

INCLUSIVE OPENINGS

APERTURE INCLUSIVE

Angela Magnanini¹

Università degli Studi di Roma Foro Italico
angela.magnanini@uniroma4.it

Alessandro Bortolotti

Università degli Studi di Bologna
alessandro.bortolotti@unibo.it

Abstract

Following the lockdown due to the Covid-19 pandemic, it is estimated that worldwide in spring 2020 about 1.3 billion students were unable to attend school. This kind of massive “social experiment” has brought out all the benefits, but also the limits, of a cybernetic educational relationship, significantly lacking a fundamental dimension in educational setting: bodily interaction. This is certainly not an additional element at a developmental level, as it is consubstantial to educational experience that, as such, involves many human features. Personal body must be considered as the authentic and irreplaceable cornerstone of a complex system, which globally embraces affective, cognitive, social, pragmatic, political, cultural dimensions; and this applies to everyone, including disabled people. To offset the shortages due to DAD, therefore, is proposed to consider an antithetical educational approach: Outdoor Learning. The latter appears to be useful in stimulating practices of direct relation with environments, contexts and people, which scientific researches consider motivating and successfully stimulating knowledge and skills with a high degree of transferability. Therefore, hopefully schools will open up (in every sense) to educational ways who are meant to deepen relations with local landscapes, taking on the role of a real “cultural centre”.

A causa del lockdown imposto a seguito della pandemia da Covid-19, si calcola che nella primavera del 2020 circa 1,3 miliardi di studenti non abbiano potuto frequentare la scuola. Per affrontare tale problema è stata adottata la Didattica a Distanza, che ha fatto emergere tutti i benefici ma anche i limiti di una relazione educativa virtuale, essendo completamente priva di una dimensione centrale dell'educazione: l'interazione corporea. Questa risulta infatti un elemento non certo accessorio nella formazione personale, in quanto consustanziale ad esperienze che, in quanto tali, coinvolgono i molti livelli della realtà umana. Il corpo va dunque considerato come l'autentico e insostituibile cardine di un complesso sistema globale che abbraccia dimensioni affettive, cognitive, sociali, pragmatiche, politiche, culturali, ecc. – e ciò vale per tutti, disabili compresi. Al fine di controbilanciare le carenze indotte dalla DAD, si propone di considerare un antitetico approccio pedagogico e didattico: l'Outdoor Learning. Quest'ultimo appare in grado di progettare situazioni che le ricerche indicano come motivanti, efficaci e democratiche, grazie alla sperimentazione di relazioni dirette con ambienti, contesti e persone capaci d'ottenere processi d'apprendimento e competenze con alto grado di trasferibilità. Si auspica pertanto che la scuola si apra maggiormente (in tutti i sensi) alle relazioni con il territorio, assumendo così un ruolo di “centro educativo”.

Keywords

Body; Outdoor Learning; Inclusion; Outdoor Play.
Corpo; Educazione all'aperto; Inclusion; Gioco motorio all'aperto

1 L'articolo è il frutto di un processo pienamente condiviso, ai fini della pubblicazione sono tuttavia da attribuire ad A. M. i paragrafi n. 1 e 2, ad A. B. i n. 3 e 4.

1. Premessa e ratio

Dal 5 marzo del 2020, a seguito della diffusione in Italia del COVID-19, la scuola viene via via chiusa in tutte le regioni fino al termine dell'anno scolastico, sancito dal DPCM 17 maggio 2020. In esso si legge che “sono sospesi i servizi educativi per l'infanzia di cui all'art. 2 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, e le attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado” (DPCM, art. 1, comma q, 2020, p. 3). Il lockdown mondiale ha impedito a 1,3 miliardi di studenti di frequentare la scuola.

Alcuni studi sui prolungati periodi di assenza scolastica hanno messo in rilievo ricadute significative sull'apprendimento degli studenti. Una ricerca pubblicata su Wired UK ha evidenziato come nel 2005, a seguito della distruzione degli edifici scolastici provocato dall'uragano Katrina, al ritorno in classe, dopo diverse settimane alcuni studenti soffrivano di ansia, depressione e disturbo da stress post traumatico. A cinque anni dall'accaduto, più di un terzo degli alunni colpiti dal disastro mostrava di essere indietro di un anno, dal punto di vista formativo, rispetto ai coetanei (Wallis, 2020). Gibbs, studiando i sopravvissuti agli incendi boschivi del «Black Saturday» in Australia nel 2009, ha scoperto che i bambini delle aree colpite hanno ottenuto risultati peggiori rispetto ai loro coetanei nei test di letteratura e matematica per anni dopo l'evento (Gibbs et al, 2019). Uno studio del Centre for Education Policy & Equalising Opportunities (CEPEO) dell'University College di Londra ha documentato come i bambini a cui manca regolarmente la scuola abbiano perdite significative negli apprendimenti, soprattutto ciò si verifica nelle famiglie in situazioni socio-economiche di svantaggio (Sims, 2020, pp. 1-2).

Se le ragioni della salute, nel caso specifico della Pandemia del 2020, prevalgono su quelle dell'educazione, le ripercussioni sui bambini, sugli adolescenti e sulle famiglie vanno tenute in massima considerazione, rimarcando la necessità di non generare vuoti e dispersioni educative.

Il ruolo della scuola nella società è fondamentale per la crescita cognitiva, emotiva e socio-relazionale degli alunni. È possibile parlare di scuola a distanza? È possibile fare scuola con il distanziamento sociale tra gli alunni? L'educazione, che a scuola trova la sua formalizzazione, è una relazione che si nutre di corporeità, di presenza, di contatto, di sguardi, di tutto quel non verbale che diviene fondamentale nel bagaglio esperienziale dei soggetti. La scuola non può essere surrogata né dall'online, né dalla famiglia.

In effetti, scrive Genovesi, “nessuno può stabilire che la scuola diventi un'attività domestica, perché scuola e famiglia sono istituzioni del tutto diverse e con compiti diversi. Educativamente parlando alla scuola è richiesta una sistematicità che esula dai compiti della famiglia. Entrambe sono istituzioni importanti perché sono complementari e non sostitutive l'una dell'altra. La stessa socializzazione ha modalità del tutto diverse in famiglia e nella scuola. Qui il ragazzo e il giovane sono scolari, là sono dei figli. E poi, non si può certo trascurare – sempre a proposito della socializzazione – che scolari e studenti si possono organizzare in gruppi dei pari con attività ludiche più ricche di quelle esperite in famiglia e con spazi di trasgressione, sia pure da monitorare, non certo da sottovalutare... *Unicuique suum*” (Genovesi, 2020, p. 2).

La didattica a distanza ha creato una serie di differenziazioni, discriminando soprattutto gli alunni con disabilità. Nel Report, *A Policy Brief Disability-Inclusive Response to COVID-19*, redatto dalle Nazioni Unite nel maggio del 2020 si dichiara che “Le persone con disabilità — un miliardo di persone — sono uno dei gruppi più esclusi nella nostra società e sono tra i più colpiti in questa crisi in termini di vittime” (United Nation, 2020, p. 2). Circa gli impatti sulla loro educazione, il Documento sostiene “While reliable figures on students with disabilities are not yet available, it is likely that the current crisis has exacerbated their exclusion from education. As detailed in the policy brief on the impact of COVID-19 on children, students with disabilities are least likely to benefit from distance learning solutions. Lack of support, access to the internet, accessible software and learning materials is likely to deepen the gap for students with disabilities. Disruption to skills and training programmes are likely to have far-reaching effects on youth with disabilities who face a multitude of barriers to entering the workforce” (Ivi, 2020, p. 6).

Impoverimento, scarsa possibilità di accesso, solitudine, e ovviamente impatti peggiorativi sull'apprendimento, rendono la situazione degli studenti con disabilità, precaria. Questi hanno la necessità primaria della presenza, della relazione con l'insegnante e coi compagni, in una scuola viva e aperta, che sa ascoltare e rispondere ai bisogni dei propri alunni. La didattica a distanza, va considerata come una parentesi, e secondo Raffaella Milano, direttrice dei programmi Italia Europa di Save the Children "al momento l'unica possibilità per i ragazzi di esercitare il proprio diritto allo studio, non potendo prevedere se e quando si potrà fare ritorno in classe, con un grave rischio per 1,6 milioni di studenti finora esclusi dall'accesso alle lezioni online, che costituiscono quasi il 20% del totale. Siamo di fronte al rischio concreto di un forte aumento della povertà educativa, già tanto presente oggi nel nostro Paese. Oltre alla perdita di apprendimento, il mancato accesso alla didattica per i bambini e gli adolescenti che vivono nei contesti più svantaggiati si può tradurre nella perdita di motivazione e in un isolamento che facilmente può portare all'aumento della dispersione scolastica, che già oggi in Italia raggiunge ben il 14,5%" (Corlazzoli, 2020).

L'emergenza educativa va ad affiancarsi all'emergenza sanitaria, dovendo trovare al più presto delle risposte che riportino gli studenti all'interno della scuola, certo in situazioni di sicurezza, per riprendere e/o cominciare il proprio percorso educativo, che non può avvenire esclusivamente in una sorta di Grande Fratello virtuale, ma all'interno del contesto classe reale, in una scuola che ritorni ad essere la centrale del sistema formativo, in grado di raccordarsi con le altre agenzie formative presenti sul territorio. Un modello formativo che si caratterizza dall'integrazione e dal raccordo dei vari luoghi istituzionali e culturali dell'educazione, all'interno del quale, nella comunione di intenti e in un processo di costante interazione, ogni agenzia mantenga la propria specificità formativa, a partire tuttavia da progetti formativi negoziati, condivisi, tali da poter essere portati avanti grazie ad un'azione sinergica (Frabboni, 2008).

All'interno di tale cornice problematica, questo saggio intende rimarcare la necessità che l'educazione sia diretta, corporea, rispettosa e sostenibile, in grado di creare relazioni significative per tutti gli alunni, offrendo le medesime possibilità, anche al tempo delle pandemie, il che significa non soltanto dotare di reti mobili, di connessioni veloci tutte le zone dell'Italia, ma ripensare l'educazione anche nei termini di una *Outdoor Education* (Bortolotti, 2019).

2. La centralità dell'esperienza corporea

Corpo ed educazione sono concetti saldamente intrecciati, già a partire dal loro significato etimologico. La radice indogermanica *Kar* (presente sia nel latino *corpus*, nell'armeno *ker* e nel sanscrito *karp*) rimanda sia alla bellezza, alla forma, ma anche al verbo *kraino*, fare, creare. L'etimo suggerisce il senso della forma che qualifica necessariamente un corpo, ma anche la sua necessaria propensione ad individuarsi facendo, ossia agendo, verificando. L'educazione è azione-inter-azione, nei suoi tre livelli etimologici di educare, allevare; edocere- insegnare, ex-ducere, trarre fuori tutte le potenzialità del soggetto per costruire l'uomo che non c'è (Magnanini, 2006). L'educazione, quindi, ha bisogno di corporeità e di relazioni, che si costruiscono proprio a partire da quei corpi. Le teorie sull'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), sull'*embodied cognition* (Gomez Paloma, 2013; Caruana, Borghi, 2016), gli studi di Pedagogia del corpo (Zedda, 2006, Gamelli, 2011) hanno rimarcato la necessaria e fondamentale centralità del corpo nei processi formativi.

La Pedagogia deve guardare al corpo, secondo Isidori, come "un'entità o un sistema che presenta molti livelli di complessità (biologica, psichica, sociale, politica ecc.). Il corpo "vissuto è qualcosa di non separabile dalla esperienza stessa della persona come una entità integrale e integrata, non frazionabile in parti, comprensibile, solo attraverso un approccio globale. Il corpo nell'educazione, infatti si presenta come un sistema integrato che possiede vari livelli di libertà e di possibilità (Isidori, p. 37). Vivere la scuola col corpo è pensarla come un luogo di relazioni dinamiche e affettive, con una didattica capace di dare corpo al sapere, di incontrare

la disponibilità naturale ad apprendere del ragazzo a livello della sua sensibilità più autentica. La scuola, infatti, non si frequenta ma si “abita”. Abitare significa sentirsi bene, in un luogo nel quale si è visti, accolti in maniera globale. E la misura prima e imprescindibile del riconoscimento e dell'accoglienza per lo studente (e il docente) è, appunto, il suo corpo (Gamelli, 2011).

L'esperienza svizzera della scuola in movimento (Ackermann, Wyss, 2015) insegna che sono molteplici le modalità in cui attivare e rendere il corpo protagonista del processo educativo, attraverso non solamente le ore convenzionali (poche) dedicate all'educazione fisica, ma sfruttando la trasversalità della dimensione corporea (Moliterni, 2013) che può intenzionalmente attraversare tutte le discipline e concretizzarsi anche in momenti di pause attive (Mulato, Riegger, 2014), che rendono l'esperienza scolastica maggiormente partecipata e “incarnata”, divenendo il ponte per molteplici apprendimenti interdisciplinari (Magnanini, Moliterni, 2019).

3. Insegnare/apprendere all'aperto: fenomenologia di una riscoperta.

Secondo una visione sistemica (Bateson, 1972), spesso le organizzazioni subiscono cambiamenti sostanziali anche nel caso in cui se ne modifichi un solo elemento, setting educativo compreso, il quale persegue obiettivi didattici e finalità pedagogiche mediante una gestione intenzionale di corpi e materiali nello spazio e nel tempo (Massa, 1983). La DAD, infatti, ha rappresentato un perfetto esempio di modifica del dispositivo scolastico, dovuta “semplicemente” all'impossibilità di spostamento delle persone conseguente al *lockdown* per la Pandemia da Covid-19. Si è trattato senza dubbio di un encomiabile tentativo di salvaguardare l'offerta scolastica mediante il ricorso a modalità virtuali, peraltro tipiche della nostra epoca, permettendo al sistema educativo istituzionale di (provare a) espletare le proprie funzioni istituzionali in condizioni limite determinate da cause di forza maggiore.

In un certo senso, tale situazione emergenziale può anche essere interpretata come un enorme “esperimento didattico/sociale” che ha permesso di testare processo ed effetti dell'attività educativa scolastica virtuale. A grandi linee sono emersi sia aspetti positivi, quali la possibilità di mantenere una continuità di rapporti e di far passare dei contenuti pur restando a distanza, sia negativi, soprattutto man mano che si abbassavano il grado d'istruzione e la condizione socio-economica, tanto da aver portato ad una e vera e propria “dispersione virtuale” presso gli allievi meno equipaggiati dal punto di vista tecnico e cognitivo, oppure in situazione di handicap per cause familiari, disabilità e così via. Presumibilmente, gli effetti a medio e lungo termine di tali esperienze seguiranno l'andamento già descritto nei paragrafi precedenti in riferimento a eventi simili.

Terminata l'emergenza, al fine di rimediare alle nuove “povertà educative” conseguenti (suo malgrado) alla DAD, la quale può essere definita come il concentrato di un sistema che per dirla alla Don Milani (1967) cura i sani e respinge i malati, e dovendo allo stesso tempo tenere ancora presente la dimensione sanitaria, in particolare il fatto che l'ambiente esterno risulta ben più salubre di quello indoor¹, vale senz'altro la pena di volgere l'attenzione verso un approccio formativo che di recente sta facendo capolino anche in Italia: l'Outdoor Education (d'ora in poi OE).

Rispetto all'approccio didattico tradizionale, la dimensione fondamentale di cambiamento dell'OE è costituita innanzitutto dal luogo “fuori dalla porta”, come evidenzia sia la cultura anglosassone, sia quella scandinava dove i diversi movimenti delle scuole all'aperto sono parte del *Friluftsliv* (letteralmente: vita all'aria libera). In Germania, invece, tali posizioni vengono etichettate col termine *Erlebnispädagogik* (pedagogia dell'esperienza), la quale sottolinea l'altro aspetto basilare della questione: il taglio esperienziale (Bortolotti, 2014). Riprendendo la visione sistemica, è facile notare che i setting d'insegnamento/apprendimento outdoor e indoor si configurano sostanzialmente come antitetici per quanto riguarda i fattori spazio-temporali.

¹ È noto che gli ambienti indoor sono piuttosto inquinati. Per approfondimenti si veda alla pagina: http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_4.jsp?lingua=italiano&tema=Ambiente%20e%20salute&area=indor

Tuttavia, pur essendo una dimensione piuttosto interessante, di per sé non sarebbe in grado di avviare dei cambiamenti pedagogici sostanziali. Questi ultimi, infatti, sono resi possibili grazie a modificazioni a livello di processo metodologico, ovvero adottando l'approccio esperienziale evidenziato dalla cultura teutonica.

In ogni caso, il fare scuola all'aperto non costituisce certo una novità assoluta, bensì la riscoperta di una pratica antichissima che occorre però ridefinire in relazione al cambiamento del contesto storico e socioculturale (D'Ascenzo, 2018). Riassumendo in modo schematico, pur correndo il rischio dell'ipersemplificazione, si potrebbe concludere che mentre il setting indoor e la DAD sono efficaci al fine di fornire spiegazioni teoriche a tutto il gruppo classe, l'OE dà il meglio di sé nel perseguimento di obiettivi quali esplorazione e osservazione dell'ambiente, problem solving, attività in situazioni non standardizzate. Sintetizzando drasticamente, mentre gli spazi aperti non sono adatti alle attività tradizionali e frontali, l'aula non si presta affatto a quelle pratiche!

4. Caratteristiche di percorsi educ-attivi all'aperto

Benché sia ancora decisamente poco diffusa nel nostro paese, l'OE ha comunque già richiamato un certo interesse da parte di soggetti che hanno sviluppato iniziative non di poco conto, quali pubblicazioni scientifiche (Farné & Agostini, 2014; Farné, Bortolotti & Terrusi, 2018), la costituzione di Centri di ricerca (CEFEO e CROE²), una Rete Nazionale di Scuole pubbliche che ha ottenuto il riconoscimento ministeriale (Bortolotti, Bosello; 2020), la partecipazione ad un progetto Erasmus finalizzato a definire linee guida per la didattica all'aperto a livello europeo. Facendo parte di quest'ultimo percorso, che ormai sta volgendo al termine, allo scopo di approfondire alcuni aspetti pratici di un approccio che altrimenti rischierebbe di risultare eccessivamente indefinito, ci soffermiamo a definire alcuni passaggi sostanziali dell'approccio per come è stato portato avanti da due scuole primarie: la "Terzani" di Marano e la "BVL" di Zola Predosa, entrambe in provincia di Bologna.

La scuola primaria di Marano, intitolata a Tiziano Terzani per esplicitare valori di pace, accoglienza, rispetto delle differenze, sperimenta l'OE da circa dieci anni. Risulta pertanto uno degli istituti fondatori della Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto, e funge da fulcro per eventi che coinvolgono l'intera comunità locale. L'OE alle Terzani si basa sull'impiego dell'ambiente esterno come mediatore dei processi educativi, allo scopo di motivare gli alunni ad assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, ad imparare in modo globale, a sentirsi i veri protagonisti del loro viaggio nel sapere. Tale approccio ha prodotto un contesto profondamente inclusivo, innanzitutto in quanto all'esterno ogni bambino riesce ad individuare una propria dimensione privilegiata, uno spazio personale che garantisce il rispetto dei propri interessi e tempi d'apprendimento, riuscendo così a essere valorizzato per le sue peculiarità.

Al progetto è dedicato un pomeriggio alla settimana per l'intero anno scolastico, durante il quale gli alunni sviluppano competenze sociali e conoscenze interdisciplinari. Il metodo *Outdoor Journeys*, ideato da Simon Beames e colleghi³ (2011), si basa su escursioni e osservazioni di luoghi scelti per le loro caratteristiche tipiche. Nel tempo sono stati visitati fiumi, terme, monti, castelli, borghi e così via, al cospetto dei quali gli alunni vengono stimolati a farsi delle domande individuali. Al rientro, le questioni sollevate vengono suddivise con l'aiuto dei docenti per importanza e categorie (naturali, scientifiche, storiche, culturali e così via). A questo punto inizia la fase successiva: l'attività di ricerca d'informazioni avviata dalle curiosità sollevate a partire dal luogo esplorato, svolta a piccoli gruppi eterogenei che al termine condivideranno

2 Si vedano, rispettivamente: <https://scienzequalitavita.unibo.it/it/ricerca/centri-e-gruppi-di-ricerca/centro-di-ricerca-e-formazione-sull-outdoor-education-1>; <https://edu.unibo.it/it/ricerca/centri-di-ricerca/centro-di-ricerca-sull-educazione-e-la-formazione-esperienziale-e-outdoor-cefeo>

3 Per approfondimenti: www.outdoorjourneys.com

le loro scoperte. Le esplorazioni consentono dunque di far conoscere le risorse del territorio, avviare un circolo virtuoso tra cura dei luoghi e salvaguardia dell'ambiente, sviluppare una sensibilità civica di etica della responsabilità, confermando le intuizioni dell'approccio definito *Place-Based Education* (Smith, 2002).

L'esperienza ha mostrato che, nel tempo, i bambini imparano a porre domande originali e proporre soluzioni nuove ed inaspettate, potenziando fantasia, creatività e pensiero divergente. L'OE appare infatti molto lontano dalla didattica tradizionale che fornisce risposte precostituite, al contrario tenta di sviluppare e sostenere i processi di scoperta, l'individuazione di riscontri esperienziali, la creazione di percorsi adeguati alle diverse personalità, ognuna con i propri strumenti, tempi e modalità. Per questi ed altri motivi, ovvero l'essere svolto a classi aperte, in gruppi eterogenei per età che favoriscono la *peer education*, il far sperimentare vissuti di responsabilità individuale ed apprendimenti cooperativi, appare dunque estremamente inclusiva.

L'OE facilita inoltre un'ulteriore modifica sostanziale: rovescia la classica prospettiva trasmissiva, favorendo quella di vicinanza ed ascolto del bambino, del procedere assieme in territori nuovi ed inesplorati. L'adulto pertanto assume un ruolo di facilitatore dell'apprendimento, crea condizioni dove osserva, ascolta, permette l'espressione tra coetanei. Sostenendo i processi e gli scambi tra ambienti e persone, ma soprattutto tra queste, rafforza le strategie, i cambiamenti e lo sviluppo profondo dei discenti.

A Marano, inoltre, in occasione del progetto Erasmus GOaL⁴, nell'ultimo triennio sono stati osservati diversi alunni con difficoltà importanti (sia certificati che non), al fine di confrontare comportamenti e relazioni in ambienti indoor e outdoor. Le osservazioni sistematiche svolte all'esterno dalle insegnanti al riguardo di bambini in situazione di difficoltà o con disabilità (ma non solo loro...), riportano esperienze fortemente ammantate di emotività e capaci di metterli alla prova. Tali condizioni, tuttavia, attivano l'entusiasmo di far provare situazioni nuove e inaspettate, fanno sentire liberi di manifestare bisogni, di esprimersi, consolidano il ricordo di quanto sperimentato, il pensare in modo divergente e la capacità di problem-solving.

Le diverse testimonianze riportano infine un deciso cambiamento nella relazione tra alunni e adulti, nonché tra questi ultimi. Tali effetti sono presumibilmente dovuti al lavoro di squadra richiesto dall'approccio in generale, ma anche per le atmosfere distese e i tempi lunghi vissuti nelle numerose uscite, le quali offrono diverse opportunità esperienziali, evitando la ripetizione di schemi comportamentali rigidi.

L'ambiente esterno si presta inoltre a sviluppare competenze psico- e socio-motorie, al contempo promuovendo sani stili di vita. A questo proposito è stato sperimentato anche un percorso ludico motorio tanto semplice quanto creativo, presso la scuola primaria BVL di Zola Predosa. I bambini, suddivisi in piccoli gruppi, sono stati dapprima stimolati ad esplorare e muoversi liberamente in alcuni luoghi, quindi a creare delle attività di cui dovevano definire e comunicare le regole ai compagni. L'attività ha sviluppato diverse abilità, in quanto ha stimolato processi osservativi, adattivi, di sperimentazione, autoregolazione, comunicativi e così via. Ultimo punto ma non certo meno importante, il progetto ha riscosso un esito estremamente positivo presso alunni e alunne, probabilmente in quanto si sono sentiti protagonisti.

In definitiva, il gioco motorio all'aperto appare un efficace mezzo educativo, in quanto consente di entrare in contatto e comunicare sia nei confronti dell'ambiente che dell'entourage sociale. I luoghi non sono affatto neutri, anzi definiscono fortemente il setting formativo. Un fattore caratteristico dell'OE è l'ambiente non predefinito e standard, ma al contrario imprevedibile. Questo permette delle opportunità di esplorazione e scoperta parallela sia dell'ambiente circostante, sia di sé e delle proprie percezioni. Per questo l'OE rinforza le abilità individuali e collettive, consentendo a pratiche con una notevole componente corporea la sperimentazione di contesti, ruoli, regole, spazi, tempi, eventi, capaci di avviare apprendimenti fortemente trasferibili perché attivi ed esperienziali.

4 Per approfondimenti: <https://gootandlearn.weebly.com/>

Conclusioni

L'esperienza riportata, insieme ai costrutti dell'OE mostrano come in un momento in cui si discute circa il tornare in classe in sicurezza, con forme di distanziamento sociale, o di mixare la DAD con la didattica tradizionale, organizzare alcune attività didattiche all'aperto così come intese da questo saggio, potrebbe dare una risposta alla necessità di apprendimento di tutti gli alunni. La scuola non può non aprirsi a nuove forme di educazione e di didattica, senza, tuttavia, rinunciare al suo ruolo, di luogo "convenzionale" in cui si apprende e si costruisce la cultura, valorizzando il territorio e le sue risorse.

Riferimenti bibliografici

- Ackermann K., Wyss S. (2015). *La scuola in movimento: spiegazioni sul modello svizzero*. Macolin: UFPO.
- Bateson G. (1972). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Beames S., Higgins P. & Nicol R. (2011). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. New York: Routledge.
- Bortolotti A. (2014). *Metodi «fuori soglia»*. In Farné, R. & Agostini, F. (a cura di) *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, (51-57). Parma: Junior-Spaggiari.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti A., Bosello C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto, *Studium Educationis*, XXI, 1, 141-151.
- Caruana F., Borghi A ("016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Corlazzoli A. (2020). Coronavirus, la scuola fa i conti con lo stop prolungato: "Ora la didattica a distanza va implementata. E internet deve essere per tutti". *Il Fatto Quotidiano*, 7 aprile 2020, consultabile in <https://www.ilfattoquotidiano.it/2020/04/07/coronavirus-la-scuola-fa-i-conti-con-lo-stop-prolungato-ora-la-didattica-a-distanza-va-implementata-e-internet-deve-essere-per-tutti/5761969/>.
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- Decreto Presidente dei Ministri (DPCM), 17 maggio 2020 (2020). *Gazzetta Ufficiale*, n. 126.
- Don Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Farné R., Agostini F. (a cura di)(2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Farné R., Bortolotti A. & Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Frabboni F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*. Bari: Laterza.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Genovesi G. (2020). *Coronavirus e educazione*: on line <http://www.spes.cloud/eventi/Messaggio%20del%20Presidente%20ai%20soci%20spes.pdf>.
- Gibbs L. Nursey J. et al. (2019). Delayed Disaster Impacts on Academic Performance of Primary School Children. *Child Development*, n. 90/4, pp. 1402-1412.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della Didattica*. Roma: Edizioni Nuova cultura.
- Isidori E. (2009). *La Pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Kolb A.D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Magnanini A. (2006). Corpo e educazione. In L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*. Firenze: Le Monnier, pp. 101-114.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie*. Roma: Armando.
- Moliterni P., Magnanini A. (2019), Corporeità in aula, in D. Fantozzi, T. Terlizzi (a cura di),

- Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici nella scuola dell'infanzia e primaria.* Pisa, ETS, pp. 161-176.
- Mulato R., Riegger S. (2014). *Maestra facciamo una pausa? Migliorare il clima in classe e favorire l'apprendimento dei bambini.* Bari: La Meridiana.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione.* Milano: Unicopli.
- Sims S., (2020). *Briefing note: school absences and pupil achievement.* London: Cepeo.
- Smith G. (2002). Place-based education: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83, 584-594.
- United Nation (2020). *Policy Brief: A Disability-Inclusive Response to COVID-19.* New York: United Nation.
- Wallis O.F. (2020). How school shutdowns have long term effects on children. *Wired Uk*, 5.10. 2020, consultabile in <https://www.wired.com/story/how-school-shutdowns-have-longterm-effects-on-children/>
- Zedda M. (2006). *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica.* Pisa: ETS.