

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA16103

# Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell'arte dell'Outdoor Learning in Italia attraverso un'indagine esplorativa condotta con tre reti di scuole

## For a school in relation to the world. The state of the art of Outdoor Learning in Italy through an exploratory survey conducted with three networks of schools

Chiara Giunti<sup>1</sup> Michela Schenetti<sup>2,3</sup>

### Sintesi

Nel panorama nazionale degli ultimi anni si è inserito il tema dell'Outdoor Education & Learning come approccio pedagogico che promuove didattica attiva, centralità del soggetto che apprende, relazione continuativa con il territorio naturale e urbano. Questo studio riporta i risultati di un'indagine esplorativa attivata nel maggio 2023 in 240 istituti scolastici appartenenti a tre Reti di scuole caratterizzate dalla comune visione pedagogica *outdoor* e impegnate nel favorire lo sviluppo riflessivo e professionale degli insegnanti e l'innovazione del sistema scuola. Tale indagine si inserisce in un progetto di ricerca più ampio, ancora in corso, promosso da Indire, dall'Università di Bologna e dalla Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. L'analisi dei dati del primo approccio al campo è in grado di offrire una panoramica sulle realtà di scuole italiane coinvolte e permettere di approfondire alcuni temi chiave, come la figura del docente innovatore e il ruolo delle Reti di scuole, anticipando alcune riflessioni sulla didattica all'aperto nella scuola secondaria di primo grado.

**Parole chiave:** Didattica all'aperto; Reti di scuole; Scuola secondaria di primo grado; Innovazione scolastica; docente innovatore.

### Abstract

In the national panorama of the last few years, the topic of Outdoor Education & Learning has been included as a pedagogical approach that promotes active didactics, centrality of the learning subject, and a continuous relationship with the natural and urban territory. This study reports the results of an exploratory survey launched in May 2023 to 240 schools belonging to three Networks of schools characterised by a common outdoor pedagogical vision and committed to fostering the reflective and professional development of teachers and the innovation of the school system. This survey is part of a larger research project, still in progress, promoted by Indire, the University of Bologna and the National Network of Outdoor Schools. The analysis of the data from the first approach to the field is able to offer an overview of the Italian schools involved and allow some key themes to be explored, such as the figure of the innovative teacher and the role of the Networks of Schools, anticipating some reflections on outdoor education in secondary schools.

**Keywords:** Outdoor Learning; School networks; Secondary school; School innovation; teacher innovator.

1. INDIRE, [c.giunti@indire.it](mailto:c.giunti@indire.it).

2. Università di Bologna, [michela.schenetti@unibo.it](mailto:michela.schenetti@unibo.it).

3. Le autrici hanno condiviso ogni fase del presente contributo. Tuttavia, i paragrafi 1, 2 e 3 sono stati redatti da Michela Schenetti, il paragrafo 4 da Chiara Giunti e le conclusioni congiuntamente.

## 1. Introduzione

L'indagine descritta in questo contributo si colloca in un progetto di ricerca più ampio nato all'interno di un accordo di collaborazione scientifica siglato nel 2022 tra Indire, gruppo Avanguardie Educative, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e la Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. Il fine dell'accordo è quello di superare i confini tra scuola, università e ente di ricerca a favore di una sinergia che promuova la diffusione della didattica all'aperto nella scuola italiana sostenendone le pratiche in una prospettiva sostenibile, inclusiva, accessibile e coerente con le recenti indicazioni nazionali e internazionali (Schenetti, 2022).

I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni dimostrano che vi è una relazione significativa fra *place based learning* (Smith, 2002; Gruenewald & Smith, 2008) e migliori esiti nell'apprendimento: i luoghi assumono un ruolo fondamentale come ambienti educativi. La ricerca empirica sul tema ha contribuito a stimolare e approfondire diversi filoni di riflessione, che toccano i benefici correlati in termini di potenzialità di apprendimento, l'incoraggiamento di una prospettiva di sviluppo sostenibile, la promozione di pratiche inclusive nonché un generale sostegno allo sviluppo psicofisico fin dalla prima infanzia (Kuo *et al.*, 2019). Sempre più sono gli studi volti a sottolineare come gli ambienti esterni, in particolare quelli naturali, abbiano effetti benefici su bambini e adulti (Humbertston *et al.*, 2016; Agostini & Minelli, 2018). Inizia a essere abbondante la letteratura che do-

documenta sperimentazioni italiane riferite alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Il gruppo di ricerca Indire negli anni 2021-2023 ha realizzato una serie di studi di caso finalizzati a indagare l'approccio pedagogico della didattica all'aperto nel I ciclo di istruzione (Orlandini & Giunti, 2023; Giunti *et al.*, 2022; Giunti & Panzavolta, 2022), confluiti nelle linee guida pubblicate sul sito del Movimento delle Avanguardie educative (Giunti *et al.*, 2023).

Lo studio complessivo intende, in particolare, contribuire a colmare un vuoto conoscitivo limitatamente alla scuola secondaria ancora poco coinvolta nei processi di ricerca e formazione. Questo è in linea con gli obiettivi della Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto che sostiene l'implementazione dell'approccio attraverso percorsi di Ricerca-Formazione (Asquini, 2019; Schenetti, 2021) orientati al sostegno della professionalità degli insegnanti coinvolti e all'innovazione del 'sistema scuola' e con gli obiettivi propri del Movimento di Avanguardie che si propone di individuare buone pratiche didattiche, documentarle, favorirne la diffusione e la messa a sistema.

## 2. Il disegno di ricerca

Sulla base delle riflessioni fin qui esposte, sono diverse le domande che hanno guidato lo studio complessivo e che si sono concentrate sulla scuola secondaria in cui la letteratura scientifica non documenta la presenza di sperimentazioni e ricerche italiane sul tema. Come si configura l'outdoor education nella scuola secondaria?

Quale connessione tra esperienze educative all'aperto e processi inclusivi? Quali le ricadute sul benessere e la motivazione di studenti e docenti?

Questi interrogativi sono stati pensati per rispondere alle richieste formative che arrivano con sempre maggior forza dalla scuola secondaria. L'attenzione è quella di indagare le specifiche forme che può assumere una didattica aperta che vede nella relazione continuativa con il territorio naturale e urbano l'occasione per promuovere la centralità del soggetto che apprende, di incentivare metodologie didattiche attive in prospettiva ecologica e in connessione con il curriculum di scuola secondaria e di individuare un processo di Ricerca-Formazione per i docenti in grado di orientare le competenze professionali verso la trasformazione dell'agire educativo e la promozione della riflessività dell'insegnante (Nigris *et al.*, 2020).

Si è dunque scelto di avviare una ricerca di tipo sequenziale esplicativo (Creswell & Plano Clark, 2017) che prevedesse una prima fase quantitativa, seguita da una seconda qualitativa finalizzata ad approfondire il fenomeno rilevato inizialmente su larga scala. Il disegno sequenziale esplicativo della ricerca comporta l'utilizzo di tecniche di raccolta di dati sia quantitative che qualitative. Tra gli strumenti progettati: un questionario, interviste semi-strutturate con insegnanti e dirigenti scolastici, strumenti narrativi, visite osservative, schede per l'osservazione delle pratiche didattiche, focus group.

## 3. La fase esplorativa della ricerca

### 3.1. I partecipanti

La prima fase esplorativa della ricerca ha coinvolto un campione di scuole che fosse rappresentativo delle scuole italiane che praticano la didattica all'aperto. Il gruppo di ricerca ha individuato tre reti di scuole attive a livello nazionale e accomunate da una chiara e comune visione pedagogica: la Rete delle Avanguardie Educative, la Rete delle Scuole all'Aperto e Scuole Outdoor in Rete. Si tratta di reti che, nel rispetto delle loro diversità (Tab. 1), si sono costituite con l'obiettivo di superare il modello di scuola tradizionale, basato sulla didattica trasmissiva, attraverso un framework pedagogico che promuove didattica attiva realizzata in ambienti esterni alla scuola, interdisciplinarietà e coinvolgimento del soggetto in formazione nella sua interezza. Scuole che con percorsi diversi hanno generato trasformazione offrendo terreno fertile per sperimentazioni (Schenetti, 2021), contribuendo alla scrittura di documenti di indirizzo per altre scuole (Schenetti, 2022; Giunti *et al.*, 2023), realizzando convegni e seminari nazionali rivolti a scuole ed enti locali (Traversari & Porcarelli, 2023), promuovendo percorsi di formazione e ricerca.

Nome della rete	Descrizione	Scuole adottanti I ciclo	Scuole adottanti II ciclo
Rete Avanguardie Educative	<p>Rete di scuole, movimento culturale e progetto di ricerca azione nato nel 2014 su iniziativa di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) con l'obiettivo di investigare le possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell'innovazione nella scuola italiana, tenendo particolarmente conto dei fattori abilitanti e di quelli che ne ostacolano la diffusione. L'idea "Outdoor education" è una delle proposte di innovazione promosse dalla rete.</p> <p>Scuole capofila: IC 12 (BO), IC Venturino Venturi (AR); IC Giovanni XXIII (CT).</p> <p><a href="https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/">https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/</a> <a href="https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education">https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education</a></p>	114	34
Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto	<p>Nasce nel 2016 a Bologna grazie alla collaborazione del Comune di Bologna, di un Centro di Educazione ambientale e alla Sostenibilità (Fondazione Villa Ghigi) e dell'Università di Bologna che sovrintende all'area della formazione, della facilitazione, della ricerca e delle relazioni internazionali (Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e Scienze della Qualità della vita). Ha come scuola capofila l'IC 12 di Bologna e vi aderiscono istituti provenienti da tutta Italia. Tra i punti cardine: la presenza di un accordo di innovazione, sperimentazione e ricerca; l'attivazione di percorsi di formazione triennale contestualizzati; la realizzazione di percorsi di ricerca empirica e di ricerca-formazione per sostenere i processi.</p> <p><a href="https://www.scuoleallaperto.eu/">https://www.scuoleallaperto.eu/</a></p>	125	6
Scuole Outdoor in Rete	<p>Dal 2006 promuove progetti interdisciplinari e campus di lavoro per gruppi-classe che utilizzano la formula del PCTO e che sono co-costruiti con gli enti preposti del territorio (comuni, enti parco, associazionismo, Protezione Civile, ecc.). La Rete realizza progetti di riqualificazione ambientale che coinvolgono studenti e docenti di scuole secondarie di primo e di secondo grado.</p> <p><a href="https://www.scuoleoutdoorinrete.net/">https://www.scuoleoutdoorinrete.net/</a></p>	1	21

Tab. 1 - Caratteristiche e composizione delle tre reti di scuole (dati aggiornati a febbraio 2024).

### 3.2. Il questionario

La prima fase esplorativa della ricerca è stata realizzata attraverso un'indagine conoscitiva finalizzata a rilevare dati quantitativi e disegnare lo stato dell'arte della didattica all'aperto in Italia.

La finalità squisitamente esplorativa dell'indagine ha portato a scegliere come strumento di rilevazione il questionario che per la sua modalità di somministrazione e di codifica dei dati poteva fornire in tempi rapidi informazioni utili per proseguire con la seconda fase della ricerca. Il gruppo di ricerca ha elaborato un questionario dalla struttura semplice e snella, composto da quattro sezioni per un totale di 11 quesiti. Le prime tre sezioni comprendevano domande a risposta chiusa finalizzate a raccogliere dati relativi a informazioni generali (rete di appartenenza, ordine di scuola, ecc.), motivazioni e aspettative relative all'adesione alla rete di appartenenza, diffusione della didattica all'aperto nella scuola (percentuale di docenti che praticano la didattica all'aperto; percentuali di classi in cui è praticata la didattica all'aperto), tipologia di offerta formativa ricevuta sull'approccio pedagogico. Nella quarta sezione, riservata alla scuola secondaria di primo e secondo grado, contenente una sola domanda a risposta aperta, si chiedeva all'intervistato di ricostruire una o più esperienze di didattica all'aperto realizzate nella propria realtà scolastica.

Il questionario è stato somministrato online a maggio 2023 attraverso il software open source Lime Survey che ha permesso di raccogliere le risposte in un foglio di lavoro

excel al fine di effettuare l'analisi statistica. L'invito alla compilazione rivolto sia al Dirigente scolastico che al referente per la didattica all'aperto nella scuola è avvenuto via e-mail all'indirizzo istituzionale della scuola ed è stato accompagnato dalla descrizione delle finalità dell'indagine. Il periodo di compilazione è stato programmato con chiusura al 31 giugno 2023.

Rispetto ai 240 questionari somministrati (il numero delle somministrazioni rispecchia il numero di scuole aderenti alle reti al mese di maggio 2023) sono state raccolte 120 occorrenze di compilazione complete. La partecipazione al sondaggio è stata quindi del 50%, dimostrando un alto coinvolgimento delle scuole appartenenti alle tre reti ai temi della ricerca. In particolare, 51 scuole hanno narrato esperienze di didattica all'aperto realizzate nella secondaria; di queste, 36 sono riferite alla scuola secondaria di primo grado, 15 alla secondaria di secondo grado. L'analisi dei dati è stata condotta dai ricercatori tra luglio e settembre 2023.

## 4. Analisi dei dati e risultati

### 4.1. I rispondenti

La prima sezione del questionario ha indagato la composizione dei rispondenti.

Rispetto al totale delle compilazioni, il 26,3% dei rispondenti appartiene alla scuola dell'infanzia, il 33,3% alla scuola primaria, il 31,1% alla scuola secondaria di primo grado, il 9,2% alla scuola secondaria di secondo grado.

Inoltre, rispetto alla partecipazione alle tre reti, 53 compilazioni si riferiscono a scuole aderenti a Avanguardie Educative, 50 alla Rete delle Scuole all'Aperto, 6 alle Scuole Outdoor in Rete. Infine, abbiamo compilazioni in cui è dichiarata la partecipazione a più di una rete: 10 scuole che hanno aderito sia ad Avanguardie Educative che alla Rete delle Scuole all'Aperto e 1 scuola che ha aderito sia ad Avanguardie Educative che alle Scuole Outdoor in Rete (Fig. 1).

I numeri relativi alla composizione dei rispondenti risultano proporzionali alla numerosità delle tre reti coinvolte nell'indagine.

#### 4.2. La diffusione della didattica all'aperto nelle scuole appartenenti alle tre reti

La diffusione della didattica all'aperto nelle scuole è indagata con due item a risposta chiusa. In particolare si è voluto misurare: la

percentuale dei docenti che praticano la didattica all'aperto nella scuola e la percentuale di classi in cui la didattica all'aperto è diffusa.

Per quanto riguarda il primo item «Rispetto al totale dei docenti della scuola, quelli che praticano l'outdoor education/la didattica all'aperto sono», le opzioni di risposta alla domanda prevedevano la possibilità di indicare quattro fasce di diffusione ("meno del 25%", "tra il 25% e il 50%", "tra il 50% e il 75%", "oltre il 75%"), tra le quali il Dirigente e/o il docente referente sono stati esplicitamente invitati a calcolare la frequenza sulla base delle attività di didattica all'aperto realmente in corso nella scuola nell'anno scolastico di somministrazione del questionario. Dall'analisi delle risposte delle scuole considerate è emersa una grande disomogeneità tra i diversi ordini di scuola. Attraverso una rappresentazione grafica (Fig. 2) abbiamo voluto rappresentare le differenze per ordine di scuola e per ciclo di istruzione.

Se ci limitiamo al I ciclo di istruzione, ciò

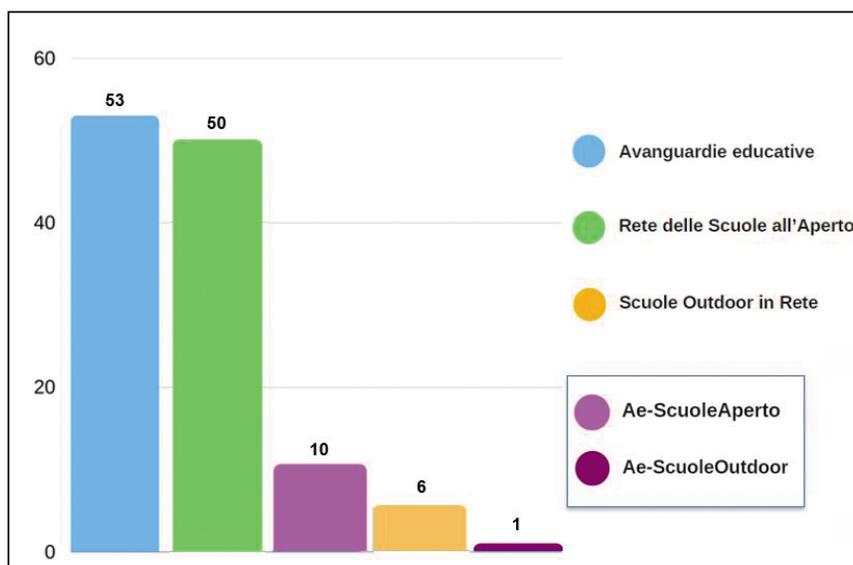


Fig. 1 - Rispondenti al questionario.

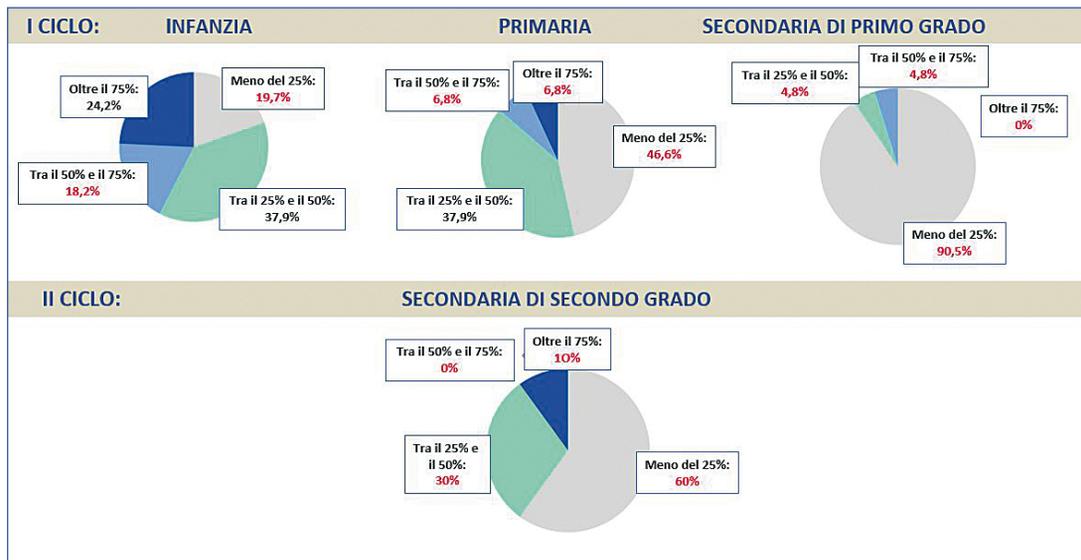


Fig. 2 - Percentuale di docenti che praticano didattica all'aperto nei diversi ordini di scuola.

che è immediatamente rilevabile è la graduale diminuzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, di docenti che praticano la didattica all'aperto. Come si vede dal grafico, infatti, nella fascia "meno del 25%" sono collocate il 19,7% delle scuole dell'infanzia, il 46,6% delle scuole primarie, il 90,5%, quindi quasi la totalità, delle scuole secondarie di primo grado.

Parallelamente, considerando l'altro valore estremo, ovvero la fascia "oltre il 75%", vediamo che si verifica la situazione opposta: il numero di scuole va diminuendo al passaggio dai diversi ordini di scuola passando dal 24,2% delle scuole dell'infanzia, al 6,8% delle scuole primarie fino allo 0% delle scuole secondarie di primo grado.

Per quanto riguarda il secondo item «Rispetto al totale delle classi della scuola, quelle in cui si pratica l'outdoor education/la didattica all'aperto sono», anche in questo caso le opzioni di risposta alla domanda

prevedevano la possibilità di indicare quattro fasce di diffusione (meno del 25%, tra il 25% e il 50%, tra il 50% e il 75%, oltre il 75%). Allo stesso modo, dall'analisi delle risposte delle scuole considerate, è emersa una grande disomogeneità tra i diversi ordini di scuola. Come si evince dalla rappresentazione grafica relativa alla percentuale delle classi (Fig. 3) ciò che è immediatamente rilevabile, limitatamente al I ciclo di istruzione e ragionando anche in questo caso sui valori estremi, è la netta diminuzione nel passaggio tra infanzia e primaria della percentuale delle classi in cui si pratica la didattica all'aperto. Sulla fascia "oltre il 75%" si posiziona infatti il 53,5% delle scuole dell'infanzia ma soltanto l'8,8% delle scuole primarie. Per quanto riguarda invece la scuola secondaria di primo grado, notiamo che le quattro fasce proposte sono equamente rappresentate ("meno del 25%": 23,5% delle scuole; "tra il 25% e il 50%": 29,4% delle scuole; "tra il 50% e

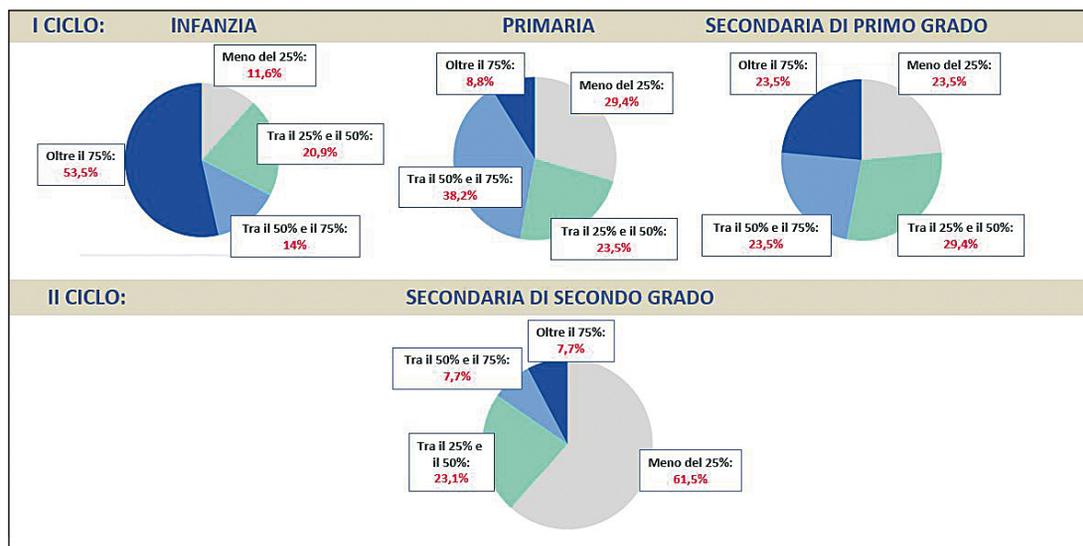


Fig. 3 - Percentuale di docenti che praticano didattica all'aperto nei diversi ordini di scuola.

il 75%”: 23,5% delle scuole, “oltre il 75%”: 23,5% delle scuole). Questo dato trova conferma nelle narrazioni delle scuole raccolte attraverso l’unica domanda a risposta aperta del questionario. Le scuole riferiscono di percorsi di didattica all’aperto che coinvolgono in alcuni casi «tutte le classi prime (IA-IB-IC)», in altri «tutte le classi terze della scuola secondaria di secondo grado», fino a scuole che dichiarano che «i percorsi sono stati pensati e organizzati attraverso attività che coinvolgono l’intero Istituto» con l’adozione di «un curriculum di Istituto che ha impegnato il lavoro dei dipartimenti in verticale». A fronte quindi di una bassissima percentuale dei docenti che praticano la didattica all’aperto nella scuola secondaria di secondo grado - che come abbiamo visto (Fig. 2) si colloca per la quasi totalità delle scuole nella fascia “meno del 25%”- la diffusione nelle classi trova una certa rilevanza anche se caratterizzata da grande disomogeneità.

Questi dati, che delineano la situazione tipica di un istituto comprensivo che appartiene a una delle tre reti di scuole, sono interpretabili alla luce delle profonde ed ovvie differenze che caratterizzano i diversi ordini di scuola. Sicuramente, uno degli elementi più rilevanti per la nostra ricerca riguarda infatti la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado che in letteratura è analizzata anche in termini di diminuzione di benessere psicologico da parte degli studenti (Bouffard *et al.*, 2001; Pekrun & Stephens, 2012; Raccanello *et al.*, 2013). È la struttura stessa della scuola secondaria a riconoscersi in più rigidi steccati disciplinari così come nella necessità di abbandonare un approccio pratico-ludico e/o laboratoriale alle discipline. Elementi che non possono che incidere in modo impattante sulle potenzialità di sviluppo e diffusione della didattica all’aperto, aperta, esperienziale, transdisciplinare, in questo ordine di scuole.

### 4.3. Cosa spinge ad aderire a una rete di scuole sulla didattica all'aperto

La motivazione che ha spinto la scuola ad aderire alla rete e le aspettative rispetto alla rete di appartenenza sono misurate nel questionario attraverso due item a risposta multipla. Per quanto riguarda il primo item *Cosa ha motivato l'adesione alla rete?*, rispetto alle tre opzioni di risposta previste, come si evince dal grafico (Fig. 4), ha predominato l'opzione «L'impegno di un gruppo di docenti che già praticano l'outdoor education nella nostra scuola» (96 selezioni) a cui seguono «La collaborazione della scuola con il territorio (accordi, convenzioni operative e specifiche, patti di comunità, ecc.) finalizzata alla programmazione di un progetto didattico condiviso» (68 selezioni), e «La ricerca di una continuità didattica con altri ordini di scuola che già praticano l'outdoor education nel nostro istituto» (26 selezioni).

Il campo libero "altro" ha una certa consistenza con 28 compilazioni che hanno fatto emergere elementi significativi anche se isolati: il riferimento alle famiglie come leva per l'entrata della scuola nella rete («Proposta da parte di un gruppo di genitori») e il richiamo ad alcuni temi legati alla scelta della scuola di praticare la didattica all'aperto («Favorire l'inclusione»; «Favorire lo sviluppo integrale dello studente, attraverso esperienze ludiche, didattiche, disciplinari a contatto con la natura e il territorio»; «Proporre agli studenti un contesto di esplorazione e scoperta e collaborazione tra pari»).

L'analisi delle risposte date rispetto alle diverse opzioni ci permette di introdurre almeno due riflessioni: la collaborazione della scuola con il territorio per la promozione di percorsi di didattica all'aperto e il ruolo del docente "pioniere" (Martin, 2003) nei processi di innovazione didattica.

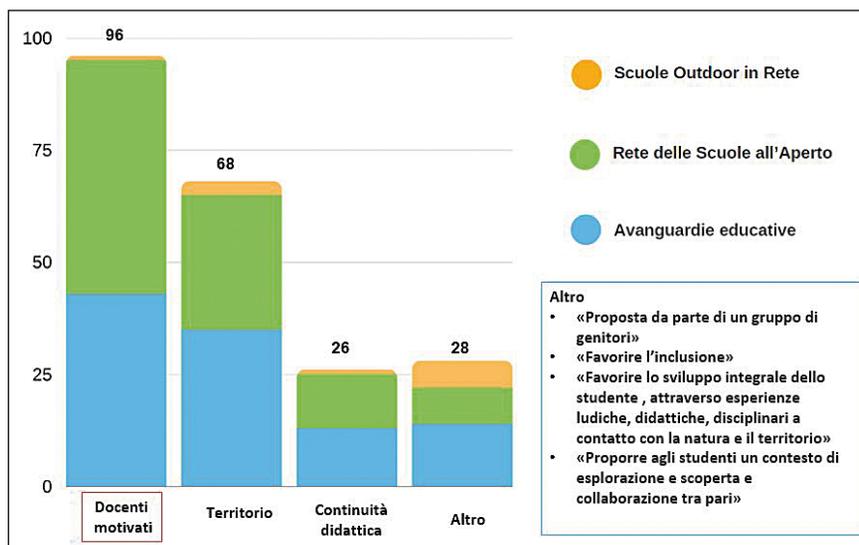


Fig. 4 - Risposte alla domanda "Cosa ha motivato l'adesione alla rete?".

### 4.3.1. La collaborazione della scuola con il territorio

Per quanto riguarda il primo punto, le 68 selezioni rispetto all'opzione «La collaborazione della scuola con il territorio (accordi, convenzioni operative e specifiche, patti di comunità, ecc) finalizzata alla programmazione di un progetto didattico condiviso» trovano conferma nelle narrazioni raccolte attraverso l'unica domanda a risposta aperta del questionario. Da questa emerge che nella maggior parte delle scuole «sono stati coinvolti in questi percorsi anche gli Enti e le Associazioni che operano sul territorio» (IC Massarosa 1, Lucca); inoltre in più occasioni le scuole hanno dichiarato che «il territorio e le istituzioni hanno sostenuto i nostri progetti mettendo a disposizione in città aule a cielo aperto attrezzate» (IC San Francesco d'Assisi di Biella). Per esempio un istituto di secondaria di secondo grado del centro Italia riferisce di «svolgere alcune ore di lezione di italiano e storia presso l'archivio storico del paese e, grazie a una collaborazione con l'associazione teatrale, [di] utilizzare gli spazi del teatro cittadino» (IT Cattaneo di San Miniato, Pisa). In continuità, un Convitto del Centro Italia dichiara di utilizzare gli ambienti del Museo Preistorico della città con i ragazzi della classe quinta del Liceo e di organizzare regolarmente percorsi didattici laboratoriali per tutti gli ordini di scuola con associazioni presenti sul territorio (Convitto Regina Margherita di Anagni, Frosinone). Ciò che emerge da queste esperienze è il superamento di una visio-

ne funzionalista del rapporto scuola-territorio a favore di «percorsi didattici intenzionali, non occasionali, co-progettati con gli attori del territorio, il cui contenitore formalizzante può essere rappresentato dai Patti educativi di comunità» (ISI Pertini di Lucca). Introdotti come “strumento di ripartenza” post pandemia dal Piano Scuola 2020-2021<sup>4</sup>, i “Patti educativi di comunità” rappresentano dunque uno spazio di dialogo scuola-territorio che porta alla costruzione di un progetto educativo condiviso e di una alleanza educativa, civile e sociale tra la scuola e il suo contesto territoriale. All'interno di questi dispositivi normativi il territorio si propone come uno spazio educante diffuso mentre la scuola realizza effettivamente la propria Autonomia. Il “mutuo avvaloramento” (Locatelli, 2022; Simeone, 2020) che caratterizza questo nuovo paradigma scuola-territorio rappresenta la strada maestra per la crescita di una comunità educante anche nella prospettiva di realizzare percorsi di didattica all'aperto di qualità.

### 4.3.2. Il ruolo del “docente pioniere”

Per quanto riguarda le 96 selezioni riferite all'opzione di risposta «L'impegno di un gruppo di docenti che già praticano l'outdoor education nella nostra scuola», possiamo avanzare alcune riflessioni sul ruolo dei docenti nei processi di innovazione scolastica. In letteratura il termine docente “pioniere” viene utilizzato a partire dai primi anni del Duemila in riferimento a quei docenti che stavano sperimentando l'uso delle ICT nella propria

4. «Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali “Patti educativi di comunità”, dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici...» (MIUR, 2020, 7).

pratica didattica (Martin, 2003). Il termine si riferisce a docenti che mettono in discussione le proprie routine didattiche e si allontanano dalla propria confort-zone professionale per affrontare le sfide offerte da proposte di didattica innovativa non solo legate alle ICT. Già nel 1962, Everett Rogers nella sua teoria sulla “diffusione dell’innovazione”, (Rogers, 1962) parlava del ruolo svolto da docenti motivati nel favorire il contagio di nuove idee all’interno della comunità scolastica, un contagio che avviene anche attraverso passaggi informali. Per esempio il loro ruolo si può concretizzare nell’informare e formare i propri colleghi su una determinata metodologia didattica innovativa, rendendone visibili i benefici e spiegando le motivazioni che hanno portato alla sua adozione. Il loro agire spesso genera l’avvio di ulteriori sperimentazioni all’interno della stessa comunità favorendo l’espansione e la diffusione in un processo di innovazione scolastica. Allo stesso modo, uno studio del 2014 realizzato dai ricercatori della Harvard Graduate School of Education (Perkins & Reese, 2014), dichiara come il passaggio dall’eccezionalità del singolo docente all’intera scuola sia reso possibile grazie a una forte cultura collegiale e a una visione comune e condivisa sui processi di innovazione da parte dell’intera comunità scolastica. La dimensione relazionale e intersoggettiva dei processi di innovazione scolastica (Huberman, 1973) permette quindi ai processi innovativi di non esaurirsi in una singola classe e in un determinato anno scolastico ma di diffondersi. Rispetto a tale processo la postura assunta dal docente è dunque di primaria importanza. Nello stesso studio Perkins, uti-

lizzando la metafora del mare e della spiaggia, delinea quattro diversi profili di docente, o meglio diverse posture che il docente assume in relazione ai processi di innovazione scolastica: 1. *bystander-for-now*, ovvero coloro che stanno a guardare dalla spiaggia in attesa dell’onda giusta; 2. *toe-in-the-water*, gli indecisi che non sanno se intraprendere la strada del cambiamento e assumersi i rischi; 3. *half-in*, ovvero coloro che nuotano in superficie, guardano all’innovazione con interesse ma non guidano il cambiamento; 4. *all-in*, ovvero i pionieri, gli entusiasti i docenti che accettano di cambiare le proprie pratiche didattiche sperimentando nelle proprie classi nuove metodologie. Nel momento in cui la scuola avvia un processo di innovazione, come ad esempio la scelta della scuola di avvicinarsi alla didattica all’aperto aderendo a una rete di scuole, non è detto tutti i membri di una comunità docenti sviluppino lo stesso coinvolgimento e destinino le stesse energie verso un processo di cambiamento. L’innovazione scolastica richiede infatti al docente un profondo cambio di postura. Recenti percorsi di Ricerca-Formazione nati nell’ambito del Centro di ricerca CRESPI, realizzati con docenti di scuola primaria in Toscana ed Emilia-Romagna sui temi della progettazione e valutazione per competenze ed educazione e didattica all’aperto, hanno infatti testimoniato l’importanza di saper assumere una nuova postura di ricerca da parte del docente al fine di gestire al meglio i processi in cui è coinvolto (Capperucci *et al.*, 2022). Saper attivare una postura di ricerca e configurarsi come insegnanti-registi che sanno cogliere la connessione del lavoro all’aperto con la didattica

in aula e che sanno entrare in dialogo con i luoghi della comunità territoriale è condizione indispensabile per lo sviluppo di percorsi di didattica all'aperto di qualità (Schenetti & D'Ugo, 2022). Ma non è sufficiente, altre ricerche mettono in evidenza quanto l'insegnamento all'aperto, stimolando l'interazione con il territorio e con altri professionisti, possa contribuire a sostenere le competenze professionali dei singoli e ad arricchire il sistema scolastico (Rubat du Merac *et al.*, 2023). Tuttavia, portare avanti un approccio didattico in autonomia e con scarso supporto da parte del gruppo di lavoro allargato provoca scoraggiamento. Non è, quindi, sufficiente la presenza di alcuni insegnanti pionieri. Si rivela, invece, fondamentale che il sistema scolastico, nel suo complesso, collabori a un progetto strutturato e, soprattutto, condiviso all'interno di una leadership partecipativa che

favorisca e sostenga l'innovazione (Rubat du Merac & Schenetti, 2023).

### 4.3.3. Il ruolo della rete

Per quanto riguarda il secondo item *Cosa mi aspetto dall'adesione alla rete?*, rispetto alle tre opzioni di risposta previste, come si evince dal grafico (Fig. 5), ha predominato l'opzione «Confrontarsi con scuole che realizzano outdoor education» (123 selezioni) a cui seguono «Partecipare a percorsi formativi» (111 selezioni), «Ricevere supporto nella realizzazione di percorsi di didattica all'aperto» (107 selezioni) e «Far conoscere le nostre attività di didattica all'aperto» (72 selezioni).

Il campo libero "altro" in questo caso non ha consistenza e non contiene risposte significative (3 compilazioni).

Se in questa domanda si indaga come è

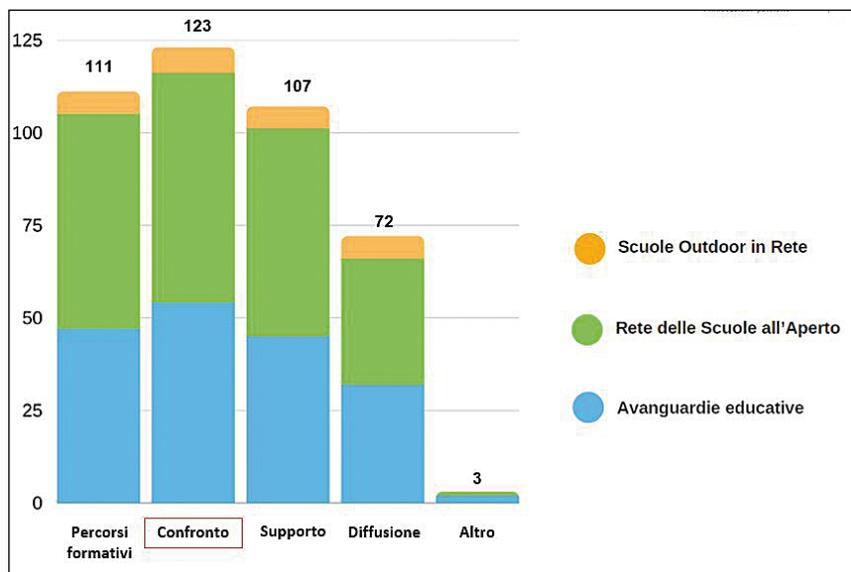


Fig. 5 - Risposte alla domanda "Cosa mi aspetto dall'adesione alla rete?".

percepita la rete dalle scuole aderenti, l'analisi delle risposte date rispetto alle diverse opzioni ci permette in questo caso di portare avanti alcune considerazioni sul ruolo delle reti nei processi di innovazione scolastica. Nel nostro caso si tratta di tre reti nazionali di scuole che, costituite grazie agli spazi di autonomia organizzativa e didattica offerti alle scuole a partire dal D.P.R. 275/1999<sup>5</sup>, sostengono azioni comuni e obiettivi condivisi. Come emerge dalle risposte delle scuole, in primo luogo le reti sono percepite come luoghi di "confronto" che aggregano diverse comunità di pratica (Wenger, 1998; 2010). Si tratta di veri e propri spazi simbolici di aggregazione e crescita professionale dove si attivano dialogo, processi riflessivi e percorsi di ricerca (Schön 1993; Dewey, 1929) che favoriscono l'abbandono di routine professionali consolidate a favore della sperimentazione e della co-costruzione di nuove pratiche (McCarty *et al.*, 2004; Schenetti *et al.*, 2024).

Dai dati emerge come le reti siano percepite come luoghi di "formazione". Le scuole vivono l'appartenenza alla rete come uno spazio per far crescere la propria conoscenza non solo attraverso le attività formative di qualità promosse formalmente dalla rete stessa ma anche attraverso l'attivazione di comunità di dialogo in cui i processi informali tra pari generano conoscenza condivisa, sviluppo professionale e processi di innovazione e cambiamento. Le aspettative nutrite nei confronti della propria rete di appartenenza in termini di formazione si inseriscono quindi perfettamente nel più ampio fenomeno contemporaneo del *networking* (Castells, 1996)

che negli ultimi anni ha favorito la proliferazione e lo sviluppo delle reti di scuole offrendo un'alternativa all'erogazione di pacchetti formativi preconfezionati rivolti a consumatori passivi (Ranieri, 2012, p. 58). Flessibilità e autoregolazione sono le due caratteristiche principali di un processo formativo tra pari che avviene in rete (Lieberman, 1992) e che è caratterizzato da negoziazione e co-costruzione di significati.

In terzo luogo le reti sono percepite come luoghi dove trovare "supporto" nelle varie tappe che portano la scuola a ripensare il proprio modello didattico e organizzativo. Il sostegno reciproco tra scuole accomunate da un progetto educativo e da una stessa visione di scuola è fondamentale per poter affrontare con successo le difficoltà che inevitabilmente si presenteranno sulla strada verso il cambiamento sistemico.

Infine, l'ultima opzione per numero di selezioni riguarda la percezione della rete come luogo dove far conoscere le proprie pratiche di didattica all'aperto. Da questo punto di vista, in letteratura si parla di "scalare" l'innovazione intendendo quel processo che partendo da una sperimentazione su piccola scala conduce verso il cambiamento sistemico (Giunti & Ranieri, 2021; Murray *et al.*, 2010). In questo senso la rete è una reale opportunità per un contatto virtuoso tra buone pratiche favorendone la disseminazione e permettendo che l'innovazione abbia luogo nella scuola (Hargreaves, 2003).

5. La rete di scuole è un particolare istituto giuridico introdotto dal Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275. In particolare, l'articolo 7 sancisce che le scuole possono promuovere accordi di rete o aderire ad eventuali accordi già costituiti «per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali [...]». L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; [...]

## 5. Nuove prospettive

Dall'analisi delle risposte al questionario, emerge quanto le pratiche di educazione attiva all'aperto intenzionali, sistematiche, ma anche aperte, flessibili e contestualizzate, faticino a radicarsi all'interno degli istituti comprensivi, nonostante siano coerenti con "l'educare a saper stare nel mondo in relazione con gli altri" sancito dalle Indicazioni Ministeriali (2012, 2018) e dall'introduzione dell'educazione civica (Legge 92 del 2019), considerata come occasione per "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi" in un tempo presente senza dimenticare la prospettiva futura di educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva a cui ci richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 (Unesco, 2017). Tutto ciò sicuramente comporta un approccio complesso verso l'educazione e la didattica e si connette alla necessità di accompagnare il cambiamento supportando il processo in un'ottica di cura delle competenze dell'insegnamento come elemento cardine per la qualificazione dei sistemi scolastici e per offrire strumenti concettuali e metodologici utili ad agire efficacemente all'interno di situazioni complesse (Vannini, 2018). I dati raccolti ci suggeriscono però che la presenza nelle scuole di insegnanti

motivati/pionieri caratterizzati da postura di ricerca, passione per l'insegnamento e capacità di gestire la complessità sia essenziale per attivare il potenziale di cambiamento presente nella comunità docenti di ogni istituto scolastico.

Se la passione e l'entusiasmo dei docenti pionieri sono i motori del cambiamento che si muove negli spazi della informalità generativa, dall'altro lato le reti di scuole sono quell'elemento indispensabile a supporto della collaborazione tra istituti impegnati in attività di ricerca e sperimentazione. Le scuole intervistate ne riconoscono il ruolo in termini di favorire il confronto tra docenti, promuovere lo sviluppo professionale, offrire supporto nei momenti di difficoltà e garantire il contagio tra buone pratiche professionali. Nel rispetto delle singole traiettorie di cambiamento, docenti pionieri e reti di scuole contribuiscono a superare le sfide dell'innovazione e attivare processi complessi che assumono la forma delle comunità di apprendimento (Wenger, 2010) orientate al potenziamento delle risorse attive e attivabili nelle Scuole, alla valorizzazione delle azioni competenti dei docenti, all'apprendimento e sviluppo di processi partecipativi, alla co-costruzione della conoscenza validata perifericamente e alla costruzione di alleanze inter-istituzionali.

### Ringraziamenti

Si ringraziano le scuole delle tre Reti che stanno partecipando al progetto di ricerca complessivo e al gruppo Indire. Avanguardie Educative impegnato sull' *Idea Outdoor Education*.

## Bibliografia

---

- Agostini F., Minelli M.** (2018). *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Milano: Carrocci, pp. 81-100.
- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C.** (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.
- Capperucci D., Salvadori I., & Schenetti M.** (2022). Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze. *RicercaAzione*, 13(2) pp. 95-102.
- Castells, M.** (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age –Economy, Society and Culture* (Vol I). Oxford: Blackwell.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P.** (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J.** (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al.** (2023) (Eds.). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education*, versione 2.0. Firenze: Indire. Retrieved from <https://phegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> [Accessed 03.02.24].
- Giunti, C., Orlandini, L., & Panzavolta, S.** (2022). Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Contesti. Città, Territori, Progetti*, 1(1) *Learning Places/Places to learn Designing Spaces for a mindful citizenship*, 116-139. Retrieved from <https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti/article/view/13443/12936> [Accessed 03.02.24].
- Giunti, C., & Panzavolta, S.** (2022). Tempo scuola, didattica attiva e inclusione. L'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Cooperazione Educativa*, (2) 34-39.
- Gruenenwald D.A., Smith G.A.** (ed), (2008). *Place-Based Education in the Global Age*. Local Diversity, Routledge, New York.
- Hargreaves, D.H.** (2003). *Working laterally: How innovation networks make an education epidemic*. Nottingham: DEMOS in partnership with NCSL DfES Publications.
- Huberman, A.M.** (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. In *Expérience et innovation en éducation*, n. 4. Unesco, Le Bureau international d'éducation (BIE).
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C.** (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 19 (10) 305. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full> [Accessed 03.02.24].
- Lieberman, A., & McLaughlin, M.W.** (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9) 673-77.
- Locatelli, R.** (2022). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 10 (2) 175-191.
- Martin, A.** (2003), Il profilo del docente pioniere nell'uso delle ICT nella propria pratica. *TD - Dossier ULEARN*, (3) 10-17.
-

- McCarty, H., Miller, P., & Skidmore, P.** (2004). Network Logic. In H. McCarty, P. Miller, & P. Skidmore (Eds.), *Network Logic: Who governs in an interconnected world?* London: Demos.
- MIUR** (2020). *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*. Roma: Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429> [Accessed 03.02.24].
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. Roma.
- MIUR** (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Nota di trasmissione prot. n. 3645. Roma.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2) 225-237.
- Orlandini, L., & Giunti, C.** (2023). Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor education. *Il Nodo*, 27(53), 255-268. Retrieved from <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Povert%C3%A0-educativa-e-comunit%C3%A0-educante.-Numero-speciale-anno-XXVII-n.-53-Dicembre-2023.pdf> [Accessed 03.02.24].
- Perkins, D.N., & Reese, J.D.** (2014). *When Change Has Legs*. Retrieved from [http://casupers.weebly.com/uploads/1/1/0/5/11053984/when\\_change\\_has\\_legs.pdf](http://casupers.weebly.com/uploads/1/1/0/5/11053984/when_change_has_legs.pdf) [Accessed 03.02.24].
- Pekrun, R., & Stephens, E.J.** (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Raccanello, D., Brondino, M., & De Bernardi, B.** (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 477-484.
- Ranieri, M.** (2012). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*. Firenze: Firenze University Press.
- Rogers, E.M.** (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rubat du Merac, E., Di Nisio, I., & Schenetti, M.** (2023). Wellbeing of outdoor education teachers: the role of school management and organization. El bienestar de los profesores de educación al aire libre: el papel de la gestión y la organización escolar. *Investigación en la escuela*, (1), 44-52.
- Schenetti M., Milazzo C., & Mancini C.** (2024). *Educare alla cittadinanza terrestre. Legami e connessioni per un cambiamento possibile*, *Attualità Pedagogiche*, 6, n. 2, 144-154.
- Schenetti, M., & Rubat du Merac, E.** (2023). Pratiche didattiche innovative e benessere: una relazione generata dalla cura del sistema. In (AA.VV.) *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*, (pp. 1161-1164). Lecce: Pensa Multimedia.
- Schenetti M., & D'Ugo R.** (2022). *Didattica, Natura e Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: Franco Angeli.
- Schenetti, M.** (2022). (Ed.). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M.** (2021). Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, (pp. 1279-1286). Lecce:

Pensa Multimedia.

**Schön, D.H.** (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

**Simeone, D.** (2020). *Per una rinnovata alleanza educativa tra scuola e famiglia*. *Rivista Lasalliana: trimestrale di cultura e formazione pedagogica*, 87(2), 223-230.

**Smith, G.A.** (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/003172170208300806> [Accessed 03.02.24].

**Traversari, P.P., & Porcarelli, A.** (Eds.) (2023). *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi*. Venezia: Marcianum Press.

**UNESCO** (2017). *Moving forward: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785> [Accessed 03.02.24].

**Vannini I.** (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, (pp.13-26). Milano: Franco Angeli

**Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

**Wenger, E.** (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer.