane impara ad assumersi sempre più responsabilità. Occorre ricordare che con l'OE le lezioni non sono semplicemente spostate dall'aula all'ambiente all'aperto, ma vengono alternate fra *fuori* e *dentro* l'aula, con lo scopo di creare un filo conduttore che intende rendere assolutamente complementari i differenti ambienti nei quali vengono svolte le diverse attività.

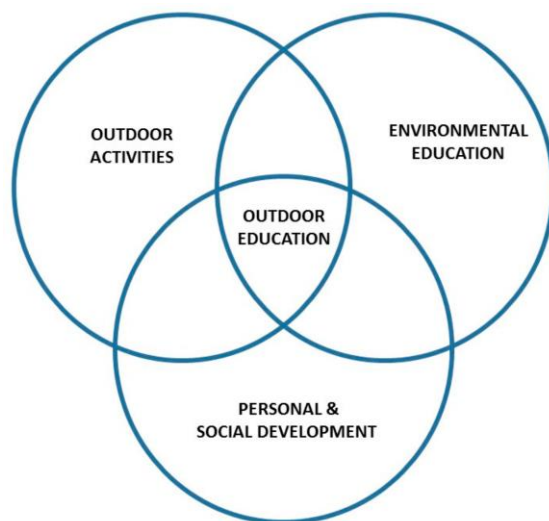


Figura 4 - *The Range and Scope of Outdoor Education* (fonte: Higgins e Loynes, 1997).

Quanto fin qui esposto coinvolge anche alcuni aspetti della Pedagogia ecologica; David W. Orr (1994) sottolinea l'importanza di sottrarre la pratica formativa all'interpretazione della razionalità economica; quest'ultima – concentrandosi soprattutto sullo sviluppo delle inclinazioni (uomo produttivo) – perde di vista la promozione piena dell'essere umano in ciascun soggetto educativo. Due tra gli obiettivi che la Pedagogia ecologica intende perseguire con alcuni dei suoi costrutti riguardano il contrastare il confinamento del pensiero in luoghi chiusi (le aule scolastiche) e il salvaguardare quell'innata quanto affascinante capacità di stupirsi di fronte alla vita sulla Terra che è parte del “nostro originale equipaggiamento al momento della nascita” (Orr, 1994, p. 23). Come ricorda Luigina Mortari (2018, p.14):

Il processo formativo trova il suo senso se non si limita a promuovere l'acquisizione di conoscenze, ma mira anche a sviluppare un pensiero capace di andare alla radice delle questioni chiave, praticando quello che viene definito “the deep questioning”. Sollevare questioni sempre più profonde significa non dare nulla per scontato, non accreditare gratuitamente alcun tipo di autorità alle teorie con le quali ci si confronta, ma fare di esse l'oggetto di una disamina critica.

Sempre Mortari, introducendo all'importanza della “cura” per l'ecologia e della “cultura verde”, ricorda quanto è fondamentale promuovere la motivazione all'impegno concreto nella tutela ambientale e come tale impegno non debba essere inteso in senso individualistico, ma piuttosto come un qualcosa di collettivo e quindi solidale, così da stabilire una connessione con un'“educazione alla convivenza democratica” capace di favorire la partecipazione civica. Mortari richiama, inoltre, l'importanza di riservare uno spazio di ricerca anche alla capacità di pensiero e quindi alle competenze ‘per il futuro’; uno spazio all'interno del quale individuare strumenti e metodi per poter offrire ai giovani opportunità di riflessione e discussione su alternative possibili e desiderabili in merito alla qualità della vita (sia a livello individuale che di collettività). Un versante, questo, che porta l'OE a intersecarsi con un altro dei tre contesti individuati da Higgins e Loynes (fig. 4): quello dello sviluppo personale e sociale.

È in infatti in questo contesto che si sviluppa la relazione con la Problem-based education (peraltro pure correlata alla Pedagogia ecologica) e soprattutto con i vari quadri delle competenze trasformative sviluppate dagli organismi dell'Unione europea e dei paesi extraeuropei negli ultimi decenni: [Competenze per una cultura della democrazia](#) (Consiglio d'Europa), [Life Skills for Life](#) (Organizzazione Mondiale della Sanità), [Character qualities](#) del World Economic Forum, [LifeComp](#) (Commissione europea) e programmi

come l'[Agenda 2030](#) per lo sviluppo sostenibile e [Learning to Become](#), iniziativa globale dell'Unesco per reimmaginare come la conoscenza e l'apprendimento possono plasmare il futuro dell'Umanità e del nostro pianeta.

In tale contesto, a livello nazionale occorre menzionare anche la Legge del 20 agosto 2019, n. 92 ([Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica](#)), che tra i suoi obiettivi di apprendimento richiama direttamente l'[Agenda 2030](#); la legge in questione introduce l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020-2021 – in tutti gli ordini e gradi di scuola – sulla base di apposite Linee guida; nell'[Allegato A](#) a queste relative, uno specifico paragrafo è riservato a: “sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio”.

In quanto proposta di Problem-based education, l'OE, come già detto, vincola l'apprendimento al contesto reale, cercando così di superare l'antinomia fra qualità dell'insegnamento nella formazione scientifica e sviluppo delle competenze personali e sociali; consente agli studenti di apprendere sì contenuti ma offre anche tutti quegli spunti e strumenti per acquisire un determinato 'abito mentale', dando significato alle situazioni ambientali analizzate anche attraverso le emozioni. In questo l'OE si accosta facilmente a un altro approccio pedagogico che si prefigge di superare la separazione fra il *dentro* e il *fuori* l'aula: il Service Learning. In entrambi i casi i docenti progettano, con il protagonismo degli studenti, un'esperienza di apprendimento duratura, che lega il *dentro* e il *fuori* l'aula, l'apprendimento esperienziale e quello disciplinare, la riflessione collettiva e individuale attraverso l'interessamento a un problema reale. Ovviamente non tutte le esperienze di Service Learning si 'appropriano' di un problema ecologico e si svolgono all'esterno (quindi non tutte sono anche di OE), ma vale anche l'opposto: non tutte le esperienze di OE si 'appropriano' di un problema dai risvolti sociali cercando attivamente di risolverlo. Certo rimane la possibilità di sconfinamento dall'uno all'altro approccio, come prevede il curriculum verticale dell'IC “Giovanni XIII”, una delle scuole capofila; in questo caso infatti è previsto che nei primi anni di ingresso nel contesto scolastico bambini e bambine imparino anche *dal* e *nel* contatto con il proprio territorio, grazie all'OE, e nel tempo acquisiscano maggiore responsabilità e capacità di intervento, passando appunto al Service Learning.

L'acquisizione di nuove conoscenze, progettato dalla scuola con attenzione al contesto, prevede una sua progettazione che cura sia l'acquisizione dei contenuti dell'apprendimento sia quella dei cosiddetti “abiti mentali”, come la capacità di collaborare, la responsabilità verso gli altri e l'ambiente o l'imparare ad imparare. Per chiarire questo punto, riportiamo sinteticamente il riferimento ai primi due livelli logici dalla teoria dell'apprendimento di Bateson (1997): il *proto-apprendimento* e il *deutero-apprendimento*.

Il proto-apprendimento (o apprendimento di primo livello) prevede la modificazione di un comportamento in base all'esperienza; di solito è riferito all'acquisizione di conoscenze e abilità, essendo anche la forma più immediatamente evidente di apprendimento.

Il deutero-apprendimento (o apprendimento di secondo livello) accompagna il proto-apprendimento in modo implicito; si riferisce alla modificazione del processo del proto-apprendimento, rendendolo trasferibile in situazioni simili o velocizzandolo (è alla base dell'imparare ad imparare). Le modificazioni che produce sono legate alla struttura degli 'abiti mentali', cioè al modo di pensare, di vedere e sentire le cose, al modo di agire.

Se il proto-apprendimento si realizza in tempi medio-brevi, il deutero-apprendimento, perché siano evidenti i suoi frutti, necessita di tempi medio-lunghi. Inoltre, mentre l'apprendimento di primo livello ha esiti

immediatamente osservabili – avendo un carattere diretto e manifesto (l'acquisizione delle conoscenze di un determinato ambito tematico) –, l'apprendimento di secondo livello si svolge in parallelo al primo, non risultando immediatamente manifesto, ed è quindi da considerarsi collaterale.

Per concludere, il proto-apprendimento ha a che fare con l'istruzione, mentre il deutero-apprendimento con l'educazione.

Questa breve digressione serve per chiarire perché l'esperienza di OE non può limitarsi ad un'uscita dall'aula, ma al contrario necessita di una progettazione duratura, allo scopo di esplicitare nelle intenzionalità educative e quindi incidere consapevolmente anche sull'apprendimento di secondo livello. Perché solo un'impostazione curriculare “può promuovere la piena consapevolezza del problema etico-sociale e può dare all'azione educativa scolastica un carattere mirato e incisivo, capace di influire in modo significativo sulla formazione della personalità del giovane” (Baldacci, 2020, p. 12).

3. Adottare l'idea “Outdoor education”

Questo paragrafo si apre introducendo i cambiamenti didattici connessi con l'adozione dell'idea “Outdoor education”. In particolare:

- il sottoparagrafo 3.1 descrive punti di forza e opportunità per gli studenti; punti di forza e opportunità che si manifestano su diversi piani: sul piano educativo e pedagogico, su quello psicologico, sul piano sociale e inclusivo, sul piano fisico, su quello organizzativo;
- il sottoparagrafo 3.2 è dedicato al *Patto di corresponsabilità educativa Scuola-Famiglia* e al *Patto educativo di Comunità*, due strumenti operativi che rafforzano l'alleanza tra la scuola e la famiglia e tra scuola e comunità locale;
- il sottoparagrafo 3.3 ha per argomento la formazione dei docenti. Il cambiamento nella mentalità dei docenti rappresenta il primo passo per la realizzazione di attività didattiche in ambiente esterno. In particolare, la formazione dei docenti dovrà essere finalizzata al riconoscimento dell'esterno come ambiente e contenuto di apprendimento, alla programmazione delle attività didattiche e a favorire la comprensione del 'rischio' da parte degli studenti;
- il sottoparagrafo 3.4 affronta il tema della valutazione che nell'approccio dell'OE segue strumenti e processi propri della didattica per competenze.

3.1. Punti di forza e opportunità

Come verrà di seguito esplicitato nelle narrazioni delle scuole capofila (par. 4), adottare questa idea comporta un necessario ripensamento delle pratiche di insegnamento e apprendimento e del curricolo. Lavorare secondo l'approccio dell'OE richiede di strutturare il curricolo intorno a nuclei essenziali dove i saperi disciplinari si armonizzano per favorire attività didattiche basate sulla promozione di competenze e su compiti di realtà (si rimanda anche all'idea [“Oltre le discipline”](#) di “Avanguardie educative”).

Lavorare in OE significa abbandonare le logiche della prevedibilità e del controllo per aprirsi all'incerto, alle sorprese che nascono quando gli studenti sono davvero al centro dei processi di insegnamento e apprendimento. Ciò non significa agire in assenza di una progettazione; si tratta piuttosto di formulare continue revisioni a livello di microprogettazione (Schenetti, 2018) per meglio orientare la direzione in base agli obiettivi didattici, avendo maggiore contezza di come gli studenti apprendono, quando apprendono meglio e cosa sollecita maggiormente i loro interessi; gli studenti apprendono in maniera naturale operando per prove ed errori in condizioni di sicurezza e sviluppando curiosità e motivazione.

Lavorare in ambienti outdoor, inoltre, aiuta a riconciliarsi con i ritmi della natura, spinge verso una decelerazione (Zavalloni, 2014; Francesch, 2011), consente di guardare attraverso i fenomeni e non, quindi, a limitarsi ad uno sguardo di superficie.

Grazie all'OE, gli studenti acquisiscono maggiore consapevolezza dell'ambiente in cui vivono, maturando sentimenti di rispetto verso la natura e le sue forme, in linea con i principi di sostenibilità promossi dall'*Agenda 2030*. Una conoscenza più approfondita del territorio contribuisce inoltre a sviluppare un senso di appartenenza alla comunità.

Il movimento è un'altra componente essenziale dell'OE: le neuroscienze insegnano che una mente ben ossigenata ragiona meglio. Una corretta dieta alimentare e l'attività fisica quotidiana sono poi elementi fondamentali per la salute e per il benessere psicofisico della persona.

L'OE promuove l'autonomia degli studenti in risposta all'accresciuto gradiente di responsabilità che richiede un'uscita nell'ambiente naturale e non controllato.

Introdurre l'OE nel curriculum comporta numerosi vantaggi su diversi piani. Vediamo quali.

- *Piano educativo e pedagogico.* L'osservazione della natura rende l'OE un'opportunità per guardare il mondo con gli occhi di uno scienziato, di un antropologo, di uno storico, di un sociologo, favorendo la comprensione dell'interdipendenza tra sistemi ecologici e il rispetto della natura.
- *Piano psicologico.* Gli studenti, imparando a misurarsi con l'inatteso e l'imprevedibile, potenziano il senso di efficacia e di consapevolezza di sé. Le teorie sulla biofilia affermano che il soggetto percepisce un senso di benessere e di meraviglia per la scoperta di piante e animali, situazioni non osservate in precedenza e in maniera sistematica. Ciò si traduce in un senso di sicurezza nell'affrontare l'incertezza, la complessità e la novità.
- *Piano sociale e inclusivo.* Gli studenti imparano a far esperienze nuove, scoprono compagni con cui non erano entrati in contatto, intervengono con loro nella realtà socioambientale e si fanno conoscere per disposizioni che in spazi indoor non potevano essere palesate. I vantaggi sono una maggior disposizione alla cooperazione, alla comunicazione e al rispetto della diversità, sia nel mondo animale e vegetale che nel mondo sociale. I rapporti di amicizia si rinsaldano e quelli con i docenti diventano più profondi.
- *Piano fisico.* Gli studenti fanno esercizio fisico, si muovono, corrono, si ossigenano. Camminare, correre, arrampicarsi, saltare, evitare ostacoli, sono attività che allenano la forza muscolare e favoriscono le abilità grosso-motorie e fino-motorie.
- *Piano organizzativo.* L'OE si rifà a un'idea di scuola aperta, connessa a un territorio considerato "contenuto" e "ambiente di apprendimento". Le attività sono progettate all'interno del curriculum come estensione di ciò che avviene 'dentro l'aula', si basano sull'esperienza diretta, su metodologie laboratoriali e prevedono il coinvolgimento attivo degli studenti.

3.2. La relazione scuola, famiglia e territorio

“Anche fuori si impara!” è lo slogan che sempre più scuole utilizzano nella comunicazione sull’OE, consapevoli che spesso il tempo dedicato all’ambiente esterno viene precocemente inteso come ‘tempo perso’, come una pausa tra un’attività ‘vera’ e l’altra. Al contrario, l’istruzione e l’educazione non possono essere relegate in modo esclusivo dentro le mura scolastiche, ma necessitano di un dialogo continuo tra *dentro* e *fuori*, tra esperienza diretta e riflessione che si avvalgono della collaborazione e corresponsabilità educativa della comunità educante (Laporta, 1975). Di qui l’importanza del *Patto di corresponsabilità educativa Scuola-Famiglia* e del *Patto educativo di Comunità*. Qui di seguito, in sintesi, le specificità di questi due documenti.

Patto di corresponsabilità educativa Scuola-Famiglia. Il rinnovamento della società passa anche da un nuovo modo di educare i cittadini di oggi e di domani, immersi nel processo di rinnovamento economico, sociale e tecnologico, che prevede l’obbligo, per i formatori, i docenti, di aprirsi e collaborare, dato che l’azione pedagogica non può cadere solo su di loro (Ferrante e Sartori, 2012). Tuttavia negli ultimi anni il rapporto scuola-famiglia si è connotato anche di alcune criticità e fenomeni negativi che sono diventati oggetto di cronaca. Di qui l’importanza della ricerca di possibili partnership nell’introduzione delle esperienze di OE. D’altra parte le relazioni scuola-famiglia sono espressione di una realtà complessa, che non può essere riportata *ad unicum*. Ogni scuola è un crogiuolo di tante situazioni diverse, ricalcando la complessità della società contemporanea globalizzata.

Il coinvolgimento dei genitori è modellato dal loro orientamento verso l’istruzione dei figli come pure dalle caratteristiche dei figli stessi, dalle risorse finanziarie di cui può disporre la famiglia e dalle opportunità disponibili nella comunità di riferimento. In letteratura è possibile individuare differenti prospettive alle quali è possibile ricondurre la relazione scuola-famiglia; la più recente prevede una partnership che promuove e implementa la co-responsabilità, articolandosi attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra le due parti, oltre al riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco (Cappuccio e Pedone, 2018).

Va da sé che, nel caso dell’introduzione di esperienze di OE, il *Patto di corresponsabilità educativa Scuola-Famiglia* deve far riferimento ai vari ambienti interni ed esterni, ai tempi e alle responsabilità di ciascuno.

Patto educativo di Comunità. “Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio” è il detto africano introdotto negli ultimi anni anche nella società occidentale per sollecitare i legami di responsabilità della comunità educante; un detto oggi divenuto ancor più attuale nella gestione dei servizi educativi e scolastici in seguito all’emergenza sanitaria da covid-19.

Il *Piano Scuola 2020-2021* (MI, 2020) ha infatti introdotto questi patti come strumenti operativi attraverso i quali scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà operative nel terzo settore, associazioni e anche i singoli cittadini, possono operare in modo sinergico, sottoscrivendo specifici accordi per creare l’alleanza educativa, civile e sociale che consente di attuare proprio i principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate per realizzazione l’istruzione e l’educazione di tutti e di ciascuno.

Il *Patto educativo di Comunità* è quindi uno strumento operativo introdotto dal Ministero dell’Istruzione per dare alla comunità la possibilità di assumere un nuovo protagonismo e rafforzare l’alleanza tra la

scuola e la comunità educante. Obiettivi principali di questo patto sono la necessità di prevenire e combattere le nuove povertà educative, la dispersione scolastica e il fallimento educativo attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale di tutti gli attori in campo, che con pari dignità si impegnano a valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze e tutte le risorse del territorio.

Apprendo la scuola alle esperienze di OE curricolare, la formulazione e sottoscrizione del *Patto educativo di Comunità* consente di coprogettare percorsi educativi che legano le esperienze nei diversi luoghi con l'apporto di vari soggetti educativi disponibili nel territorio di riferimento.

3.3. La formazione dei docenti

La necessità di cambiamento nella mentalità dei docenti rappresenta il primo passo per la realizzazione di attività didattiche in ambiente esterno. Due aspetti risultano particolarmente importanti:

- *Riconoscere l'esterno come ambiente e contenuto di apprendimento.* Uscire dall'aula e dalla scuola rappresenta un'occasione per connettere la scuola con il territorio e al contesto culturale e sociale di riferimento (Giunti, Orlandini, 2019). Il *fuori* della scuola si configura come contesto ricco di occasioni formative e significati da sfruttare e integrare per un arricchimento dei percorsi di apprendimento e del curricolo scolastico (Bortolotti, Schenetti 2015). Il *fuori* della scuola può essere individuato in un'area prossima, quella in cui vivono gli studenti (ad esempio il quartiere), negli spazi della città, nelle aziende, nelle zone rurali, nei beni culturali (musei, biblioteche, teatri) (De Bartolomeis, 2018), sfruttando anche le possibilità offerte dai patti di Comunità (Cerini, 2020). Si tratta di strumenti presenti all'interno del recente *Piano Scuola 2020-2021* che la società civile può utilizzare per mettere a disposizione delle istituzioni scolastiche edifici o spazi urbani posti in prossimità della scuola, di proprietà pubblica o privata (musei, spazi ecclesiastici, fattorie didattiche, piazze), che permettono di fare didattica fuori dall'aula in contesti di tipo esperienziale (Smith e Sobel, 2014).
- *Programmare le attività didattiche.* Se l'OE offre molte esperienze di apprendimento, queste possibilità devono essere colte da un'attenta programmazione didattica: ricondurre le esperienze "all'aperto" ad aspetti curricolari porta il docente a programmare le attività outdoor tenendo conto dell'età, del livello e delle competenze pregresse degli studenti, puntando a raggiungerne di nuove. La programmazione, quindi, è importante nel pianificare il *prima*, gestire il *durante* e valutare il *dopo* (Schenetti, 2018). Dalle esperienze di outdoor emerge anche l'importanza di collegare le pratiche didattiche 'open air' a quelle indoor, con momenti di riflessione condivisa con gli studenti su quanto si andrà a fare e quanto è stato fatto, con l'obiettivo di guidare i giovani nel percorso di apprendimento. In questo tipo di approccio risultano fondamentali la condivisione nel Consiglio di Classe, l'interdisciplinarietà, la collaborazione tra docenti.

Con queste premesse la formazione dei docenti dovrebbe puntare da un lato a stimolare la riflessione sul curricolo e sulla progettazione di unità didattiche, dall'altro alla costruzione di una comunità di pratica in cui si condividono obiettivi, pratiche e risultati.

È da considerare inoltre l'idea di avviare un percorso formativo per docenti su aspetti socioaffettivi (sia per facilitare la collaborazione tra pari sia per sostenere il percorso di apprendimento degli studenti).

- *Sviluppare la comprensione del 'rischio' da parte degli studenti attraverso esperienze che offrono loro la capacità di analizzarlo, valutarlo e formarsi in tal senso. Governare l'imprevisto come terreno di pratica per le competenze trasversali nella declinazione sociale, personale e culturale (JRC, 2021). Uscire dalla scuola significa anche favorire l'attività motoria, il movimento inteso come elemento che caratterizza trasversalmente l'apprendimento disciplinare e non come 'momento' relegato alle ore di educazione fisica, sviluppando una cultura condivisa dello stare bene a scuola (Breithecker, 2014).*

In tal senso, la formazione dei docenti può essere organizzata come *formazione outdoor* (FO) che permette di uscire dai contesti formativi tradizionali, come le aule, per confrontarsi con situazioni coinvolgenti dal punto di vista mentale e fisico (Farnè, 2014; Schenetti, 2018). Tali percorsi si basano sulla correlazione tra apprendimento ed emozioni forti, intese come fattori facilitanti il processo, ponendo i docenti nella condizione di uscire dalla propria *comfort zone* per entrare nella *challenge zone* (Rotondi, 2004). Le attività, simili a quelle dell'Adventure education, sono finalizzate a sviluppare competenze trasversali e si configurano come metafore dei contesti di vita quotidiana per riflettere su aspetti spesso dati per scontati (Farnè, 2018, p. 244).

Dalle narrazioni delle scuole capofila è emersa l'importanza, per un'efficace realizzazione dei percorsi di OE, di una preliminare fase di formazione. In tal senso, tra le attività e le iniziative si segnalano:

- partecipazione a corsi di formazione promossi da università, associazioni ed enti qualificati, reti di scuole (v. *Sitografia di queste Linee guida*) che coinvolgono docenti e Dirigente scolastico per lo sviluppo di una visione comune sul tema dell'OE e per la progettazione dei percorsi;
- partecipazione a reti di scuole, come quella di "Scuole all'aperto", per un confronto a livello locale e nazionale e come punto di riferimento per una formazione *in itinere*;
- organizzazione di momenti di autoformazione in seno alle organizzazioni scolastiche finalizzata alla contaminazione delle pratiche tra docenti e disseminazione interna ed esterna dei percorsi realizzati;
- individuazione di figure di facilitatori delle pratiche all'aperto per lo sviluppo dei percorsi di apprendimento OE, per la condivisione di una cultura comune sul tema e per la progettazione pedagogica dei percorsi in un'ottica di team e, se possibile, con altre scuole del territorio coinvolte in attività outdoor;
- attività di accompagnamento per i docenti nuovi o neoimmessi per l'acquisizione degli elementi identitari dell'approccio.

3.4. La valutazione formativa e autentica

Dato che le esperienze di OE si inseriscono pienamente nel curriculum, la valutazione si articola in modalità diverse, ed in linea con gli approcci della didattica per competenze:

- un primo approccio alla valutazione è quello degli apprendimenti. Nel corso delle esperienze in outdoor si apprendono contenuti, si esercitano processi, e quindi possono essere somministrate prove strutturate relative agli obiettivi disciplinari;

- un altro strumento valutativo è quello dell’osservazione sistematica, finalizzata sia a comprendere il percorso di apprendimento degli studenti sia a monitorare la tenuta della progettazione didattica stessa, eventualmente suscettibili di ripensamenti e adattamenti;
- un altro sguardo è posto sugli aspetti disposizionali degli studenti, come la propensione a essere curiosi, a dubitare, a porsi in prospettive diverse dalla propria, a sorprendersi, a fare inferenze, ad analizzare i vari tipi di pensiero (logico, critico, divergente, ecc.).

Infine, come riportato nella tabella che segue (tab. 4), la valutazione cerca di cogliere il progresso degli studenti su alcune competenze trasversali, come ad esempio la partecipazione, la collaborazione e la capacità di interpretare i dati. L’**Allegato 3** di queste *Linee guida* consiste in una griglia di osservazione realizzata dall’IC “Giovanni XXIII” di Acireale (CT) e analoga a quella qui di seguito riprodotta (tab. 4).

Periodo di osservazione	Partecipazione			Collaborazione e cooperazione			Ricavare informazioni per usi specifici		
	Partecipa in modo attivo e propositivo	Partecipa in modo attivo	Partecipa in modo ricettivo	Collabora in modo efficace e creativo	Collabora in modo efficace	Collabora se guidato/a	Ricava le informazioni in modo autonomo (livello avanzato)	Ricava le informazioni guidato/a da schede ... (livello intermedio)	Ricava le informazioni con il supporto di una persona (livello base)
Nome alunno/a									

I dati si basano sull’osservazione sistematica *in itinere* e su test specifici delle discipline, registrati periodicamente.

Tabella 4 - Griglia di osservazione in uso presso l’IC “Venturino Venturi” di Loro Ciuffenna (AR).

Gli strumenti usati sono quindi quelli già utilizzati nella didattica attiva ed esperienziale (griglie di osservazione, rubriche, prove di verifica a risposta chiusa o semistrutturate, domande a risposta aperta, esposizioni orali, testi regolativi, ecc.) e propri di un approccio rigoroso alla valutazione formativa (Schenetti e D’Ugo, 2020).

Il processo valutativo prevede sia momenti *in itinere* (iniziale, intermedio, finale) – come illustrato nella griglia di osservazione a cura dell’IC n. 12” di Bologna (v. **Allegato 5** di queste *Linee guida*) – che momenti di valutazione sommativa. Inoltre, in particolare nella scuola dell’infanzia e sul modello di Reggio Children, la documentazione può essere usata come momento di osservazione del percorso di apprendimento, attraverso la registrazione di clip, interazioni, parole degli studenti, ecc.

La valutazione finale, poi, oltre a valutare il percorso di crescita dello studente, informa la programmazione dei percorsi futuri, anche attraverso strumenti come l'*analisi SWOT* (conosciuta anche con il nome di *matrice SWOT*, acronimo di *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*).

4. Le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea "Outdoor education"

Qui di seguito sono riportate le esperienze delle tre scuole capofila dell'idea "Outdoor education": l'IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna (AR), l'IC "Giovanni XXIII" di Acireale (CT) e l'IC n. 12" di Bologna. Queste narrazioni sono state direttamente curate da docenti e dirigenti scolastici delle tre scuole capofila.

IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna, Arezzo

Scuola Aperta al Mondo

Quadro di riferimento

Loro Ciuffenna è un piccolo borgo toscano di origine medievale situato in collina, ai piedi del Pratomagno, regione che comprende diverse frazioni montane. Il borgo è limitrofo a un'area industrializzata ed economicamente molto sviluppata, il Valdarno aretino, in cui sono presenti la maggior parte dei servizi dei quali la popolazione di Loro Ciuffenna usufruisce giornalmente. Le attività economiche principali sono l'agricoltura, il turismo e l'artigianato; tuttavia, la maggior parte della popolazione svolge le attività lavorative e ricreative nel vicino Valdarno; ciò fa sì che il legame con il territorio e la coesione sociale siano piuttosto deboli. Da qui la necessità di attivare una collaborazione tra scuola e territorio (comune, aziende, parrocchia, cittadini, comunità montana) che favorisca l'inclusione, il senso di appartenenza, la cittadinanza attiva.

Nata dall'esigenza di rinforzare il tessuto sociale e il senso di appartenenza al territorio, l'OE è stata anche strumento per superare gli spazi educativi tradizionali sfruttando la bellezza degli ambienti del territorio e le esperienze di apprendimento che questo approccio pedagogico poteva offrire.

Il progetto *Scuola Aperta al Mondo* rappresenta il framework entro il quale si inseriscono le diverse esperienze di OE realizzate dalla scuola. L'azione di OE si è quindi concretizzata in un percorso interculturale con l'obiettivo di sviluppare rispetto per l'altro e pensiero critico, quest'ultimo indispensabile per contrastare stereotipi e pregiudizi. La cultura del rispetto reciproco è stata promossa e incoraggiata.



Al link <https://scuolapertalmondo.wordpress.com/> è possibile consultare la documentazione delle esperienze.

Finalità educative, risultati attesi e obiettivi specifici

La finalità del progetto *Scuola Aperta al Mondo* è stata quella di realizzare un modello di OE ben definito intorno al quale progettare tutta l'attività didattica.

I suoi obiettivi generali sono:

- acquisizione di una maggiore consapevolezza dell'ambiente in cui si vive;
- incremento della partecipazione alla vita sociale;
- sviluppo di rispetto e cura nei confronti degli ambienti in cui avvengono le esperienze di apprendimento (cinema-teatro, museo, monumenti, edifici storici, orto, bosco);
- diffusione di una cultura ecologica;
- conoscenza del territorio e sviluppo del senso di appartenenza ad una comunità;
- raggiungimento degli obiettivi didattici specifici delle discipline;
- potenziamento delle competenze di cittadinanza attiva e di inclusione sociale per superare le situazioni di svantaggio socioculturale;
- uso consapevole delle tecnologie;
- miglioramento del benessere psicofisico di studenti e docenti.

Gli obiettivi specifici sono quelli delle programmazioni didattiche delle discipline, sviluppate a partire dalle attività *dentro-fuori*.

Per esempio, di seguito riportiamo gli obiettivi specifici relativi alla realizzazione di un orto didattico sinergico legato al progetto *L'orto di Piffarò e Bobò*:

- essere in grado di osservare le relazioni sinergiche tra le piante;
- essere in grado di osservare l'interazione tra piante e ambiente e tra uomo e piante;
- acquisire conoscenze e competenze disciplinari specifiche, in ambito linguistico, storico, geografico, scientifico, tecnologico, matematico, come da obiettivi inseriti nelle programmazioni didattiche delle discipline;
- acquisire competenze trasversali;
- lavorare insieme per un obiettivo comune;
- lavorare rispettando le regole della comunità.



Ambienti esterni e organizzazione delle attività

Le attività di OE sono state realizzate sia in contesti naturali (boschi e sentieri del territorio) che in contesti urbani (orti urbani, aziende del territorio, parchi e giardini comunali, il giardino della scuola). Gli ambienti esterni sono stati scelti sulla base dell'oggetto dell'attività. A tal proposito si segnalano qui quattro progetti:

- *Primo giorno di scuola* è un film realizzato nell'a.s. 2014-2015 dai bambini delle classi IV e V della scuola primaria; il film è stato girato in numerosi ambienti dell'*Auditorium comunale* di Loro Ciuffenna;
- *The Pieve of Gropina* è una piccola guida di viaggio realizzata nell'a.s. 2015-2016 dai bambini di una classe V della scuola primaria e destinata ai loro coetanei; edita in formato digitale e-pub, è il risultato finale di una serie di attività svolte *in situ* dai bambini.

- *L'orto di Piffarò e Bobò* (progetto di cui abbiamo appena elencato gli obiettivi specifici) è un orto progettato dai bambini delle classi II e III della scuola primaria e realizzato in collaborazione con l'amministrazione comunale e un'azienda agricola (situata in una frazione montana) che segue i principi della permacultura.
- *Raccontiamo i nostri alberi* (v. **Allegato 1** di queste *Linee guida*) è un progetto che ha avuto come iniziale 'location' sentieri e boschi del territorio; le varie attività (svolte da una classe I della scuola secondaria di primo grado) sono poi proseguite in modalità DAD, in ragione delle note misure anticontagio introdotte per contrastare l'epidemia da covid-19.

Risorse umane e relazioni

- Abitanti dei luoghi oggetto delle attività di OE;
- Agricoltori e aziende agricole;
- Impiegati dell'amministrazione comunale;
- Studenti e loro genitori, docenti.

Metodologie didattiche e idee di “Avanguardie educative”

- Progettazione periodica e programmazione delle uscite: una volta individuati gli argomenti da affrontare, ogni docente viene incaricato di reperire materiale didattico, progettare la lezione, programmare le uscite;
- tutoring, cooperative learning e lavoro individuale;
- collaborazione tra i diversi ordini di scuola e lavoro a classi aperte;
- idea [“Dentro/fuori la scuola - Service Learning”](#).

Risorse economiche, strumenti e procedure

Tutti i progetti sono stati sviluppati nell'ambito di *Scuola Aperta al Mondo* e sono stati realizzati senza l'impiego di risorse economiche; soltanto per alcune attività sono stati utilizzati i fondi del Piano Educativo Zonale (PEZ).

Per la costruzione delle diverse esperienze i progetti si sono avvalsi della collaborazione e della partecipazione attiva ed entusiasta di diversi enti del territorio (tra questi il Comune di Loro Ciuffenna).

Durata

Tutti i percorsi di OE si sviluppano nel corso di uno o più anni scolastici, ispirano le programmazioni didattiche e caratterizzano le attività nelle varie aree disciplinari.

Risultati e ricadute

I principali risultati osservati:

- i bambini apprendono con maggiore naturalezza;
- durante le attività si sviluppa un clima di serenità e collaborazione;

- non si rilevano comportamenti trasgressivi e ostili;
- i bambini in difficoltà partecipano comunque in modo attivo, apportando sempre il proprio contributo;
- molte sono le occasioni di gratificazione;
- i bambini imparano a gestire successi e insuccessi;
- i bambini costruiscono gli apprendimenti e le competenze nelle varie discipline;
- migliorano significativamente le relazioni tra scuola, famiglia e territorio.

Scheda tecnica

Indicazioni operative per l'implementazione

Ogni territorio possiede ambienti e luoghi che possono essere fonte di ispirazione per l'individuazione di un tema per l'OE.

Sono indispensabili:

- ▶ la relazione e la collaborazione tra scuola, famiglia e territorio;
- ▶ la progettualità e la programmazione periodica delle attività didattiche;
- ▶ il lavoro in team tra docenti e con il Dirigente scolastico.

Fasi di lavoro

- ▶ Individuazione del tema intorno a cui costruire l'attività e degli obiettivi didattici (per esempio, nel caso del progetto *Raccontiamo i nostri alberi*, conoscere gli alberi del territorio e realizzare una guida);
- ▶ scrittura del progetto;
- ▶ stesura delle programmazioni didattiche annuali a partire dai macro-obiettivi del progetto;
- ▶ programmazione periodica delle uscite e delle attività e dei tempi;
- ▶ individuazione delle metodologie da attivare (tutoring, lavoro di gruppo, cooperative learning... a classi aperte, parallele o verticali);
- ▶ valutazione periodica degli apprendimenti e dell'andamento del progetto (rubriche di valutazione, griglie di osservazione, monitoraggi, questionari di autovalutazione, ecc.).

Scuola libera tutti... il cammino si fa andando

Quadro di riferimento

L'IC “Giovanni XXIII” di Acireale raccoglie sette scuole distribuite sul territorio intorno alla città di Acireale. I plessi si trovano in frazioni sulla costa jonica orientale della Sicilia; nessuna delle scuole è collocata nel centro urbano.

Il contesto territoriale nella zona etnea è fortemente connotato da uno stretto rapporto con l'ambiente naturale; l'area era un tempo importante riferimento sull'isola per l'agrumicoltura e la pesca, oggi però le attività prevalenti sono orientate ai servizi di accoglienza turistica.

Dal punto di vista storico, architettonico e culturale la zona si caratterizza per la presenza del barocco siciliano, del teatro dei pupi, della gastronomia e arte dolciaria, dell'artigianato del legno e del ferro battuto. Il contesto pedagogico del territorio è quindi fortemente legato alla tradizione culturale della città oltre che alla maestosità dell'ambiente naturale.

Finalità educative, risultati attesi e obiettivi specifici

L'OE non è un progetto ma un modo di far scuola curriculare che dà forma e integra eventuali progettualità cosiddette “extracurricolari”.

I ragazzi, i docenti e tutto il personale si appropriano degli spazi educativi e ne fanno ambienti significativi per l'apprendimento.

Per noi dell'IC “Giovanni XXIII” gli spazi della scuola (siano essi ambienti indoor che ambienti outdoor) agiscono in tutto e per tutto come fossero il “terzo insegnante”, non solo perché funzionali a rendere possibili determinate attività, ma anche perché capaci di stimolare il modo in cui tali attività possono essere svolte e favorendo quindi il raggiungimento degli obiettivi didattici.

Il cammino verso l'OE è iniziato nel 2017 e ci ha condotti a realizzare il percorso *Scuola libera tutti... il cammino si fa andando*, il titolo medesimo dell'esperienza intende valorizzare le differenze di ognuno portandole allo scoperto e includendo ciascuno nella comunità scolastica (*scuola libera tutti*) attraverso la valorizzazione del percorso come essenza dell'apprendimento (*il cammino si fa andando*).

L'Istituto ha organizzato la propria attività didattica sulla base di percorsi all'aperto per promuovere la valorizzazione dei beni culturali e l'educazione alla legalità, alla salvaguardia dell'ambiente, alla limitazione degli sprechi alimentari; tutti elementi divenuti parte integrante del curriculum, in una cornice di educazione civica trasversale.

In tutte le sezioni della scuola dell'infanzia – che dal 2016 ha adottato l'approccio pedagogico dell'OE – gli alunni sono stati progressivamente coinvolti in attività all'aperto, dagli spazi esterni della scuola fino alle uscite nel *Bosco d'Acì* (una vasta area naturalistica d'interesse storico-archeologico), al mare e alle passeggiate nei sentieri-natura e in città.

Nella scuola primaria l'OE è stata dapprima avviata nell'ambito di progetti extracurricolari; in seguito si è evoluta in esperienze di tipo curricolare; per la primaria sono state inizialmente proposte

attività outdoor negli spazi esterni della scuola, in continuità con quelle della scuola dell'infanzia, in un secondo momento gli spazi di sperimentazione sono stati estesi anche all'esterno della scuola. Relativamente alla scuola secondaria di primo grado, l'OE è stata dapprima avviata come progetto di continuità con la scuola primaria (attraverso la progettazione e realizzazione del cortile didattico e del laboratorio opzionale di orto e giardinaggio); in seguito abbiamo dato vita a percorsi di conoscenza del territorio (*Conosco ad arte la mia città* e *Passeggiate acese*, percorsi che coniugano "apprendimento" e "servizio" reso alla comunità) e abbiamo attivato due progetti PON integrati di "Cittadinanza Digitale" e "Patrimonio Culturale artistico e paesaggistico" che hanno permesso la conoscenza dei luoghi più significativi del territorio attraverso percorsi interdisciplinari che hanno portato alla realizzazione di contenuti divulgativi sul patrimonio culturale acese.

La documentazione è raccolta nei profili social raggiungibili dai link qui di seguito riportati:

<https://www.facebook.com/icgiovanni23acireale.it>

<https://www.facebook.com/sliberatuttigiovanni23acireale>

<https://www.instagram.com/icgiovanni23acireale/>

Ambienti esterni e organizzazione delle attività

Gli ambienti esterni che hanno accolto le attività di OE si sono progressivamente estesi, da luoghi immediatamente prossimi alla scuola a quelli via via più distanti; in tutti i casi si è trattato di spazi facilmente raggiungibili e particolarmente significativi dal punto di vista storico-artistico e/o ambientale. Il trasferimento dei ragazzi negli ambienti sedi di attività outdoor è stato garantito dalla disponibilità dei docenti, mentre è stato possibile far fronte alle spese per la manutenzione degli spazi grazie al generoso sostegno da parte delle famiglie. Queste fin da subito hanno dimostrato di apprezzare le varie iniziative

di OE perché hanno riconosciuto l'importanza di questo tipo di attività didattiche nel processo educativo dei loro figli.



Tra le iniziative e le attività messe in atto (v. **Allegato 2** di queste *Linee guida*) segnaliamo:

Orti didattici. Un progetto PON extracurricolare ha dato avvio all'orto didattico che in breve è divenuta attività integrata nel curriculum per la didattica delle scienze, della matematica, dell'inglese, della tecnologia e dell'italiano; aiuole e piccoli appezzamenti sono stati trasformati in orti in tutti i plessi dell'IC "Giovanni XXIII".



Cortili didattici. Il cortile dell'Istituto è diventato spazio didattico per l'accoglienza dei bambini della scuola primaria e per il progetto pomeridiano di continuità; inoltre, altri spazi-cortile hanno ospitato un progetto per il contrasto alle dipendenze. Attualmente stiamo convertendo in spazi didattici ulteriori ambienti outdoor (di pertinenza dei vari plessi) dotandoli di strumenti quali il pentagramma, la tavola delle frazioni e quella delle divisioni, l'orologio, la scacchiera, la rosa dei venti, ecc.

Spazi all'aperto multifunzionali. Negli spazi outdoor, una buona dotazione di strumenti di gioco-apprendimento (sabbiera, spirale delle erbe aromatiche, tana, cerchio delle storie, agorà, storytelling path, stencil didattici, ecc.) ha conferito a questi spazi valore autenticamente pedagogico.

Spazio di prossimità. L'emergenza sanitaria da covid-19 ha impresso un'importante accelerazione ai nostri percorsi di OE; l'aver sperimentato attività didattiche all'aperto ci ha consentito di rispondere con prontezza all'emergenza.

Risorse umane e relazioni

La Dirigente scolastica ha condiviso con tutto il Consiglio d'Istituto una visione del *fare scuola* che è stata raccolta nel PTOF e realizzata attraverso la stipula dell'accordo con la rete nazionale "Scuole all'aperto" e la redazione di protocolli d'intesa con enti locali, enti di formazione e di ricerca, università. La Dirigente ha scelto di investire nella formazione dei docenti e nell'autoformazione. Nell'ottica di promuovere la formazione permanente del personale, nel 2015 l'IC "Giovanni XXIII" è entrato a far parte del Movimento "Avanguardie educative" e della rete di scuole "Senza Zaino"; Al 2016 risale, invece, la sua adesione al network "Piccole scuole".

Nel 2016, alcuni docenti di scuola dell'infanzia hanno partecipato – insieme alla loro Dirigente – a un incontro con i promotori de "L'Asilo nel Bosco" di Ostia (RM). Dall'ottobre 2016 al dicembre 2017

tutti i docenti della scuola dell'infanzia hanno preso parte alle attività formative svoltesi nell'ambito della *Outdoor Education Academy*, evento residenziale presso Ostia (RM) e organizzato dall'*Associazione Manes*. Attualmente la formazione si realizza attraverso l'accompagnamento da parte dei docenti più maturi verso i nuovi arrivati.

Il facilitatore della rete nazionale "Scuole all'aperto" ha accompagnato i docenti nella progettazione di spazi e tempi dei percorsi.

Il personale tecnico amministrativo dell'Istituto si è occupato dell'acquisto di materiali e prodotti necessari alla buona riuscita del percorso.

Le relazioni con il territorio sono regolate da alcuni accordi dei quali indichiamo solo i principali:

- risale al 2016 l'accordo con l'Assessorato all'Istruzione per la concessione di scuolabus gratuiti per la mobilità sul territorio fino al parco suburbano;
- un accordo è stato siglato con l'Ufficio ambiente di Città Metropolitana di Catania per consentire l'accesso al *Parco del Bosco d'Acì*; l'accordo, triennale e rinnovabile, prevede la fruizione di un'ampia area verde e di alcune stanze di un casolare presente nel *Bosco d'Acì*;
- è stata stipulata una convenzione con il *Gruppo Scout Acì V* (Agesci) per il supporto alle attività da parte di un gruppo scout locale; la convenzione prevede attività di servizio da parte di *esploratori* e *guide* durante le attività didattiche di OE promosse dal nostro Istituto.

Dal 2015, inoltre, i genitori rappresentanti di classe e alcuni genitori volontari si sono costituiti come volontariato civile ed hanno sostenuto le iniziative scolastiche di OE finanche a rendersi disponibili alla buona cura e manutenzione delle aree verdi.

Metodologie didattiche e idee di "Avanguardie educative"

In ciascun plesso si sono costituiti gruppi di lavoro sull'innovazione composti da un collaboratore della Dirigente, da docenti, da un referente degli studenti e delle loro famiglie.

L'OE si coniuga e integra perfettamente con altre idee promosse da "Avanguardie educative"; in particolare l'idea "[Dentro/fuori la scuola - Service Learning](#)" costituisce a nostro avviso la naturale evoluzione del vivere gli spazi esterni all'aula come luoghi di apprendimento: attraverso la lettura del territorio propria delle attività di OE, emergono naturalmente i bisogni e si organizzano servizi rivolti alla comunità.

Attualmente la Dirigente si sta formando sui temi leadership adattiva®; questo tipo di leadership risponde alla visione di Paolo Perticari descritta nella sua opera *Attesi Imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola* (Bollati Boringhieri, Torino, 1996) e guarda al sistema di intelligenza adattiva sperimentata dal *Wood Wide Web* (espressione per indicare la fitta rete di interazioni sotterranee tra funghi e piante).

Risorse economiche, strumenti e procedure

Le risorse professionali specifiche sono il risultato di attività di formazione sopra descritte; mentre le risorse strutturali (giardini e cortili), già disponibili, sono state riqualificate. Gli strumenti didattici sono stati costruiti, sperimentati e validati integrando quanto appreso dalla formazione "Senza Zaino", dalla formazione OE e dall'affiancamento del facilitatore della rete nazionale "Scuole all'aperto".

Dopo i primi tre anni, il percorso sta proseguendo in autoformazione grazie alla contaminazione e allo scambio tra colleghi; inoltre è attualmente in allestimento un ambiente virtuale per la documentazione delle pratiche didattiche.

Dal 2017 il curriculum *Scuola libera tutti... il cammino si fa andando* si è progressivamente indirizzato verso la post-progettazione, indispensabile per consentire a ciascun bambino di essere al centro dell'azione educativa e per sviluppare percorsi di insegnamento/apprendimento per nuclei tematici generatori di saperi.

L'*atto di indirizzo* della Dirigente – superando la rigidità di una progettazione annuale, mensile, settimanale – è uno strumento per la costruzione di contesti facilitanti in cui fruire di spazi funzionali e significativi per l'apprendimento. Per far sì che le azioni diventino percorsi autenticamente guidati dall'interesse e dalla motivazione degli studenti, il docente deve essere libero dal programma, libero dal libro di testo (che spesso si trasforma in programma esso stesso), libero dalle definizioni certificative che ingabbiano i ragazzi e libero dalla programmazione annuale che valorizza l'obiettivo a scapito del percorso.

Durata

I percorsi di OE, essendo profondamente integrati con le attività indoor, non sono episodici ma costituiscono un modo di fare scuola che abbraccia tutto il curriculum e l'intero anno scolastico.

Risultati e ricadute

Con la recente pandemia i percorsi di apprendimento si sono sviluppati sia a casa che a scuola, sia outdoor che indoor. Le ricadute più evidenti emerse nei nostri percorsi sono state:

- aumento della capacità di attenzione e di concentrazione;
- motivazione ad apprendere attraverso la scoperta;
- facilitazioni nel processo di crescita e sviluppo psicofisico in giovani disabili (soprattutto quelli con disabilità gravi);
- maggiore disponibilità alla collaborazione delle famiglie alla cura dell'ambiente di apprendimento.

Il percorso, infine, ha consentito di vivere l'“imprevisto” percependolo, sì, come disagio, ma in misura certamente minore rispetto a quanto, viceversa, ci saremmo aspettati.

Scheda tecnica

Indicazioni operative per l'implementazione

Di seguito riportiamo un sintetico elenco delle azioni da intraprendere per l'implementazione dell'idea “Outdoor education” (secondo la successione indicata dall'ordine da noi proposto):

- ▶ formazione iniziale;
- ▶ autoformazione o formazione *in itinere* con scambi interni di pratiche;
- ▶ formazione al bisogno;
- ▶ allestimento spazi in coprogettazione;

- ▶ organizzazione interna: atto di indirizzo, strumenti di progettazione e valutazione, planning di scuola e di classe, piani di attività, PTOF, polizze assicurative, *Patto di corresponsabilità educativa Scuola-Famiglia*, piano di emergenza, documento valutazione rischi.

Fasi di lavoro

Di seguito riportiamo una lista di condizioni essenziali (da un punto di vista organizzativo e gestionale, didattico e delle relazioni con l'esterno) che hanno consentito l'adozione dell'approccio pedagogico dell'OE:

- ▶ funzionigramma con leadership diffusa: collaboratori della Dirigente scolastica e referenti in sette scuole/plessi;
- ▶ ciascuna scuola una piccola comunità;
- ▶ progettazione e uso di sito e piattaforma della scuola come strumenti preziosi;
- ▶ piattaforma digitale per la comunicazione e la costruzione di comunità autonome;
- ▶ attenzione a sicurezza, patti, accordi e polizze assicurative;
- ▶ approccio adattivo a livello organizzativo;
- ▶ progettazione per nuclei tematici, mappe generatrici di saperi, co-costruzione dei percorsi con alunni;
- ▶ utilizzo costante dell'*analisi SWOT* per valutare via via punti di forza (*Strengths*), debolezze (*Weaknesses*), opportunità (*Opportunities*) e minacce (*Threats*) di un dato progetto OE;
- ▶ coinvolgimento delle famiglie in giornate dedicate.

"IC n. 12" di Bologna

Scuola all'aperto... crescere nell'avventura

Quadro di riferimento

L'IC n. 12" di Bologna, dal 2016 scuola capofila della rete nazionale delle scuole pubbliche che praticano l'Educazione all'aperto, è situato nel quartiere Sàvena del capoluogo di regione. Accoglie insediamenti abbastanza recenti: vi è una zona residenziale ricca di spazi verdi; la scuola primaria "Padre Marella" – che ha il maggior numero di classi dell'Istituto coinvolte nell'OE – è situata all'interno del Parco *Vittime della "Uno" bianca*. La popolazione di quest'area cittadina periferica è eterogenea per estrazione sociale, economica, culturale ed etnica, ed ha subito una certa trasformazione nell'ultimo decennio. L'IC n. 12" tiene conto delle aspettative delle famiglie dei suoi studenti

e cerca di fornire stimoli e risposte adeguate, con un'organizzazione sempre più complessa, articolata e flessibile.

La spinta iniziale ad avviare percorsi di OE è arrivata dal desiderio di docenti e genitori di dare continuità alla progettazione delle scuole dell'infanzia dell'Istituto, che avevano aderito e seguito con entusiasmo le attività promosse su questa tematica dal Comune di Bologna per le scuole d'infanzia e i nidi comunali.

Capisaldi di questa volontà di innovazione sono stati:

- la necessità di modificare il modello trasmissivo degli apprendimenti ancora diffuso nella scuola;
- la volontà di creare nuovi spazi per l'apprendimento, adottando una pratica didattica che valorizzi l'ambiente naturale quale aula a cielo aperto in alternanza con l'ambiente interno;
- il desiderio di promuovere l'innovazione didattica in un processo di sostenibilità e trasferibilità;
- promuovere apprendimenti significativi, legati al territorio di appartenenza, proiettati verso un'idea forte di cittadinanza, stimolanti per la ricerca, individuale e di gruppo, di strategie e di capacità resilienti.

Finalità educative, risultati attesi e obiettivi specifici

La struttura metodologica delle pratiche di OE aiuta i bambini e i ragazzi a:

- organizzare i propri spazi di apprendimento, creando le condizioni per sentirsi a proprio agio con il corpo e con la mente;
- sviluppare la curiosità, la voglia di apprendere nella consapevolezza di sbagliare per costruire le proprie certezze;
- costruire e rinforzare la propria autostima nel pieno riconoscimento della propria individualità;
- comunicare con gli altri nel pieno rispetto di idee e modalità di comportamento diversi dal proprio, per una convivenza civile e cooperativa;
- riconoscere le risorse altrui per una sinergia di intenti mirati al raggiungimento di un fine comune (cooperare per raggiungere un fine comune);
- partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa e imparare a risolvere i conflitti;
- organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che di gruppo;
- sviluppare la capacità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti ed eventi in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e a interagire adeguatamente sul piano linguistico nell'intera gamma di contesti culturali e sociali (istruzione e formazione, lavoro, vita domestica);
- acquisire la competenza matematica nell'esigenza concreta del far uso del calcolo e delle misure in forma mentale e scritta per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane.

L'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza;

- acquisire competenza scientifica nella capacità e nella disponibilità a usare il *corpus* di conoscenze e di metodologie per spiegare il mondo naturale al fine di identificare le problematiche e di trarre conclusioni basate su fatti comprovati;
- acquisire la competenza in campo tecnologico nell'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dar risposta ai desideri o bisogni emersi durante il percorso didattico: sviluppare la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino nell'esplorazione degli ambienti reali o virtuali e nella conoscenza di fatti e fenomeni che hanno influito e/o determinato il cambiamento; acquisire competenza digitale nell'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet;
- acquisire la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, anche attraverso l'uso di strumenti orientativi per verificare le proprie ipotesi o riprodurre processi e fenomeni. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i giovani prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti (casa, lavoro, situazioni di istruzione e formazione);
- acquisire la capacità di tradurre le idee in azione valorizzando la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi individualmente e in collaborazione con altri;
- acquisire consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive per scoprire, comprendere e interpretare forme di comunicazione altre e trovare nuovi canali comunicativi per esprimere le proprie.

Ambienti esterni e organizzazione delle attività

Per realizzare le attività di OE sono state scelte le aree cortilive della scuola, ma anche il parco cittadino adiacente, in quanto entrambi consentono l'allestimento e/o l'uso quotidiano delle sedute nel rispetto dello spazio vitale di ciascuno (ed ora anche il rispetto del distanziamento previsto per le norme di prevenzione covid-19).

Il primo spazio, fruibile facilmente, consente allestimenti, trasporti di materiale, l'utilizzo dell'acqua e l'accesso ai bagni, permettendo così maggiore stazionamento all'esterno; offre inoltre sedute su tronchi d'albero a formazione semicircolare (appositamente installate) per attività di brainstorming, costruzione di mappe mentali, letture espressive, esposizioni e altro ancora; i tavoli e le panche in legno consentono tutte quelle attività dove è richiesto un appoggio solido per l'uso di strumenti; vi sono poi anche scale, per attività manuali, corali, piattaforme pavimentate per attività di quiz in movimento, per la costruzione di macropercorsi, per la costruzione di diorami.

Il parco, in tutte le sue aree e in tutte le stagioni, è una fonte infinita di stimoli per osservare, raccogliere, analizzare, raccontare, scrivere, leggere; luogo privilegiato per i lavori a piccoli gruppi, in cui ciascun gruppo può scegliere il proprio spazio di lavoro, stendere lenzuoli e, nei mesi autunnali e primaverili, anche togliersi le scarpe per lavorare con maggiore libertà.

Ogni attività in ambiente esterno alla scuola è organizzata con l'intento di:

- creare le condizioni per star bene a scuola;
- promuovere percorsi didattici che alimentino la curiosità, carburante indispensabile per interrogarsi, fare ipotesi, sperimentare. Costruire così i propri apprendimenti orientati dal bisogno personale di conoscere e approfondire i contenuti disciplinari perché non più finalizzati a una fruizione passiva/trasmissiva ma utili e necessari per poter affrontare nuove avventure e/o raggiungere gli obiettivi perseguiti da ciascuno;
- muoversi e agire in un contesto di libera espressione e agio psicofisico. Consentire ai bambini di trovare un proprio spazio per lavorare, di scegliere quale postura adottare diversa dalla sedia, di togliersi le scarpe, di potersi scambiare idee e colloquiare col proprio gruppo senza creare alcuna interferenza acustica con gli altri, promuove – oltre all'attenzione – quella partecipazione attiva alla scoperta e alla sperimentazione che l'aula 'chiusa' non favorisce (acuendo anzi, in tante occasioni, l'ansia da prestazione, l'irritabilità, l'aggressività).

I passi più significativi dell'organizzazione delle attività di OE sono stati i seguenti:

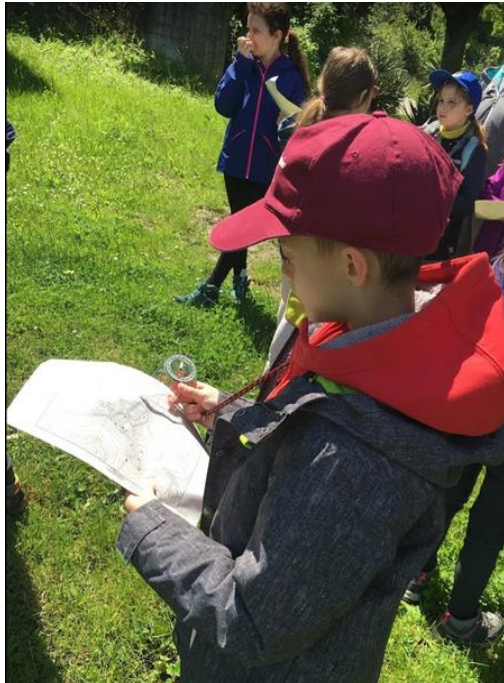
- individuazione e sperimentazione di strumenti, modalità organizzative e di coprogettazione che consentissero l'uso degli spazi esterni per qualsiasi attività didattica che non richiedesse strumenti e arredi fissi e/o ingombranti;
- riconoscere il *fuori* come ambiente di lavoro;
- autoregolamentazione e assunzione di comportamenti adeguati e responsabili non indotti;
- collaborazione e cooperazione tra i pari e con gli adulti;
- integrazione e inclusione di ciascuno nei gruppi di lavoro;
- valorizzazione di ciascuno nei gruppi di lavoro;
- riconoscimento di una sintonia tra questo percorso e i percorsi di tinkering e creatività digitale nel guidare una riflessione sulla didattica;
- riconoscimento del valore degli spazi comuni della scuola, dei laboratori, come parti fondamentali di un ambiente allargato, in cui ogni spazio ha peculiarità funzionali specifiche;
- riconoscimento di un unico orizzonte dei saperi, scientifici e non, nel superamento del paradigma delle discipline scolastiche.

Gi aspetti meta osservati nelle nostre attività di OE sono i seguenti:

- acquisire la capacità di organizzarsi e imparare a mediare;

- immergersi nel proprio ‘fare’ non facendosi distrarre dai rumori dell’ambiente;
- prendere confidenza con i diversi animaletti che spesso finiscono sul quaderno, nell’astuccio o che zampettano ignari sugli indumenti;
- assumere un comportamento di rispetto verso qualsiasi forma vivente.

Infine, è sicuramente una ricaduta importante osservata nella pratica all’aperto la perdita della distinzione mentale tra *tempi di lavoro* e *tempi ricreativi*: i ragazzi sovente proseguono nell’attività in essere anche quando vien detto loro che possono fare la pausa ricreativa.



Per quanto riguarda le discipline coinvolte nei percorsi progettati, trovano tutte una propria collocazione e in relazione all’attività proposta, una disciplina diventa ‘principale’ e le altre trasversali. La pratica della scuola all’aperto riconosce e promuove l’apprendimento quale processo globale e non settoriale. È l’ambiente di apprendimento che cambia nei suoi spazi, nei suoi elementi d’arredo e nelle strumentazioni, in relazione all’esperienza che si intende promuovere.

Per quanto riguarda le classi coinvolte, il progetto è aperto a tutte le classi in quanto non implica il possesso di strumenti e ambienti specifici ma richiede la capacità di ‘vedere’ il *fuori* come risorsa per l’apprendimento dinamico. Richiede la periodicità affinché gli studenti non vivano l’esperienza come eccezionalità d’eventi, in quanto è proprio la regolarità nell’uscire che consente ai giovani di adottare e adeguare i comportamenti necessari per svolgere le attività in contesti multipli, mantenendo la concentrazione in ambienti con maggiori interferenze di distrazione (ronzii, traffico cittadino, presenza di altre classi, ecc.).

Nell'IC n. 12" le sperimentazioni di scuola all'aperto hanno convissuto in modo molto naturale con altre linee progettuali attive nel nostro Istituto dal 2015. Pensiamo soprattutto ai percorsi legati alla creatività digitale, declinata in una serie molto diversa di attività. Tra queste c'è il coding che si è realizzato a partire dalle esperienze di coding *unplugged* dalla scuola dell'infanzia alla primaria, ai percorsi legati all'utilizzo di *Scratch*, esperienze che sempre vengono intese e legate a un'esperienza concreta e vissuta dai bambini. Pensiamo in particolar modo ai percorsi legati alle metodologie del tinkering, in cui i laboratori hanno sì una dimensione scientifico-tecnologica ma comunque sempre collegata a una dimensione di creatività individuale e di espressività personale. Ogni linguaggio, da quelli più prettamente artistico-linguistici a quelli scientifici, vengono esperiti e praticati come strumenti per indagare la realtà, collaborare con gli altri, pensare creativamente, trovare soluzioni ai problemi concreti individuati.

Risorse umane e relazioni

La tendenza quotidianamente laboratoriale e interdisciplinare delle attività ha coinvolto i docenti (all'interno dei loro team, in parallelo con i colleghi, e nel più ampio gruppo degli insegnanti che partecipano al progetto) nel trovare tempi e spazi per coprogettare le attività didattiche. La suddivisione astratta delle discipline è stata ripensata in funzione di un'esperienza che è sempre olistica, che coinvolge sempre ambiti appartenenti all'area linguistica, a quella scientifico-matematica, alle discipline espressive e alla creatività; per questa ragione molto spesso vengono ri-progettati e rivisti i singoli percorsi didattici delle classi e dei docenti.

Importante è la collaborazione con i dipartimenti di Scienze dell'Educazione e di Scienze della Qualità della Vita dell'Università degli Studi di Bologna; è una collaborazione che valorizza e sostiene la sperimentazione della didattica all'aperto, promuovendo azioni di ricerca. In particolare, dal 2016 ad oggi la collaborazione si è concretizzata nel progetto di ricerca-formazione "Verso l'innovazione di Scuole pubbliche all'aperto" che coinvolge docenti, formatori e facilitatori degli istituti comprensivi che aderiscono alla rete nazionale "Scuole all'aperto" (Schenetti, 2015; Schenetti, 2018; Schenetti, 2021), rete di cui siamo capofila; lavorare in rete consente di scambiare esperienze che si realizzano in contesti territoriali anche differenti (per caratteristiche naturali e antropiche) ma permette anche di superare eventuali difficoltà attraverso il supporto di professionalità plurime. La rete è nata tra una decina di scuole ed ora ne conta 60 distribuite in molte regioni d'Italia, sostiene le progettazioni delle scuole aderenti su diversi versanti, rappresentando un elemento di valore riconosciuto anche dal Ministero dell'Istruzione. Attraverso la rete si sono attivate collaborazioni anche con l'Università della Valle d'Aosta e con l'Università degli Studi di Milano "Bicocca", nonché con il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano.

Molto utile la collaborazione con il Comune di Bologna, istituto che ha promosso sul territorio di riferimento la sperimentazione laboratoriale scientifica dotando le scuole di numerose strumentazioni tecnologiche e tecniche per la ricerca, la documentazione e l'attuazione di attività di microscopia, di idroponica e di coltivazione ortiva.

La collaborazione con la *Fondazione Villa Ghigi* (fondazione che si occupa di educazione ambientale, formazione, divulgazione, analisi e gestione del territorio, organizzazione di iniziative e manifestazioni a carattere ambientale) ha permesso di individuare, insieme ai docenti, gli ambienti e le

risorse all'aperto delle singole scuole da utilizzarsi per allestire, sperimentare e/o arricchire la pratica outdoor.

Metodologie didattiche e idee di “Avanguardie educative”

La didattica laboratoriale è l'approccio maggiormente utilizzato sia per programmare al meglio le attività tra docenti sia per lavorare con i giovani.

I docenti con maggiori competenze adottano modalità di cooperative learning e di peer to peer come ulteriori possibilità di lavoro cooperativo e di aiuto reciproco, offrendo ai giovani l'opportunità di mettere a disposizione le proprie abilità e capacità per il raggiungimento di un obiettivo comune. Nel percorso di formazione/autoformazione – in collaborazione con i ricercatori universitari e i facilitatori delle pratiche all'aperto – i docenti sperimentano una forma di collaborazione e coprogettazione molto aperta non solo all'interno del team di classe ma anche con i colleghi della propria scuola e delle scuole del territorio parimenti impegnate nel percorso di educazione all'aperto.

I colleghi all'interno della singola sezione imparano a costruire in modo collaborativo un unico piano didattico in cui la divisione delle discipline è posta in secondo piano e quindi diventano sfocati i confini delle singole materie del singolo docente in un percorso unico centrato su problemi autentici e non sulle discipline scolastiche o su contenuti specifici afferenti aree distinte.

Il ruolo dei facilitatori – coperto dai ricercatori universitari – è simile a quello che, come docenti, pratichiamo nella relazione educativa che viene attivata nei percorsi di tinkering: un rapporto costruttivo e non impositivo, capace di osservare e sostenere l'incontro necessario con l'errore, la rielaborazione dei problemi, senza fornire facili soluzioni immediate. In questo modo si garantisce e rinforza la resilienza personale, la capacità di ricostruire e ripartire, di trovare, insieme ai pari, soluzioni innovative.

Le idee di “Avanguardie educative” adottate e implementate nel nostro Istituto sono:

- [“Oltre le discipline”](#);
- [“MLTV - Rendere visibili pensiero e apprendimento”](#).

Risorse economiche, strumenti e procedure

Ogni scuola ha sfruttato le aree cortilive e le aree verdi adiacenti la scuola stessa. Nel percorso di formazione all'approccio pedagogico dell'OE, i docenti vengono guidati alla scoperta dei parchi, delle risorse naturalistiche o delle aree fruibili e facilmente accessibili dalle classi per svolgere pratiche didattiche outdoor. Risorse, anche economiche, e strumenti sono individuati in funzione dell'ambiente che può ospitare la classe, delle potenzialità di osservazione o di indagine, delle attività che richiedono libertà di movimento.

Durata

I percorsi di OE non sono mai episodici ma sono necessariamente distribuiti lungo l'intero anno scolastico ed è la scelta dell'ambiente per la specifica attività che determina l'identificazione del *fuori* o del *dentro*. Non è possibile definirsi “classe che pratica OE”, se questa non ne rappresenta il fondamento della progettazione iniziale e non ne costituisce la base per le attività durante l'anno, anche a prescindere dalle condizioni atmosferiche, che possono rappresentare talvolta un im-

(stivaletti e giacche antipioggia) consente di usufruire degli spazi esterni anche durante il periodo invernale.

Risultati e ricadute

- L'apprendimento diventa più consapevole perché nasce dal bisogno autentico di apprendere per poter proseguire insieme il percorso educativo intrapreso. La collaborazione tra i pari diventa una necessità funzionale alle attività, quindi un bisogno diretto e consapevole dei giovani; si confrontano, scambiano le idee, sperimentano.
- L'“errore” in quanto tale viene esperito come risorsa e parte fondamentale del percorso educativo, non stigmatizzato come unico elemento di valutazione della performance (e infine della persona).
- I giovani sperimentano continuamente un rapporto diretto con il mondo animale e vegetale maturando un naturale rispetto verso di esso.
- I genitori approvano e sostengono la pratica didattica all'aperto e collaborano nella quotidianità dotando i loro figli di vestitari pratici e adeguati al tempo meteorologico, incoraggiano le nostre avventure e si rendono disponibili a soddisfare le esigenze di volta in volta evidenziate.
- Il territorio, sensibile alla vita della scuola, riconosce la didattica outdoor e la sostiene; promuove progetti indirizzati alla pratica all'aperto fruibili dalle scuole di ogni ordine e grado; è attento alle richieste per l'allestimento di arredi e materiali e nella manutenzione dei giardini scolastici e delle aree verdi.

Scheda tecnica

Indicazioni operative per l'implementazione

Per praticare l'OE è importante partire con una progettazione d'Istituto che coinvolga almeno il biennio delle scuole primarie e individui forti elementi di continuità con le scuole dell'infanzia e con le scuole secondarie di primo grado. Serve inoltre:

- ▶ favorire quotidianamente il rapporto insegnamento/apprendimento attraverso il contatto diretto con la natura e il territorio, l'esperienza concreta, il rinforzo del gioco spontaneo, l'autonomia, la responsabilità e la partecipazione attiva degli studenti;
- ▶ specificare nelle programmazioni come si articoleranno le esperienze educative e didattiche in connessione tra il *dentro* e il *fuori*;
- ▶ favorire la definizione di percorsi integrati orientati all'inclusione di tutti i giovani, a partire dai loro interessi e bisogni, dai loro modi e tempi di crescita e di apprendimento (BES, differenze culturali, ecc.), sperimentando metodologie e contesti nuovi per contribuire alla trattazione dei temi emergenti nel contesto scolastico;
- ▶ ideare, attivare e realizzare esperienze di immersione in natura, per almeno una settimana l'anno, per favorire la crescita dei giovani come cittadini attivi e responsabili verso il proprio ambiente di vita;

- ▶ sperimentare forme e modi di continuità delle esperienze attraverso la continuità orizzontale e verticale;
- ▶ sostenere la continuità delle esperienze negli anni, superando l'eventuale discontinuità del personale docente;
- ▶ favorire momenti di verifica/monitoraggio/consultazione del progetto da parte degli studenti coinvolti nella sperimentazione e delle famiglie stesse;
- ▶ favorire la documentazione del progetto, la ricerca, la valutazione, l'adozione di specifici testi;
- ▶ individuare, con il sostegno della rete, un partner con funzioni di facilitatore esterno e locale, il cui ruolo è quello di sostenere i docenti della fase di progettazione e programmazione delle attività, nonché promuovere la creazione di gruppi di scambio disciplinare e interdisciplinare per classi parallele;
- ▶ attivare accordi con enti locali, istituti di ricerca e altri soggetti di rilevanza tematica, anche per individuare le risorse economiche necessarie per la realizzazione del progetto.

Condizioni essenziali per l'implementazione

Dal punto di vista organizzativo è importante che il progetto d'Istituto sia inserito nel PTOF e deliberato dagli organi collegiali competenti (Collegio dei docenti, Consiglio d'Istituto, ecc.), abbia un suo riferimento unitario (docente referente o figura strumentale stabilmente inserita in consigli di dirigenza), che coordini le azioni delle classi e si rapporti con i diversi enti ed istituzioni esterni che collaborano, supportando così l'azione dirigenziale e rapportandosi stabilmente con il facilitatore. Si consiglia la figura di un facilitatore, docente o pedagogista esperto di OE (utilizzando anche docenti formati di altri istituti), che abbia acquisito specifiche competenze attraverso appositi corsi organizzati con l'università, il cui contributo professionale spesso viene preso in carico, dal punto di vista finanziario, anche dall'ente locale. Il facilitatore seguirà la programmazione didattico-formativa con periodicità mensile, supportando i team docenti nelle diverse fasi (dalla strutturazione delle attività alla ricerca di strumenti, alle possibili collaborazioni territoriali, ecc.).

Per introdurre l'OE a scuola risulta infine fondamentale un piano di formazione dei docenti delle classi che attivano l'esperienza in collaborazione con università o enti di ricerca, secondo un programma che viene definito congiuntamente sulla base della storia dell'Istituto stesso e del livello di competenze dei docenti sul tema.

Risorse

Le seguenti indicazioni bibliografiche e le successive risorse disponibili in rete rappresentano una selezione di quelle presenti sulle quali lavora la community di “Avanguardie educative” che garantisce un aggiornamento costante. La data riportata fra parentesi quadre si riferisce all’ultima consultazione nel web.

Bibliografia

Baldacci, M., *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci editore, Roma, 2020.

Barbiero, G., Berto, R., *Introduzione alla biofilia. La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*, Carocci editore, Roma, 2016.

Bandura, A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento, 1996.

Bateson, G., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

Bello, S., Casertano, D., Mai, P., Ronci., G. (“Emilio Manes”), *L’Asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Edizioni Tlon, Milano-Roma, 2018.

Bortolotti, A., *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano, 2019.

Bortolotti, A., *Per una educazione attiva all’aria aperta*. In: “Infanzia - Rivista di studi ed esperienze sull’educazione”, n. 4/5, luglio/ottobre, Spaggiari, Parma, 2015.

Bowlby, J., *Attachment and Loss: Attachment*, vol. 1., Basic Books, New York, 1969.

Breithecker, D., *Sedentary and Non-Sedentary Behaviour*, Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs-und Bewegungsförderung e.V., Wiesbaden-Naurod, 2014.

Browning, W.D., Ryan, C.O., *Nature Inside. A Biophilic Design Guide*, RIBA Publishing, Londra, 2020.

Cappuccio, G., Pedone, F., *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*. In: “Pedagogia Oggi”, n. 2, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, 2018, pp. 317-340.

Cerini, G., *I patti educativi di comunità: non solo emergenza. Idee per una ripartenza intelligente*. In: “Notizie della Scuola”, n. 1, 1/15 settembre, Tecnodid, Napoli, 2020.

Chistolini, S., *L’Asilo nel Bosco di Ostia Antica sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura*. In: “Nuova secondaria”, n. 8/2015, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 30-37.

Dahlgren, L.O., Szczepanski, A., *Outdoor Education. Literary Education and Sensory Experience*, Kinda Education Centre, Università di Linköping, Linköping (Östergötland), 1998.

Damasio, A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.

D'Ascenzo, M., *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Edizioni ETS, Pisa, 2018.

De Bartolomeis, F., *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne editrice, Roma, 2018.

Farnè, R., Agostini, F. (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma, 2014.

Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma, 2018.

Ferrante, A., Sartori, D., *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale*. In: "Education, Sciences & Society", n. 6/2012, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Macerata, 2012, pp. 235-253.

Francesch, J.D., *Elogio dell'educazione lenta*, La Scuola, Brescia, 2011.

Higgins, P., Loynes, C., *On the Nature of Outdoor Education*. In: Higgins, P., Loynes, C., Crowther, N., (a cura di), *A guide for Outdoor Educators in Scotland*, Adventure Education, Penrith (Cumbria), 1997, pp. 6-7.

Indire, *1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio*. Indire, Firenze, 2016.

Disponibile in: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Pieghevole-ITA_LOW2.pdf [31 dicembre 2021].

Joyce, R., *Outdoor Learning. Past and Present*, Open University Press, Maidenhead (Berkshire), 2012.

Kaplan, R., Kaplan, S., *The Experience of Nature: a Psychological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

Kellert, S.R., Wilson, E.O. (a cura di), *The Biophilia Hypothesis*, Island Press, Washington DC, 1993.

Kolb, D.A., *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.

Kuo, M., Barnes, M., Jordan, C., *Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship*. In: "Frontiers in Psychology", vol. 10, Losanna, 2019.

Disponibile in: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full> [31 dicembre 2021].

Laporta, R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.

Maturana, H., Varela, F., *El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano* (LUMEN - Editorial Universitaria, Santiago del Cile, 1984). Ediz. it.: *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Garzanti, Milano, 1987.

MI, *Piano Scuola 2020-2021*, MI, 2020.

MI, *Piano Scuola Estate*, MI, 2021.

Disponibile in: <https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html> [31 dicembre 2021].

Miklitz, I., *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, Cornelsen Verlag, Berlino, 2001.

MIUR, *Cultura, scuola, persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Giuseppe Fioroni (a cura di), MIUR, 2007.

Disponibile in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/indicazioni_nazionali.pdf [31 dicembre 2021].

MIUR, *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (a cura di), MIUR, 2018.

Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> [31 dicembre 2021].

Mortari, L., "La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale: questioni aperte". In: Mortari, L., Silva, R. (a cura di), *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 9-21.

Mottana. P., Campagnoli, G., *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios editore, Trieste, 2017.

Orlandini, L., Giunti, C., *Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning*. In: "Attualità pedagogiche", vol. 1, n. 1, Università degli Studi di Salerno, Salerno, 2019, pp. 80-92.

Disponibile in: <http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/2/2> [31 dicembre 2021].

Orr, David W., *Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect*, Island Press, Washington DC, 1994.

Piaget, J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1972.

Priest, S., *Redefining Outdoor Education. A Matter of Many Relationships*. In: "The Journal of Environmental Education", vol. 17, n. 3, Taylor & Francis, Abingdon-on-Thames (Oxfordshire), 1986, pp. 13-15.

Robertson, J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erikson, Trento, 2018.

Rotondi, M., *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M., *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Joint Research Centre - JRC, Luxembourg, 2020.

Disponibile in: https://adiscuola.it/assets/uploads/2020/11/lcreport_290620-online.pdf [31 dicembre 2021].

Schenetti, M., *Insegnanti all'aria aperta. Per un'introduzione al tema*. In: "Infanzia - Rivista di studi ed esperienze sull'educazione", n. 4/5, luglio/ottobre, Spaggiari, Parma, 2015.

Schenetti, M., "Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto". In: Polenghi, S. Cereda, F., Zini, P. (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, 2021, pp. 1279-1286.

Schenetti, M., "La didattica all'aperto in Italia". In: Robertson, J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erikson, Trento, 2018, pp. 177-185.

Schenetti, M., "Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica". In: Balduzzi, L., Lazzari, A. (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma, 2021.

Schenetti, M., D'Ugo, R., *Didattica in natura e educational evaluation: per una progettazione comune*. In: "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", vol. 20, n. 1, Firenze University Press, Firenze, 2020, pp. 236-247.

Disponibile in: <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/8452/8661> [31 dicembre 2021].

Schenetti, M., Salvaterra, I., "La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole". In: Chistolini, S. (a cura di), *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, Franco Angeli, Milano, 2021, pp. 270-283.

Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini, B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento, 2015.

Smith, G.A., Sobel, D., *Place- and Community-Based Education in Schools*, Routledge, Florence, KY, 2014.

Sobel, D., *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington, MA, 2004.

Tosi, L. (a cura di), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti Scuola, Firenze, 2019.

Venturella, A., Barbiero, G., *Bracing Biophilia: l'esperienza educativa della scuola biofila di Gressoney-La-Trinité*. In: "L'Ecologia della salute", n. 2/2021, AIEMS - Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche, Roma, 2021, pp. 49-61.

Disponibile in: http://www.aiems.eu/files/ecologia_della_salute_-_n2.pdf [31 dicembre 2021].

Wilson, E.O., *Biophilia*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1984.

Zavalloni, G., *La pedagogia della lumaca. Per un'educazione lenta e nonviolenta*, Editrice Missionaria Italiana, Verona, 2014.

Sitografia

Centro di ricerca e formazione sull'Outdoor education (Alma Mater Studiorum, Bologna)

Il Centro, coordinato da Roberto Farnè, professore ordinario del *Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita* presso l'*Alma Mater Studiorum* (Università di Bologna), promuove ricerche e studi volti a dimostrare l'apporto dell'Outdoor education al miglioramento della qualità educativa e didattica nei contesti scolastici, al benessere psicofisico della persona, alle autonomie del soggetto e del suo empowerment.

<https://scienzequalitavita.unibo.it/it/ricerca/centri-e-gruppi-di-ricerca/centro-di-ricerca-e-formazione-sull-outdoor-education-1> [31 dicembre 2021].

Scuole all'aperto

È la rete nazionale di scuole che sperimentano una metodologia didattica basata sul contatto con la natura e dove gli spazi all'aperto si trasformano in luoghi dove far lezione. Attraverso uno specifico protocollo, gli istituti che entrano a far parte della rete nazionale possono sperimentare l'approccio pedagogico dell'Outdoor education con i propri studenti e valutarne gli effetti, confrontandosi con i colleghi presenti su tutto il territorio nazionale. La rete si è costituita nel 2016 e fin dalla sua nascita ha contato sul contributo scientifico – per la formazione e la ricerca – del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna in collaborazione con altri dipartimenti, enti comunali e referenti pedagogici. La scuola capofila è l'“IC n. 12” di Bologna che cura e valorizza la relazione con le circa 70 scuole ad oggi aderenti.

<https://scuoleallaperto.com/> [31 dicembre 2021].

Associazione Manes

L'associazione, nata nel 2009, si occupa di formazione e coordina progetti in ambito scolastico a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado. I progetti attualmente in essere sono “L'asilo del mare” (<https://associazionemanes.it/lasilo-del-mare/>), “L'asilo nel bosco” (<https://www.asilo-nelbosco.com/wp/>), “Scuole Naturali” (<https://www.scuolenaturali.it/>). L'associazione ha tra le sue finalità quella di contribuire alla creazione di un nuovo paradigma educativo attraverso piattaforme di esperienze di apprendimento, quella di formare all'Outdoor education, fare storytelling educativo, supportare studenti, famiglie e scuole, connettere persone e contenuti sviluppando la rete territoriale della comunità educante, stabilendo una partnership perpetua tra cultura, terzo settore, imprese e scuola.

<https://associazionemanes.it/> [31 dicembre 2021].

Groupe de Recherche en Education à l'Environnement et à la Nature - Laboratorio di Ecologia Affettiva (GREEN LEAF)

È un centro di ricerca dell'Università della Valle d'Aosta che promuove e realizza attività di studio, ricerca, formazione e divulgazione scientifico-culturale sui temi dell'educazione alla natura, della pedagogia dell'ambiente, dell'ecologia affettiva e dell'ecopsicologia.

<https://www.univda.it/progetti-di-ricerca/ael-laboratorio-di-ecologia-affettiva-2014/> [31 dicembre 2021].

Il Manifesto “La scuola fuori dalle mura”

Nel periodo di forte spaesamento che la scuola italiana ha vissuto durante l'emergenza sanitaria, 28 scuole polo regionali di “Avanguardie educative” hanno curato e promosso un documento di carattere culturale-valoriale, La scuola fuori dalle mura, un Manifesto che offre numerosi spunti per una rilettura del ruolo sociale del sistema scuola e nel quale sono tra l'altro interpretati significato e funzione della didattica a distanza.

http://pheegaro.indire.it/pheegaro/uploads/media/AVANGUARDIE_EDUCATIVE/la_scuola_fuori_dalle_mura2.pdf [31 dicembre 2021].

Children & Nature

È una rete peer-to-peer di ricercatori, educatori e stakeholder che ha come obiettivi la salute e il benessere dei bambini. Fondata nel 2006 da un gruppo di educatori, imprenditori, ricercatori, accademici, leader giovanili e leader aziendali e organizzativi, la rete nasce con l'intento di incoraggiare e supportare persone ed enti impegnati nel tentativo di riconnettere i bambini al loro mondo naturale; offre a genitori, giovani, leader civici, educatori e operatori sanitari l'accesso alle ultime notizie e ricerche nell'ambito della salute psicofisica dei bambini, nonché consigli pratici, comprese le modalità per applicare le nuove conoscenze a casa, a scuola, negli ambienti di lavoro e nella comunità. All'interno della rete “Children & Nature” si colloca il progetto culturale italiano “Bambini e Natura” (<https://bambinienatura.it/>).

<https://www.childrenandnature.org/> [31 dicembre 2021].

Natural Learning Initiative (NLI)

È un centro di ricerca fondato nel 2000 con lo scopo di promuovere e sostenere l'apprendimento dei bambini in ambienti naturali. L'obiettivo del centro di ricerca è quello di aiutare le comunità a creare luoghi stimolanti per il gioco, l'apprendimento all'aperto e l'educazione ambientale. NLI collabora con educatori (anche ambientali), stakeholder, designer, progettisti, politici e tutte quei soggetti che lavorano per e con i bambini.

<https://naturalearning.org/> [31 dicembre 2021].

Documentazione video

Dal noto all'ignoto: inizia l'avventura!

Videodocumentazione del percorso didattico realizzato con una classe quinta della scuola primaria dell'“IC n. 12” di Bologna. È un racconto che si costruisce attorno all'asse del ‘viaggio’ e che nel suo svolgersi è declinato in tante discipline, coinvolte in modo più o meno diretto e con un loro impatto più o meno intenso. La descrizione del percorso è riportata nell'**Allegato 4** (durata 16' 30").

<https://biblioteca.indire.it/esperienze-innovazione/view/451> [31 dicembre 2021].

Outdoor da micro a macro

Videodocumentazione del percorso multidisciplinare di didattica attiva realizzato nella scuola primaria dell'“Istituto Omnicomprensivo di Bobbio” (Bobbio, PC). Pensato per la primaria e la secondaria di primo grado, il percorso si compone di esperienze autentiche fuori dall'aula potenziate dall'uso del digitale (durata 11' 34").

<https://biblioteca.indire.it/esperienze-innovazione/view/403> [31 dicembre 2021].

I due video sono contenuti nella [Biblioteca dell'Innovazione](#), l'ambiente online sviluppato da Indire, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, per la realizzazione, la condivisione e la diffusione di idee e risorse funzionali al rinnovamento del modello scolastico ‘tradizionale’. Finalità della *Biblioteca* è quella di rendere docenti e dirigenti scolastici protagonisti della crescita e della trasformazione del sistema di istruzione; la *Biblioteca* intende essere infatti luogo d'ispirazione e di “contaminazione creativa”, in cui gli attori della scuola possono utilizzare, contestualizzare, trasferire (e a loro volta proporre) esperienze e risorse.

Allegati

I cinque documenti qui raccolti sono stati prodotti dall'IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna (AR), dall'IC "Giovanni XXIII" di Acireale (CT) e dall'IC n. 12" di Bologna; i documenti fanno riferimento alle attività oggetto dei percorsi di Outdoor education, alcune delle quali trattate in queste Linee guida.

IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna (AR)

- 1.** *Esempio di attività: Raccontiamo i nostri alberi (scuola primaria, classi III A e IV B, a.s. 2018-2019)*

IC "Giovanni XXIII" di Acireale (CT)

- 2.** *Schede di attività didattiche realizzate nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*
- 3.** *Scheda di osservazione sistematica iniziale, intermedia e finale*

"IC n. 12" di Bologna

- 4.** *Esempio di attività: Dal noto all'ignoto: inizia l'avventura!*
- 5.** *Scheda di osservazione per attività a piccolo gruppo o in coppia*

Allegato 1

Esempio di attività

IC “Venturino Venturi” di Loro Ciuffenna, Arezzo

Raccontiamo i nostri alberi

Abstract

Raccontiamo i nostri alberi è un'attività realizzata nell'anno scolastico 2018-2019 con la quale si è inteso avvicinare il bambino alla scoperta degli alberi, in generale, e degli alberi tipici della nostra zona, in particolare. L'uomo e l'albero hanno molto in comune. Ogni albero è unico, con le proprie caratteristiche. L'albero è anche fonte di ispirazione artistica e culturale; è punto di riferimento per descrivere lo scorrere del tempo, è una figura simbolica; si trova al centro di alcune mitologie e nei racconti popolari. Il bambino è portato così a riflettere su sé e sugli altri e a valorizzare le diversità attraverso l'osservazione degli alberi, la loro storia, la loro rappresentazione nell'arte, nella letteratura e in altre forme espressive. I ragazzi hanno svolto numerose uscite nel territorio comunale osservando via via gli esemplari di alberi presenti; ne hanno studiato le caratteristiche naturali e l'ambiente di vita. Sono state riportate in classe le osservazioni, sono stati elaborati testi, grafici, schede scientifiche. I bambini hanno scoperto forme artistiche e letterarie ispirate dagli alberi studiati. Grazie anche all'aiuto ricevuto dagli abitanti del territorio, gli studenti hanno scoperto forme



di sfruttamento sostenibili delle piante che li circondano e che possono essere viste come fonte di ricchezza, sia naturale che economica. Il progetto ha permesso inoltre di scoprire sentieri 'dimenticati'. L'esperienza si è conclusa con la realizzazione di una guida ai sentieri e un racconto delle storie degli alberi.

Destinatari

Studenti delle classi III A e IV B della scuola primaria "Bianco da Lanciolina" di Loro Ciuffenna (scuola facente parte dell'IC "Venturino Venturi").

Finalità o obiettivi

Conoscere gli alberi del territorio da diversi punti di vista (scientifico, letterario, artistico, storico, ecc.) favorendo la diffusione di una cultura ecologica, la conoscenza del territorio e il raggiungimento degli obiettivi didattici specifici delle discipline.

Si intende inoltre promuovere lo sviluppo della cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, per superare le situazioni di svantaggio socioculturale e di disagio.

In particolare, l'attività è finalizzata allo sviluppo delle seguenti competenze:

- competenze disciplinari specifiche in ambito linguistico, storico, geografico, scientifico, tecnologico, matematico (come da obiettivi inseriti nelle programmazioni didattiche delle discipline);
- competenze trasversali: comunicare nella madrelingua, comunicare in lingue straniere, conoscere e utilizzare competenze digitali secondo le diverse necessità, saper lavorare in gruppo in modo attivo, comprendere e valorizzare le diversità.

Di seguito indichiamo alcuni obiettivi specifici dell'attività:

- sviluppare il senso di osservazione;
- cogliere la diversità tra gli alberi e tra i luoghi e le condizioni in cui crescono;
- conoscere le caratteristiche dell'albero;
- conoscere le piante tipiche del nostro territorio e la loro storia;
- conoscere e interpretare vari generi letterari e artistici che hanno come tema l'albero;
- utilizzare l'albero per creare storie.

Attività e metodologie

Progettazione didattica: dallo studio in classe alle 'azioni sul campo' e viceversa.

Predisposizione di materiale strutturato: schede, mappe o schemi, libri, filmati, ecc.

Esperienze pratiche nel territorio di Loro Ciuffenna: osservazione, presa in carico personale e collettiva delle piante, documentazione iconografica.

In classe attraverso attività collaborative: discussioni, stesura di progetti, letture e studio (analisi di racconti classici, creazione di storie fantastiche e costruzione di libri ispirati al tema dell'albero; narrazioni e relazioni scritte e orali, sia in lingua italiana che nelle lingue straniere; costruzione di modelli geometrici; analisi di dati biologici, chimico-fisici e statistici; realizzazione di materiali divulgativi e promozionali.

Valutazione

Vengono effettuati *in itinere* momenti di verifica, attraverso l'osservazione sistematica e attività specifiche.

Tempi

L'attività si è svolta nel corso dell'anno scolastico 2018-2019. Le ore dedicate alle attività del progetto sono state concordate in sede di programmazione secondo le necessità individuate via via, utilizzando anche il monte ore per il potenziamento dell'offerta formativa. Sono state realizzate 18 ore con gli esperti dell'azienda agricola ConcaDorca, sita in località Casale, a circa tre chilometri da Loro Ciuffenna.

Risorse umane

I docenti delle classi coinvolte nel progetto.

Esperti esterni: Dorothée Piffard e Julien Bobo, titolari dell'azienda agricola ConcaDorca.

Spese

360 euro lordi per gli esperti dell'azienda agricola ConcaDorca (tot. ore esperto: 18; costo orario 20 euro lordi).

Spazi

Ambienti scolastici interni ed esterni; luoghi limitrofi alla scuola; azienda agricola ConcaDorca.

Materiali

Strumenti per la coltivazione (palette, zappette, rastrelli, ecc.), materiali di facile reperibilità e di uso comune, sussidi tecnologici e non tecnologici presenti nella scuola (pc, LIM, testi vari, ecc.).

Allegato 2

Schede di attività didattiche realizzate nella scuola dell'infanzia e nella primaria

IC "Giovanni XXIII" di Acireale, Catania

Scuola dell'infanzia - a.s. 2016-2017

Scale di grandezze

Data: 3 maggio 2017

Orario: dalle ore 9 alle ore 11

Meteo: tempo sereno

Numero dei bambini presenti: 28

Età dei bambini: dai 3 ai 5 anni

Numero dei docenti presenti: 3

Insegnante guida dell'attività all'aperto: tutti i docenti

Quale/i competenza/e e abilità voglio facilitare?

Riconoscere lunghezze diverse; saper creare una scala con materiale naturale; saper ricercare lunghezze diverse; confrontarsi con i compagni; sviluppare concetti logico-matematici.

Attività didattica proposta

I bambini sono invitati a raccogliere fili di paglia nell'aula all'aperto, nel giardino della scuola. Una volta raccolti i fili vengono disposti in un primo ordine crescente; successivamente, per facilitare il compito, i bambini tracciano sul foglio, in ordine crescente delle linee verticali e su queste posizionano i fili di paglia tagliandoli e accorciandoli se necessario. A conclusione del lavoro i bambini avranno una scala su cui far saltare un'ape immaginaria.

Materiale/attrezzi necessari per le attività all'aperto:

Paglia, fogli, colla, forbici, matite colorate.

Campi d'esperienza sperimentati:

1. il sé e l'altro: confronto con i compagni;
2. il corpo e il movimento: ricerca e raccolta di paglia;
3. immagini suoni colori: creazione di uno sfondo colorato;
4. i discorsi e le parole: saper descrivere quanto realizzato;
5. la conoscenza del mondo: conoscere grandezze e saperle confrontare.

Ho lasciato che accadesse... (piacevoli sensazioni)

I bambini hanno voluto sperimentare e provare a confrontare fili d'erba e legnetti, hanno giocato con varie lunghezze creando ritmi alto-basso, lungo-corto.

Osservazioni e promemoria:

Riproporre l'attività su un grande cartellone sul quale i bambini lavorano insieme anziché produrre un lavoro individuale.

Cosa mi è piaciuto: la velocità e la facilità nell'apprendere e confrontare lunghezze diverse.

Punti da migliorare: poter completare l'attività all'aperto su tavolini.

L'orto geometrico

Data: 20 aprile 2017

Orario: dalle ore 9 alle ore 13

Meteo: tempo ventoso e cielo nuvoloso

Numero dei bambini presenti: 32

Età dei bambini: dai 3 ai 5 anni

Numero dei docenti presenti: 3

Insegnante guida dell'attività all'aperto: tutti i docenti

Quale/i competenza/e e abilità voglio facilitare?

Riconoscere le forme geometriche principali; saper piantare una pianta; utilizzare gli attrezzi appropriati; saper osservare i cambiamenti e la crescita delle piante e le diversità; saper condividere attrezzi comuni.

Attività didattica proposta

I docenti presentano ai bambini le forme geometriche principali facendo riferimento alle conoscenze pregresse. A turno i bambini lavorano la terra utilizzando zappetta e concime. I docenti tracciano i punti fondamentali che permetteranno ai bambini di 'disegnare' le forme sulla terra. I bambini a turno piantano e innaffiano le piante che formano aiuole di forme geometriche diverse. I bambini partecipano alla costruzione dello spaventapasseri geometrico.

Materiale/attrezzi necessari per le attività all'aperto:

Zappette, rastrelli, concime, piantine (insalata), cartoncino per lo spaventapasseri.

Campi d'esperienza sperimentati:

1. il sé e l'altro: condivisione di attrezzature e spazi;
2. il corpo e il movimento: coordinazione dei movimenti nelle diverse fasi del lavoro;
3. immagini suoni: colori e forme delle aiuole e dello spaventapasseri;
4. i discorsi e le parole: conversazione sulle forme;
5. la conoscenza del mondo: trovare le forme in natura e nel mondo circostante.

Ho lasciato che accadesse... (piacevoli sensazioni)

I bambini si sono divertiti a giocare con la terra e hanno dimostrato molta cura nell'innaffiare.

Osservazioni e promemoria:

Proporre altre forme geometriche e altri tipi di piante.

Punti da migliorare: favorire il coinvolgimento di tutti i bambini



Scuola primaria - a.s. 2018-2019

La mia piazza

Progettiamo problematizzando argomenti da nuclei tematici generatori di conoscenze attraverso dialoghi e conversazioni

La progettazione didattica

Il percorso didattico, messo in atto in un classe quarta, è caratterizzato da progettazione interdisciplinare che ha coinvolto arte, storia, geografia e musica, ed ha avuto come nucleo tematico *La piazza*.

L'intero percorso ha previsto una prima selezione di risorse da parte dei docenti (contenuti digitali, libri, giornali, ecc.) al fine di stimolare ricerche per costruire l'inquadramento storico-artistico della piazza.

Attività indoor

La prima fase ha visto l'attivazione delle preconoscenze degli studenti al fine di stimolare la ricerca di nuove informazioni, mirando alla revisione delle conoscenze condivise e all'elaborazione di un linguaggio comune.



Attività outdoor

È stata realizzata una visita alla piazza cittadina antistante la scuola per consentire un'osservazione diretta del luogo. Nel corso della visita sono state effettuate brevi interviste ai passanti e ai frequentatori della piazza.

Attività indoor

Rientrati in aula, gli studenti – suddivisi in gruppi – hanno rielaborato il materiale raccolto ed hanno elaborato un testo descrittivo che narra la struttura e la storia del luogo e che tra gli altri contenuti propone anche un'analisi di aspetti in apparenza 'secondari' come,

per citarne uno, una targa che commemora un'alluvione avvenuta nel 1761. Il lavoro è stato svolto individualmente, a coppie, a piccoli gruppi, in relazione al tipo di proposte da sviluppare. Attraverso attività di brainstorming, agli studenti sono state formulate alcune domande come ad esempio *Che cos'è la piazza? Dove si trova? Quando la 'si vive'? Chi la popola? Perché la si frequenta?* Ma

anche verifiche a risposta aperta, partendo da incipit come *Per me la piazza è...* Successivamente, gli studenti – suddivisi in gruppi – hanno elaborato un testo poetico "La piazza del mio paese" e hanno realizzato un elaborato grafico dello spazio urbano. I ragazzi infine hanno ipotizzato i cambiamenti che potrebbero riguardare la piazza mettendo in luce gli aspetti che più di altri meritano di essere salvaguardati. Il tutto è stato restituito in *agorà* attraverso un'analisi critica dei risultati e un dibattito sul prodotto finale presentato da uno studente responsabile per ciascun gruppo di lavoro.



Obiettivi raggiunti

Il percorso ha consentito di sviluppare e approfondire diverse tipologie testuali quali il testo regolativo, quello poetico e descrittivo, la rielaborazione di testi, la lettura, la capacità di sintesi.

Il percorso ha consentito di attivare una serie di interessanti riflessioni sullo spazio oggetto di analisi, anche grazie alla rielaborazione grafico-artistica del luogo (valorizzando, in tal modo, sia la tecnica del disegno sia le capacità espressive degli studenti).

Allegato 3

Scheda di osservazione sistematica iniziale, intermedia e finale

IC “Giovanni XXIII” di Acireale, Catania

Nome e cognome

Plesso sez.

Data

Livello				Descrizione livello	Note
●	■	▲	◆		
●	■	▲	◆	È autonomo/a	
●	■	▲	◆	Ha senso di autoefficacia	
●	■	▲	◆	È sicuro/a di sé	
●	■	▲	◆	È consapevole e gestisce l'errore	
●	■	▲	◆	È consapevole e gestisce il rischio	
●	■	▲	◆	Si relaziona con pari	
●	■	▲	◆	Coopera	
●	■	▲	◆	Collabora	
●	■	▲	◆	Si relaziona con gli adulti	
●	■	▲	◆	Rispetta le regole	
●	■	▲	◆	Rispetta i ruoli	
●	■	▲	◆	Mantiene gli impegni	
●	■	▲	◆	Rispetta persone e ambiente	
●	■	▲	◆	È consapevole e controlla il sé corporeo	
●	■	▲	◆	Comunica oralmente	
●	■	▲	◆	Argomenta e si confronta	
●	■	▲	◆	Chiede aiuto e spiegazioni	
●	■	▲	◆	Verbalizza esperienze	
●	■	▲	◆	Conversa in modo pertinente	
●	■	▲	◆	Memorizza	
●	■	▲	◆	Esplora	

●	■	▲	◆	Utilizza i cinque sensi	
●	■	▲	◆	Associa azioni sensoriali diverse	
●	■	▲	◆	È curioso/a	
●	■	▲	◆	Si meraviglia	
●	■	▲	◆	Sperimenta	
●	■	▲	◆	Formula ipotesi	
●	■	▲	◆	Formula previsioni	
●	■	▲	◆	Inventa	
●	■	▲	◆	Prende l'iniziativa	
●	■	▲	◆	È interessato/a	
●	■	▲	◆	Si concentra	
●	■	▲	◆	È attento/a	
●	■	▲	◆	Imita	
●	■	▲	◆	Riconosce oggetti, colori, animali, dimensioni, relazioni spaziali, forme, quantità...	
●	■	▲	◆	Riproduce persone, oggetti, colori, animali, dimensioni, relazioni spaziali, forme, quantità...	
●	■	▲	◆	Rappresenta persone, oggetti, colori, animali, dimensioni, relazioni spaziali, forme, quantità...	
●	■	▲	◆	Discrimina	
●	■	▲	◆	Seleziona	
●	■	▲	◆	Categorizza	
●	■	▲	◆	Cataloga	
●	■	▲	◆	Classifica	
●	■	▲	◆	Segue le narrazioni	
●	■	▲	◆	Ascolta e comprende	
●	■	▲	◆	Riconosce le informazioni essenziali	
●	■	▲	◆	Riconosce gli eventi in successione	
●	■	▲	◆	Riconosce i ritmi	
●	■	▲	◆	Riconosce gli eventi contemporanei	

Allegato 4

Esempio di attività

“IC n. 12” di Bologna

Dal noto all'ignoto: inizia l'avventura!

Abstract

Dal noto all'ignoto: inizia l'avventura! è un percorso didattico focalizzato sullo studio della geografia in sinergia con le altre discipline. Si tratta quindi di un viaggio interdisciplinare che ha previsto l'utilizzo delle nuove tecnologie e dei nuovi linguaggi digitali.

Il percorso è iniziato con la lettura dei vari tipi di carte topografiche e delle relative legende ed ha visto l'utilizzo del web per reperire informazioni sul territorio oggetto di studio. Questa fase è stata realizzata grazie ai *Chromebook* (ossia dispositivi “2 in 1”, laptop e tablet, che utilizzano il sistema operativo *Chrome OS*) messi a disposizione degli studenti.

La fase successiva ha previsto attività all'aperto di orientamento sul territorio attraverso la bussola e le carte topografiche del luogo. Tramite una “caccia la tesoro” è stato chiesto ai ragazzi di trovare degli oggetti indicati sulle carte.

Una volta acquisita la capacità di sapersi orientare nel territorio, il percorso didattico ha previsto la riproduzione in scala del parco antistante il giardino della scuola. Gli studenti sono stati divisi in gruppi e ed è stata assegnata una porzione del territorio a ciascun gruppo. Questa fase ha previsto, una volta rientrati in aula, l'assemblaggio dei lavori di gruppo per formare la cartografia con riproduzione in scala dei paesaggi.

La fase successiva ha previsto una prospettiva più ampia: dal parco antistante la scuola, alle regioni italiane e le relative province, per poi porre l'attenzione sulla regione Emilia-Romagna. In questa attività è stata assegnata ad ogni gruppo una provincia della regione che veniva via via sorteggiata. Ogni gruppo aveva il compito di raccogliere informazioni geografiche, politiche, economiche su quella determinata provincia e regione; quindi costruire un piano organizzativo di viaggio.

L'attività, realizzata indoor e outdoor, ha previsto la ricerca su Internet di alberghi, luoghi di cultura, eventi storici, curiosità e leggende. Le informazioni raccolte sono state inserite in un diario di bordo contenente anche la descrizione di un ipotetico viaggio con i dettagli del contenuto della valigia, dei chilometri percorsi, del piano spese preventivato e sostenuto a consuntivo. Ogni gruppo ha presentato agli altri gruppi il proprio viaggio.

Successivamente è stato chiesto agli studenti di trasformare il proprio racconto di viaggio in un genere letterario scelto tra fantasy, fantascienza, avventura, giallo. Il racconto doveva contenere gli elementi essenziali che caratterizzano il genere scelto. I racconti sono stati raccolti in *Google Classroom*.

L'attività successiva ha previsto l'utilizzo dell'app *Scratch* per la realizzazione individuale di un breve spot pubblicitario sul territorio assegnato con inserimento vocale di un dialogo e di uno sfondo di riconoscimento.

L'ultima parte del percorso ha previsto la costruzione di un manufatto tridimensionale di un elemento rappresentativo del luogo visitato della regione Emilia-Romagna su cui si è incentrato il lavoro pratico-manuale. La costruzione, avvenuta sia indoor che outdoor, è stata preceduta dall'elaborazione di un progetto in cui dichiarare materiali necessari, dimensioni, forma artistica scelta. Parallelamente è avvenuta la costruzione del plastico della regione Emilia-Romagna nel quale inserire i manufatti prodotti: assemblaggio di cartoni di varie misure, costruzione del telaio di rinforzo con materiali di imballaggio, sagoma della regione con la matita, taglio e pittura. Il plastico è stato reso interattivo grazie a *Scratch* e attraverso la costruzione e test dei circuiti e al collegamento dei computer al plastico con il *MaKey MaKey* (*MaKey MaKey* è una scheda che emula tastiera e mouse sostituendo i tasti meccanici con contatti elettrici sensibili al tocco).

L'attività di tinkering e la sperimentazione libera hanno permesso di individuare una strategia progettuale valida e una costruzione funzionale del plastico interattivo (circuiti e uso delle schede elettroniche).

Chromebook, *MaKey MaKey*, nastro di rame, fili elettrici vari, alluminio e materiali di recupero (cartone, scotch, ecc.) sono stati utilizzati per la costruzione di pulsanti.

L'attività è stata portata avanti a distanza nel periodo di emergenza sanitaria da covid-19 attraverso l'utilizzo di strumenti virtuali offerti da *Google Classroom*, *Drive* e *Docs* per la videoscrittura, l'utilizzo di *Scratch*, *Wordwall* per il rinforzo dei contenuti, uno screen recorder per la presentazione dei materiali di consultazione e di esposizione.

La videodocumentazione del percorso didattico è disponibile qui: <https://biblioteca.indire.it/esperienze-innovazione/view/451> (video della durata di 16' 30").

Obiettivi

La numerosa quantità di obiettivi è una costante in percorsi che, come questo, sono caratterizzati da una forte interdisciplinarietà; i tanti obiettivi ne sottolineano la sinergia nel costruire percorsi autentici con i bambini e rispondono a domande e richieste conoscitive piuttosto che a una trasmissione di contenuti più o meno passiva. Di seguito elenchiamo i principali obiettivi:

- saper leggere carte e mappe;
- saper costruire mappe;
- saper leggere e produrre carte tematiche;
- conoscere le fasce climatiche della Terra e relativi biomi;
- conoscere le caratteristiche fisiche del nostro Paese;
- conoscere gli elementi natura per orientarsi di giorno e di notte;
- conoscere e utilizzare strumenti tecnici e tecnologici per orientarsi;
- esplorare virtualmente le regioni del nostro Paese nelle loro caratteristiche fisiche, politiche ed economiche.

Ordine di scuola e classi coinvolte

Scuola primaria, classe V.

Attori esterni coinvolti

Animatore digitale (tirocinante dell'Università degli Studi di Bologna).



Discipline coinvolte

Geografia, matematica, scienze, tecnologia, italiano, arte e immagine, educazione civica.

Strategie didattiche/metodologie

Brainstorming, laboratorio scientifico, problem solving, cooperative learning, peer to peer, peer tutoring, metodologie costruzioniste (nelle attività di tinkering e coding).

Strumenti tecnologici utilizzati

TV touch, Chromebook, smartphone, tablet, Google Meet, Word-wall, Screen Recorder, Scratch.

Tipologia dei prodotti realizzati dagli studenti

- mappe di sezioni del territorio del parco;
- carte topografiche con l'ausilio di *Google Maps*;
- diario di viaggio del gruppo;
- tabelle di spesa;
- itinerari tracciati sulle carte e calcolo delle distanze;
- riproduzione di una regione in tridimensionali a grande misura;
- manufatti rappresentativi di monumenti, personaggi o elementi caratteristici naturali del luogo visitato;
- realizzazione di un plastico interattivo sulla regione e sugli elementi significativi che rappresentano le sue province:
 - installazione sul plastico rispettando la corretta collocazione geografica;
 - installazione di un circuito elettronico (scheda *MaKey MaKey* programmata con *Scratch*);
 - registrazione delle note informative del manufatto con *Scratch*.



Allegato 5

Scheda di osservazione per attività a piccolo gruppo o in coppia

“IC n. 12” di Bologna

Laboratorio di data																														
G R U P P O	Partecipazione						Confronto						Collaborazione						Contributo significativo											
	nr.	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F					

Legenda

Indicatori	Descrittori	Valutazione
Partecipazione	Responsabile, coinvolgente e costruttiva.	A
	Responsabile e costruttiva.	B
	Buon interesse e proficuo svolgimento nelle attività.	C
	Buon interesse ma difficoltà nella gestione dei compiti e/o del ruolo ricevuto.	D
	Scarso interesse e coinvolgimento passive.	E
	Disinteressata, superficiale, frammentaria e/o di disturbo.	F
Confronto	Esprime il proprio punto di vista e le proprie conoscenze in maniera esaustiva e coinvolgente nel pieno rispetto delle regole comunicative e relazionali.	A

	Esprime il proprio punto di vista e le proprie conoscenze in maniera corretta nel pieno rispetto delle regole comunicative e relazionali.	B
	Esprime il proprio punto di vista e le proprie conoscenze in maniera corretta ma non sempre rispetta le regole comunicative e relazionali.	C
	Esprime il proprio punto di vista e le proprie conoscenze su sollecitazione e rinforzo del gruppo o dell'adulto; rispetta le regole comunicative e relazionali.	D
	Esprime il proprio punto di vista e le proprie conoscenze solo su sollecitazione e rinforzo del gruppo e/o dell'adulto; rispetta le regole comunicative e relazionali.	E
	Esprime il proprio punto di vista e le proprie conoscenze in maniera dispersiva e/o provocatoria; non rispetta le regole comunicative e relazionali.	F
Collaborazione	Condivide le proprie conoscenze e abilità nel pieno rispetto della ripartizione dei compiti ricevuti e dei turni di azione contribuendo in maniera incisiva alla sinergia di gruppo.	A
	Condivide le proprie conoscenze e abilità nel rispetto della ripartizione dei compiti ricevuti e dei turni di azione.	B
	Condivide generalmente le proprie conoscenze e abilità nel rispetto della ripartizione dei compiti ricevuti e dei turni di azione.	C
	Condivide parzialmente le proprie conoscenze e abilità nel rispetto della ripartizione dei compiti ricevuti.	D
	Condivide le proprie conoscenze e abilità ma non rispetta la ripartizione dei compiti ricevuti e/o dei turni di azione.	E
	Non condivide le proprie conoscenze e abilità nel rispetto della ripartizione dei compiti ricevuti e dei turni di azione.	F
Contributo significativo	Costituisce valore aggiunto per capacità inventiva, di gestione, mediazione, organizzazione e valorizzazione delle risorse altrui.	A
	Costituisce valore aggiunto per capacità di gestione, di mediazione, di organizzazione e valorizzazione delle risorse in generale.	B
	Costituisce valore aggiunto per capacità di mediazione, organizzazione ma non di gestione.	C
	Costituisce valore aggiunto per capacità mediazione.	D
	Costituisce parzialmente valore aggiunto per capacità di organizzazione e/o mediazioni solo se interessato/a al ruolo assegnatogli/le.	E
	Non costituisce valore aggiunto per difficoltà ad operare con gli altri.	F