

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educational Paths in Nature: re-orienting Human Beings towards Sustainable Development

Percorsi di Educazione in Natura: ri-orientare l'umano verso uno sviluppo sostenibile

di

Barbara Bocchi

Università degli Studi di Bolzano

babocchi@unibz.it

Abstract:

The current situation presents us with the need for a re-orientation of education towards a sustainable development, conscious and not rhetorical. In this paper, we will analyse some models and practices of environmental education that aim to go beyond sporadic experiences in green areas to create a new environmental awareness where a strong sharing of a common perspective is necessary to promote a new role of Humans with and in Nature. In order for this to happen it is a priority to acquire a mental and behavioural *habitus* that is continuous, profound and critical (UNESCO, 2021, p. 11) and not just a theoretical or occasional ecological speculation. In particular, the SentieriOutdoor project will be presented, which opens up the possibility of reconnecting with the environment through a time on a personal scale and allows us to rediscover the complexity of humanity in our relationship with Nature.

Keywords: sustainable development; transformative education; new humanism.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14222

Abstract:

La situazione attuale ci presenta la necessità di un ri-orientamento dell'educazione verso uno sviluppo sostenibile, consapevole e non retorico. Nel contributo verranno analizzati alcuni modelli e pratiche di educazione ambientale che mirano a superare sporadiche esperienze nel verde per creare una nuova consapevolezza ambientale dove è necessaria una forte condivisione di una prospettiva comune che promuova un nuovo ruolo dell'uomo con e nella Natura. Perché questo si realizzi è prioritaria l'acquisizione di un *habitus* mentale e comportamentale continuativo, profondo e critico (UNESCO, 2021, p. 11) che non sia solo una speculazione ecologica teorica o occasionale. In particolare, verrà presentato il progetto SentieriOutdoor che apre alla possibilità di riconnetterci con l'ambiente attraverso un tempo a misura di persona e ci permette di ritrovare la complessità della nostra umanità nella relazione con la Natura.

Parole chiave: sviluppo sostenibile; educazione trasformativa; nuovo umanesimo.

1. Introduzione

Non ci si riconcilia con la Terra [...] soltanto preservandone i beni a rischio o restituendoglieli dove sia ancora possibile. [...] Una ben diversa relazione con il mondo deve modificarci nei comportamenti, negli stili di vita, sradicando da noi le mentalità antropocentriche. L'agire eco-consapevole [...] è chiamato a migliorarci non soltanto rispetto alla natura, ma rispetto al nostro essere comunità umana, rispetto ad alcuni valori personali capaci di migliorare la vita relazionale: altruismo, gentilezza, amicalità, calma e lentezza (Demetrio, 2015, p. 9)

La riflessione introduttiva ci invita ad assumere un approccio alla natura non solo come soggetti che sanno cogliere le meraviglie di un paesaggio o come fruitori consapevoli delle risorse naturali, ma anche per imparare dalla natura e dallo stare in natura comportamenti virtuosi che evidenziano valori come la capacità di convivere, la condivisione di scopi comuni, la collaborazione, la cura dell'altro e di noi stessi. Lo stare in natura stimola la ricerca di senso e di nuovi significati "rendendo visibile un'attitudine al porre e porsi domande" (Ferrari in Bertolino, Guerra, 2020, p. 161) su se stessi e sugli altri e rende capaci di interrogarsi e di costruirsi come persone non solo cognitivamente attive e vivaci ma anche ricche di una propria personalità fatta di autoconsapevolezza, autoefficacia e senso di appartenenza. Sviluppare attraverso la natura non solo il cognitivo ma anche le competenze non cognitive, permette di ri-orientare lo sviluppo umano in un'ottica di sostenibilità, restituendo la persona alla sua interezza. Per questo il legame tra educazione in Natura e gli interventi educativi, che mettono al centro del pensiero formativo anche le abilità non cognitive, diventano fondamentali alleate di una scuola che vuole ripensare se stessa in una visione divergente, riprendendo l'idea di Ivan Illich (1971) di *descolarizzare* la società. Portare *la scuola fuori dalla scuola* garantisce all'istituzione stessa la possibilità di ricollegarsi alla vita e di restituire alle persone che la abitano un tratto di personalità unitario e non settorializzato. Per questo diventa fondamentale sottolineare come, quando parliamo di capitale umano, dobbiamo considerare non solo le abilità cognitive, che in un momento storico come il nostro rischiano di essere obsolete in brevissimo tempo, ma anche le competenze non cognitive quali la capacità trasversale di "imparare ad imparare" e le qualità legate

alla personalità come la passione, la capacità critica, la creatività, l'apertura mentale, la responsabilità, il senso di appartenenza, la stabilità emotiva (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 1).

Le competenze non cognitive includono quindi le abilità, le convinzioni, gli atteggiamenti e i comportamenti che contribuiscono ai risultati educativi e scolastici degli studenti ma che non possono essere misurate dalle tradizionali valutazioni. E non solo. Così come non possono essere valutate con metodi tradizionali, così non possono essere insegnate attraverso una didattica frontale e trasmissiva. Come ci ricordano Chiosso, Poggi e Vittadini (2021) i tratti di personalità non sono predeterminati, ma largamente influenzabili dall'intervento educativo. Sviluppare le competenze non cognitive significa rispondere attraverso l'educazione al bisogno di complessità del nostro periodo storico, aiutando i ragazzi e le ragazze a esprimere se stessi e a realizzarsi, a conquistare capacità e abilità e a trovare, in definitiva, il proprio posto nel mondo. Non tenerne conto condanna ad una relazione educativa parziale, dove predomina solo la sfera del cognitivo. Lavorare sullo sviluppo delle competenze socio-emotive in ottica di flessibilità e sostenibilità, considerando la persona nella sua interezza, è la miglior risposta alle trasformazioni sociali, politiche ed economiche del mondo contemporaneo.

Le esperienze di Outdoor, dentro e al di fuori del tempo scolastico, forniscono agli studenti l'opportunità di esplorare le loro identità, costruire competenze e autoefficacia, stabilire relazioni sociali positive e praticare la competenza di leadership, la collaborazione e il lavoro di squadra (Farb & Matjasko, 2012; Putnam, Frederick, & Snellman, 2012; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). La natura formale e informale delle attività permette agli studenti di lavorare attraverso compiti di sviluppo, costruzione di capitale umano e rivalutazione delle convinzioni su se stessi e sul proprio potenziale in modi che sono difficili, se non impossibili, da replicare in luoghi formativi pensati e impostati tradizionalmente (Farb & Matjasko, 2012; Shernoff & Vandell, 2007). Purtroppo, c'è un crescente "divario di opportunità": gli studenti provenienti da un ceto sociale basso, infatti, sono molto meno stimolati a partecipare ad attività extrascolastiche rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie ad alto reddito (Putnam et al, 2012). Di conseguenza, molti studenti ad alto potenziale, provenienti da ambienti socioeconomici bassi, si stanno perdendo i benefici delle attività extracurricolari che potrebbero sostenere la loro preparazione generale per il raggiungimento di obiettivi educativi e scolastici importanti e determinanti per il loro futuro. Questo spinge ad una riflessione sul fare scuola come risposta ad un bisogno di equità che può essere raggiunto solo garantendo a tutti e tutte esperienze significative e autentiche che sviluppino integralmente la persona, riducendo così le distanze create dai contesti socio-economici svantaggiati, ulteriormente impoveriti dal periodo pandemico e dallo scenario bellico attuale.

2. Esperienze *Nature-based* e sviluppo di competenze non cognitive

Le esperienze di Outdoor Education (OE) stimolano "un apprendimento-insegnamento esperienziale e co-partecipato in un sistema formativo che si realizza come infrastruttura educativa, culturale e sociale" (Dozza, 2020, p. 65) sviluppando, in particolare, il senso di autoefficacia, il senso di appartenenza sociale e la capacità di investire nella propria crescita personale e nel proprio potenziale. L'autoefficacia, uno dei principali costrutti della teoria cognitiva sociale, si riferisce alle convinzioni che un individuo ha, relativamente alla sua capacità di completare un compito in un dato dominio (Bandura, 1977, 1997). L'OE offre ai partecipanti l'opportunità di incontrare e gestire sfide fisiche

ed emotive e di lavorare in modo collaborativo (Sibthorp & Jostad, 2014). Come risultato, gli studenti possono costruire una percezione del sé attraverso esperienze di padronanza, persuasione sociale (per esempio, incoraggiamento) e risposte fisiche ed emotive a una data situazione. Bandura (1997) ha identificato queste quattro fonti chiave di autoefficacia: essere in grado di gestire le battute d'arresto e le avversità (cioè l'autoefficacia nell'affrontare le sfide) e la volontà di cercare aiuto quando necessario (cioè l'autoefficacia nell'utilizzare un comportamento di ricerca di aiuto); questi aspetti dell'autoefficacia sono considerati fondamentali per il successo scolastico, specialmente tra gli studenti con un basso livello di istruzione o quelli provenienti da gruppi tradizionalmente emarginati (Pellegrino & Hilton, 2012; Roderick et al. 2009).

Il senso di appartenenza è un altro fattore non cognitivo associato all'OE, che si esprime attraverso la percezione di essere accolti e l'adattamento all'interno di una comunità (Goodenow & Grady, 1993). Le esperienze OE sono associate a un più forte senso di appartenenza: i partecipanti, infatti, lavorano verso obiettivi comuni mentre condividono sfide ed esperienze di gruppo (Sibthorp & Jostad, 2014). Il senso di appartenenza è importante all'interno di una comunità di apprendimento: i soggetti con un alto senso di appartenenza hanno maggiori probabilità di rimanere motivati e sperimentare meno stress sociale che disperderebbe solamente energie (Farrington et al., 2012). Risultano allora fondamentali i processi educativi condivisi, non solo a livello formale. L'educazione permanente, che non è solo confinata temporalmente e spazialmente tra le mura scolastiche, ha come scopo di "consentire al singolo di svolgere pienamente le proprie possibilità creative [...] nel senso voluto da una società per la quale la vitalità critica ed inventiva dei cittadini è condizione indispensabile del proprio sviluppo e progresso" (Bertin, 1973, p. 178). Diventa allora necessario che si consolidi un processo di reciprocità e ricorsività tra l'educazione integrale del soggetto (professionale, culturale, individuale e collettiva) e la comunità di appartenenza, considerando questa come la condizione fondamentale

affinché il cittadino possa intervenire nella vita della comunità con un'azione a largo respiro, capace di incidere in profondità sulle strutture che rendono difficoltoso il programma della comunità medesima. In breve, una comunità che intende svilupparsi promuove la crescita delle proprie componenti (soggetti, associazioni, ecc.), da cui dipende l'ampliamento delle possibilità formative della comunità stessa: una trasformazione continua e reciproca, non un semplice adattamento-addestramento (Bertin, 1973, p. 178).

Pur preservando il ruolo formale dell'istituzione scolastica, è necessario riconoscere l'ubiquità dei processi educativi rispetto ai luoghi (non solo la scuola), ri-orientando l'azione pedagogica verso la costruzione di una *polis* educativa consapevole e responsabile, promossa dalle diverse componenti sociali. La comunità locale e territoriale diventa il luogo d'incontro tra la dimensione dell'individuo e quella della società. È nella comunità che si realizza esplicitamente la dimensione dell'interdipendenza. Come affermano Schenetti e Bortolotti, possiamo vedere già dagli "anni Ottanta un orientamento volto alla costruzione di una rete educante che chiama a rapporto sia le scuole, sia le agenzie non-formali dei territori. Offerta di accessibilità degli ambienti, uso dei materiali, tempi di svolgimento delle esperienze e così via, divengono elementi non più di competenza esclusiva della scuola, coinvolgendo anche soggetti dei settori pubblico, privato e sociale, i quali costituiscono appunto un sistema formativo integrato" (2020, pp. 418-419). In questa prospettiva, le azioni specifiche realizzate da una società che intende riconoscersi come educante e consapevole delle

responsabilità formative nei confronti delle nuove generazioni, deve promuovere la capacità stessa della società di trasformarsi intenzionalmente in un soggetto educatore.

L'idea centrale di comunità educante implica processi di educazione non solo funzionali (caratterizzati da apprendimenti spontanei) ma intenzionali, ponendo al centro l'intervento educativo adulto progettato. Il cambiamento delle relazioni tra uomo e ambiente non può essere solo affidato ai processi di apprendimento individuali sviluppati in quegli ambienti artificiali che sono le diverse agenzie educative formali, la scuola *in primis*, ma necessita di percorsi di apprendimento sociale capaci di coinvolgere una pluralità di soggetti e l'intera comunità locale (Schneider, 1956). L'approccio e le esperienze OE aiutano a generare cittadinanza attiva sviluppando maggiormente la presa di coscienza del proprio ruolo e delle responsabilità come membri della società democratica (Valentini et al., 2019) e offrono ai partecipanti l'opportunità di praticare abilità di leadership e di esercitare strategie di autoregolazione emotiva e potenzialmente rivalutare le proprie convinzioni (Sibthorp et al, 2015).

Mentre ci sono prove che collegano la partecipazione ad esperienze di OE allo sviluppo di competenze non cognitive, la ricerca sugli effetti duraturi di questi risultati è ancora incerta. Sibthorp e colleghi (2008) hanno condotto uno studio qualitativo sugli ex-alunni della National Outdoor Leadership School (NOLS) e gli intervistati hanno riferito che la partecipazione a queste attività ha contribuito alla loro capacità di rispondere positivamente in circostanze difficili, di assumersi un ruolo di leadership, di lavorare come membri di una squadra, di avere fiducia in se stessi e di rispondere attivamente ai cambiamenti di prospettiva della loro vita. Tuttavia, le misurazioni quantitative con un diverso sottoinsieme di studenti NOLS hanno evidenziato che i progressi nel comportamento pro-sociale sono regrediti ai livelli precedenti al corso, qualche mese dopo la fine dell'esperienza. Questi risultati contrastanti hanno portato alcuni studiosi (Sibthorp & Jostad, 2014) a riconsiderare la questione legata alla misurazione del trasferimento dell'apprendimento, spostando l'attenzione su gruppi di studenti che hanno fatto esperienze di OE e che condividono lo stesso ambiente di vita come, ad esempio, un contesto scolastico o lavorativo. Brown (2010) sostiene che:

it is perhaps time to be more proactive in engaging with students and their communities that provide a supportive and connectes network in the ongoing work of learning. What OAE is good at is creating communities of practice with attributes that are (generally) valued by the broader community...[and] connections to like-minded communities beyond the OAE experience...may help learners develop identities in activity and action which are long-term and sustainable (pp. 19-20).

Il problema potrebbe quindi essere quello di mantenere i risultati raggiunti nel tempo. Ci sono state alcune ricerche a questo proposito sull'uso dell'OE con gruppi di lavoro e classi scolastiche (Bell et al., 2014), che hanno rilevato che la partecipazione a questo tipo di esperienze potrebbe essere riconducibile allo sviluppo e al mantenimento di capacità di collaborazione e di relazioni interpersonali positive. Più recentemente, Richmond (2016) ha esaminato alcune scuole che utilizzano una serie di esperienze OE e ha osservato che l'ambiente scolastico condiviso ha sostenuto il mantenimento dei risultati sociali, intrapersonali e di leadership. Questi risultati sono in linea con le ricerche educative che sottolineano l'importanza di un ambiente come quello scolastico che dia opportunità per la pratica di *mentorship* continua e per il rafforzamento delle competenze rilevanti nel mantenimento a lungo termine dei risultati di apprendimento (Burke & Hutchins, 2007). Vivere insieme in piccoli gruppi sociali ha dato l'opportunità agli studenti di avvicinarsi attraverso sfide

condivise e interazioni personali estese lontano dalla scuola. Le sfide fisiche e mentali associate a un'esperienza OE hanno portato gli studenti a capire che potevano gestire le avversità e portare a termine compiti difficili. La combinazione di questi risultati interpersonali e intrapersonali, associati ad un congruo tempo per la riflessione, ha permesso agli studenti di riconsiderare le loro identità spesso rafforzando la convinzione di essere competenti e consolidando il loro posto nella struttura sociale della scuola. Risultati riferiti dagli studenti relativi alla connessione sociale, alla maggiore consapevolezza di sé, alle capacità di leadership e di lavoro di squadra, all'autoefficacia generale e alla fiducia in se stessi, sono stati riportati in numerosi studi (Sibthorp et al., 2008; Goldenberg, McAvoy & Klenosky, 2005; Hattie et al., 1997). Diversi studi hanno poi trovato una stretta relazione tra la partecipazione alle attività di Outdoor e la crescita di competenze non cognitive come il senso di appartenenza e la percezione di autoefficacia, dove entrambe contribuiscono al senso di sé e all'identità del gruppo. Le esperienze OE legate alla scuola hanno permesso agli studenti di costruire nuove connessioni con i coetanei, approfondire le amicizie esistenti e interagire con i docenti in un ambiente informale.

Infine, le esperienze condivise con i coetanei e con i docenti permettono la creazione di narrazioni che sostengono un'identità collettiva e un senso di appartenenza. Queste relazioni trasformate espandono le reti sociali degli studenti e incoraggiano una maggiore collaborazione al di fuori dei gruppi sociali di appartenenza, contribuendo a creare una cultura inclusiva (Walton & Cohen, 2011; Osterman, 2000; Goodenow & Grady, 1993) e influenzando positivamente la motivazione degli studenti a impegnarsi nella scuola e a perseverare nelle sfide scolastiche e interpersonali. La natura condivisa dell'esperienza e le narrazioni che l'accompagnano contribuiscono a un'identità condivisa tra gli studenti, spingendoli ad uscire dalla propria zona di comfort.

3. Il progetto SentieriOutdoor: introduzione e descrizione del progetto

Partendo dalla premessa, diventa allora evidente come la prospettiva pedagogica dell'OE assume un'importanza fondamentale. L'esperienza *Nature-based*, mettendo l'accento sulla relazione uomo-natura, ricentra l'attenzione sull'ambiente come potente motivatore e collante capace di:

- stimolare la curiosità e la partecipazione attiva;
- condurre i bambini alla scoperta dei diversi meccanismi che sottendono le leggi naturali;
- adeguare i ritmi individuali ai tempi imposti dalla natura.

Questo tipo di esperienza aiuta tutti i soggetti coinvolti ad andare oltre una visione atomizzata e soggettiva della vita, superando forme di relazioni esclusive e decontestualizzanti, in un'ottica di presa in cura di tutta la comunità locale e territoriale coinvolta.

In particolare, l'uso (e a volte l'abuso) della tecnologia innalzato a elemento fondativo di ogni conoscenza, anche in un momento di emergenza come, per esempio, quello caratterizzato dalla pandemia da COVID-19, ci invita a riflettere sull'importanza dell'esperienza *Nature-based*. Può essere proprio l'esperienza in natura a rovesciare le logiche della semplificazione, delle fragilità emotive e affettive, delle povertà culturali che sono state ulteriormente messe in evidenza dalla sostituzione della scuola (intesa come ambiente potenzialmente partecipativo e inclusivo) con la Didattica a Distanza. Abituati infatti a vivere una vita fatta di virtualità e isolamento, i bambini di oggi hanno sviluppato malattie che possono essere affrontate recuperando il contatto con la Natura. I bambini devono tornare a sperimentare la vita passando attraverso esperienze concrete, dirette, immersive, continuative e coinvolgenti al tempo stesso (Louv, 2015).

Il progetto *SentieriOutdoor* si realizza in un contesto di apprendimento non formale e mira a promuovere le potenzialità educative legate alla riscoperta della Natura come elemento essenziale del benessere psicofisico, oltre a far scoprire e a valorizzare un territorio ricco dal punto di vista naturalistico come quello individuato per l'ambientazione e la realizzazione del progetto stesso.

Il progetto è realizzato in collaborazione con la sottosezione di Novellara (RE) del CAI e in particolare con il Family CAI, associazione particolarmente attiva sul territorio che opera per sensibilizzare le giovani generazioni al rispetto dell'ambiente nella logica della sostenibilità e con le scuole dell'Infanzia, Primarie e Secondarie di Primo grado dei territori limitrofi.

La particolarità del sentiero 608 è che, nonostante sia un sentiero CAI, ha un dislivello che va dai sedici ai diciannove metri. Il percorso ha una lunghezza totale di dieci km, si percorre in circa due ore e mezza e non presenta difficoltà tecniche: per questo è accessibile a qualsiasi escursionista. Le stagioni migliori per vederlo sono la primavera e l'autunno, nelle quali la natura è più interessante e vivace e i colori più vivi. La stagione estiva è invece caratterizzata da un clima piuttosto caldo e umido. *Ripartire dai sentieri* con la Sottosezione CAI di Novellara significa non solo collaborare con un'associazione che da sempre ha favorito il recupero e la valorizzazione sociale, culturale e sostenibile dei sentieri, ma anche mettere l'accento sulla possibilità di riscoprire un'alleanza intergenerazionale per dare significati nuovi e condivisi dell'aver cura. Aver cura insieme di qualcosa permette di creare una rete sociale che va dalla scuola alle associazioni presenti sul territorio, promuovendo nuove forme di socialità e di comunità territoriali. Infatti, la situazione attuale pone l'accento sulla necessità di un ri-orientamento dell'educazione verso uno sviluppo sostenibile, consapevole e non retorico, che passa attraverso la nascita di una nuova generazione di «Nativi Ambientali» (così come li definì nel 2015 Barbara Degani, sottosegretario del Ministero dell'Ambiente) dove, per essere definiti tali, non è indicativa l'appartenenza a un determinato periodo storico, bensì la volontà di sviluppare un'interazione attiva con l'ambiente, che si auspica possa evolversi in corresponsabilità etica e morale di un'intera generazione (Bocchi, 2018, p. 15).

Una riflessione importante viene anche dall'Agenda 2030 (ONU, 2015) che pone l'attenzione sul concetto di sostenibilità, intesa non solo dal punto di vista ambientale, ma sulla necessità di trovare un equilibrio virtuoso tra questioni ecologiche, sociali ed economiche. La riflessione sulla Natura diventa allora riflessione sugli uomini e sulle donne e su come essi abitano il Pianeta.

3.1 Le finalità del progetto

Lo scopo principale del progetto *SentieriOutdoor* consiste nella ri-connessione con l'ambiente, finalizzata ad attività di esplorazione e di socialità all'aperto, attraverso la scoperta di una dimensione globale della persona. Lo sviluppo all'aperto:

- favorisce un vasto arco di competenze psicomotorie, cognitive ed emotive;
- richiede la capacità di acquisire abilità non cognitive e attenzione all'inclusione;
- apre alla possibilità di accettare l'incertezza dell'esistere attraverso l'educazione all'imprevisto e al rischio (non al pericolo);
- pur nascendo in un contesto non formale, mira a diventare punto di riferimento per le scuole della zona e le agenzie educative del territorio, integrando e potenziandone i percorsi educativi e didattici.

Infine, ma non meno importante, il vivere un luogo permette di prendersene cura e farsene carico, non da soli, bensì insieme agli altri. Sul sentiero è possibile “sperimentare le proprie conoscenze e abilità arricchendo quelli che sono i repertori di adulti e bambini alla molteplicità di materiali naturali essi stessi intelligenti. Un ambiente che promuove un atteggiamento di sfida dell’imparare, che attiva processi di problem solving, richiede capacità di improvvisare e pensiero divergente” (Bertolino, Guerra, 2020, p. 12).

Il progetto mira anche a stimolare l’esercizio delle sensorialità tutte, nella concreta e diretta relazione con l’ambiente fisico; favorire lo sviluppo della “psicomotricità naturale” quella che i bambini esercitano nei loro giochi spontanei in uno spazio libero; sviluppare la possibilità di conoscenze in presa diretta con l’ambiente, attraverso la curiosità innata e il piacere dell’esplorazione; realizzare un reale cambiamento nei comportamenti individuali e di gruppo; maturare nell’atteggiamento delle famiglie verso pratiche che, ad alcuni, possono apparire persino “rischiose” per la salute dei bambini se non per la loro incolumità (mentre è vero l’esatto contrario); diffondere la consapevolezza che il contatto diretto e prolungato con la natura porta a dei vantaggi sia in termini di benessere fisico, che psicologico e che faccia accrescere un senso generale di appartenenza, di cura, di rispetto dell’ambiente.

3.2 Impostazione e metodologia della ricerca empirica

La ricerca utilizza il quadro epistemologico dell’indagine etnografica, che riconosce la necessità di trascorrere periodi prolungati e ripetuti nei contesti indagati per acquisire una maggiore comprensione dei punti di vista dei soggetti coinvolti, delle loro esperienze e delle loro percezioni (Fetterman, 1989). Coerentemente si avvale di un approccio “child-friendly” e Mixed Method in un setting naturale volto ad indagare l’esperienza attraverso la molteplicità con cui la realtà si presenta (Christensen and James, 2000). Per quanto concerne la ricerca, l’obiettivo principale sarà quello di investigare il concetto di benessere e di sviluppo di competenze non cognitive in relazione alle esperienze in natura. Promuovere infatti il benessere psicofisico e lo sviluppo della personalità già da piccoli è una delle prerogative fondamentali per favorire una più cosciente consapevolezza di sé e una maggiore e più attiva partecipazione alla vita sociale, culturale e intellettuale della società in cui viviamo.

Nella prima fase, sono state contattate le commissioni di insegnanti responsabili per l’insegnamento di Educazione Civica degli Istituti Comprensivi della zona che, se interessate, hanno ricevuto delle indicazioni su come partecipare al progetto. Il progetto prevedeva, oltre all’intervento con i bambini, alcuni incontri di introduzione alla didattica Nature-based con le insegnanti delle classi coinvolte: questo ci ha consentito di indagare attraverso dei Focus Group, diversi aspetti interessanti come l’idea che le docenti hanno dell’Outdoor Education e in generale di una didattica in natura e come questa possa contribuire diversamente allo sviluppo integrale dei bambini; il rapporto tra contenuti disciplinari e valutazione in contesto; l’attenzione che gli insegnanti riservano alla costruzione dell’ambiente di apprendimento; l’importanza dello sviluppo di competenze non cognitive nel curriculum scolastico e la loro valutazione. Il dialogo con le insegnanti coinvolte è sempre costante per monitorare le ricadute delle esperienze sul sentiero e in classe. In particolare, con un gruppo di insegnanti sia della scuola dell’Infanzia che della scuola Primaria, nell’ambito della formazione in servizio, si sono organizzati moduli di aggiornamento sulla didattica *Nature-based*, alcune delle quali direttamente sul sentiero.

In una seconda fase, per verificare la connessione alla Natura dei bambini e la possibilità di sviluppo personale, anche come capacità di un rapporto adeguato con l'ambiente, è stato predisposto un questionario rivolto agli alunni della scuola Primaria, basato su scale psicometriche standardizzate per bambini di lingua italiana in età scolare. In particolare, si è fatto riferimento al *Connection to Nature Index* (CNI), introdotto da Cheng e Monroe (2012) integrando alcuni costrutti riferiti all'autoefficacia e all'autostima presi dal SCPQ (*Questionnaire on Perception of School Climate*, 2014). Il CNI stima la connessione dei bambini con la Natura, ed è composto da quattro elementi principali: benessere in Natura, connessione con gli elementi naturali, senso di efficacia e senso di responsabilità. Le esperienze didattiche in presenza, con somministrazione del questionario, sono cominciate a marzo 2022 e sono tuttora in corso. Ad una iniziale presentazione del progetto è seguita un'attività che introducesse l'idea di esplorazione: cosa significa esplorare, come si fa, quali strumenti si possono usare. In incontri successivi, si è aperto un dialogo con i bambini che hanno elaborato ipotesi sull'esplorazione in Natura e sulle loro esperienze a riguardo. In un terzo momento, i bambini sono stati accompagnati sul sentiero 608 dove hanno potuto mettere in pratica le loro capacità esplorative a piccolo gruppo. Questo ha dato loro la possibilità di confrontarsi con gli altri mettendosi in gioco personalmente. Una volta raccolti campioni di insetti, piante, sassi e tutto quanto fosse di loro interesse, sono stati invitati a raccontare la loro esperienza e le abilità coinvolte per esplorare. Ogni piccolo gruppo ha poi motivato la scelta dei campioni raccolti e quali strategie sono state usate nell'esplorazione. Le verbalizzazioni dei bambini sono state documentate attraverso una registrazione vocale per essere analizzate. Per i bambini della Scuola dell'Infanzia, si è preferito indagare il rapporto con la Natura attraverso momenti di *circle time* in sezione, co-gestiti dalla pedagoga coinvolta nel progetto e dalle insegnanti, parallelamente a osservazioni di gioco libero e di esplorazione guidata nei giardini delle relative scuole, mantenendo sempre come indicatori di osservazione e traccia di discussione gli stessi utilizzati nella costruzione del questionario. Successivamente, anche loro sono stati accompagnati sul sentiero, guidati nell'esplorazione dei materiali naturali con la stessa modalità usata per la scuola Primaria.

L'analisi qualitativa delle verbalizzazioni raccolte permetterà di approfondire alcuni aspetti particolarmente rilevanti. L'analisi verrà svolta attraverso tre precisi passaggi o fasi di codifica: aperta, finalizzata e teorica (Tarozzi, 2008). A partire dai dati narrativi sull'esperienza vissuta dai bambini, si andranno a identificare i nuclei tematici principali. Dopo la trascrizione letterale delle verbalizzazioni, nella fase aperta, si evidenzieranno i passaggi di senso incorporati nei discorsi svolti dagli interlocutori, e successivamente, il materiale ancora grezzo sarà posto al vaglio della codifica finalizzata, anch'essa costituita dall'accostamento di etichette indicanti possibili similitudini o contatti tra fenomeni e orientati dall'analisi della letteratura, fatta in precedenza. I punti emersi nell'analisi saranno infine comparati al fine d'individuare i possibili nessi che li legano, attraverso la costruzione di macrocategorie. L'analisi qualitativa sarà poi integrata dai risultati statistici dell'indagine quantitativa derivata dai questionari. La combinazione dei diversi metodi, qualitativi e quantitativi, di raccolta e analisi dei dati in un unico progetto di ricerca empirica può servire a due scopi diversi: aiutare a scoprire e a gestire le minacce per la validità derivanti dall'uso della ricerca qualitativa o quantitativa e quindi garantire una buona pratica scientifica migliorando la validità dei metodi e dei risultati della ricerca. Può essere anche utilizzata per ottenere un quadro più completo e una comprensione più profonda del fenomeno indagato, mettendo in relazione tra loro i risultati

complementari che derivano dall'uso di metodi della diversa tradizione metodologica della ricerca qualitativa e quantitativa (Burke Johnson et al., 2007).

L'indagine quali-quantitativa ha l'obiettivo di raccogliere nelle scuole e nei rapporti tra la scuola e la comunità di riferimento, le pratiche formative messe in opera per sviluppare e supportare queste tipologie di competenze attraverso una didattica Nature-based e indirizzare la costruzione delle attività più stimolanti da inserire sul sentiero attraverso proposte permanenti. Il progetto è partito a inizio marzo 2022 nel momento in cui le scuole hanno potuto finalmente ricominciare ad uscire sul territorio. L'idea è di restituire già il prossimo anno un primo report ai soggetti coinvolti (soprattutto insegnanti e genitori dei bambini). In particolare, verranno organizzati incontri di formazione non solo per gli insegnanti ma anche per gli educatori che operano nelle diverse agenzie formative del territorio (Grest, centro giovani) per ampliare la rete di intervento. Si suppone che questo crei un forte interesse verso questo approccio, integrando nelle esperienze dei bambini sia momenti formali offerti dalla scuola sia la libera partecipazione alle attività proposte sul sentiero in occasioni extrascolastiche, che saranno presentate dal CAI per l'anno 2022/2023.

4. Conclusioni

Il risultato principale del progetto è quello di creare il primo sentiero CAI che diventi un percorso-laboratorio permanente affidato alla cura di tutta la comunità territoriale: un luogo dove realizzare attività di OE a carattere educativo, intergenerazionale e inclusivo, favorendo in tutti i soggetti coinvolti coesione sociale, partecipazione e sensibilità ai temi della sostenibilità. Per poter realizzare questo progetto, fondamentale sarà la formazione di volontari esperti in OE sul territorio, che porterà a replicare l'esperienza e a creare una rete di buone pratiche nelle scuole e sul territorio. Un progetto condiviso nella comunità si basa sull'idea che i giovani imparino ad apprendere e comprendere il proprio ruolo attraverso l'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri ma anche, e soprattutto, attraverso le esperienze di vita quotidiana a scuola e nella comunità sociale e politica di cui fanno parte. La complessità delle relazioni sociali che i giovani sperimentano a scuola e nella comunità contribuisce alla costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze necessarie all'esercizio dei propri diritti di cittadinanza e alla partecipazione attiva alla vita democratica della propria società.

In questo senso l'OE può essere vista come la *chiave di volta* per ripensare l'approccio formativo, creando una rete di intenti e progetti tra i vari soggetti impegnati per promuovere esperienze educative e di apprendimento globale della persona. La sinergia tra scuola e territorio diventa allora la risposta più efficace per garantire obiettivi che non si esauriscono ma che generano cambiamenti duraturi e qualitativi. "Il sentimento per la natura cresce con l'esercizio come ogni altra cosa; e non è certo trasfuso da noi con qualche descrizione o esortazione fatta pedantesca dinanzi a un bimbo inerte e annoiato chiuso tra le mura" (Montessori, 1950, p. 27).

Riferimenti bibliografici:

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

- Bell, B. J., Gass, M. A., Nafziger, C. S., & Starbuck, J. D. (2014). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), pp. 246-263.
- Bertin, G. M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (eds.) (2020). *Contesti intelligenti*. Parma: Ed. Junior.
- Bocchi, B. (2018), "Introduzione". In B. Bocchi, A. Coppi, D. Kofler (eds.), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education* (13-16). Bergamo: Zeroseiup.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Online version, 417-433.
- Brown, M. (2010). Transfer: Outdoor adventure education's Achilles heel? Changing participation as a viable option. *Australian Journal of Outdoor Education, 14*(1), 13-22.
- Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, J. A., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, Sage Publications online, 112-133.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review, 6*(3), 263-296.
- Cheng, J. C. H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and behavior, 44*(1), 31-49.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Christensen, P., & James, A. (a cura di) (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Demetrio, D. (2015). *Silenzi d'amore. Scrivere i sentimenti taciuti*. Milano: Mimesis.
- Dozza, L. (2020). *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). The American dream, then and now. In G. J. Duncan, R.J. Murnane (eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (3-23). New York: Sage Foundation.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, pp. 294-309.
- Farb, A. F., & Matjasko, J.L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Development Review, 32*(1), pp. 1-48.
- Farrington, C. A. et al. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: University of Chicago School Research.
- Ferrari, A. (2020). Golene. Scenari in dialogo tra il dentro e il fuori. In F. Bertolino, M. Guerra (eds.), *Contesti intelligenti* (150-163). Parma: Ed. Junior.
- Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography Step by Step*. California: Newbury Park.
- Goldenberg, M., McAvoy, L., & Klenosky, D.B. (2005). Outcomes from the components of an outward bound experience. *Journal of Experiential Education, 28*(2), pp. 123-146.

- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends value of motivation among adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), pp. 60-71.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J.T., & Richards, G.E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 43-87.
- Illich, I. (2009 [1971]). *Descolarizzare la società*. Milano: Mimesis.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from Nature Deficit Disorder*. New York: Algonquin Books.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Parigi.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M.L. (2012). *Education for Life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Putnam, R.D., Frederick, C.B., & Snellman, K. (2012). *Growing class gaps in social connectedness among American youth, 1975-2009*. Cambridge, MA: Harvard Kennedy School of Government.
- Richmond, D. (2016). *Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a real difference* (Unpublished doctoral dissertation). University of Utah, Salt Lake City, UT.
- Roderick, M., Nagaoka, J., & Coca, V. (2009). College readiness for all: the Challenge for urban high schools. *Future of Children*, 19(1), pp. 185-210.
- Schneider, F. (1956). *L'autoeducazione. Scienza e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Shernoff, D.J., & Vandell, D.L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), pp. 891-903.
- Sibthorp, J., Furnam, N., Paisley, K., & Gookin, J. (2008). Long-term impacts attributed to participation in adventure education: Preliminary finding from NOLS. *Research in Outdoor Education*, 9, pp. 86-102.
- Sibthorp, J., & Jostad, J. (2014). The social system in outdoor adventure education programs. *Journal of Experiential Education*, 37(1), pp. 60-74.
- Sibthorp, J. et al. (2015). Fostering experiential self-regulation through outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 38(1), pp. 26-40.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cosa è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Unesco (2021). *Learn for our planet. A global review of how environmental issues are integrated in education*. Parigi, www.unesco.it
- Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., & Federici, A. (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione&Insegnamento*, 17(1), pp.415-427.
- Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), pp. 1447-1451.