

«Un lavoro di attenzione». La scrittura basata sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado come pratica eco-pedagogica: una ricerca educativa

«A work of attention». Place based writing in upper secondary school as an eco-pedagogical practice: an educative research

Tommaso Reato¹, Monica Fedeli
Università degli Studi di Padova

Sintesi

La crisi ecologica spinge a ripensare la scuola a partire dalla relazione fra soggetti e mondo naturale. Questa ricerca educativa ha sviluppato e analizzato delle pratiche di scrittura basate sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado. Viene esplorata in particolare l'esperienza di studenti e studentesse adolescenti rispetto alla scrittura poetico-metaforica come opportunità per dare voce all'incontro con i luoghi e la natura. Processi e temi emersi dalle esperienze sono elaborati da una prospettiva fenomenologica, combinando approcci *grounded theory* e *art based research*.

L'analisi enfatizza la complessità dell'esperienza educativa all'aperto e ne evidenzia la discontinuità rispetto alla didattica ordinaria; la rilevanza della dimensione corporea e sensoriale nei processi di scrittura; un senso allargato di attenzione per ciò che è altro. Si evidenzia un maggior senso di relazione con il mondo naturale, mentre l'emergere esplicito di questioni ambientali sembra meno rilevante.

Parole chiave: Educazione all'aperto; Scuola secondaria; Scrittura basata sui luoghi; Ricerca educativa; Attenzione

¹ tommaso.reato@unipd.it

Abstract

The ecological crisis pushes us to think differently about school, starting from the relationships between subjects and the natural world. This educational research developed and analyzed some place-based writing practices in an upper secondary school. Poetic-metaphorical place-based writing is explored as an opportunity to give voice to the encounter between adolescent students, places and nature. Emerging processes and themes were explored from a phenomenological perspective, combining grounded theory and art-based research inquiry approaches. The analysis emphasizes the complexity of the

outdoor learning experience and highlights the perception of discontinuity with respect to the indoor school context; the relevance of the embodied and sensorial dimension in the writing process; a broader sense of attention for what is other. A deeper sense of relation with the natural word emerged, but the explicit emergence of environmental issues was less relevant.

Keywords: School based *outdoor* education; Secondary school; Place-based writing; Educational research; Attention

1. Introduzione

«A causa dell'inquinamento dell'aria, e, soprattutto, in campagna, a causa dell'inquinamento dell'acqua (gli azzurri fiumi e le rogge trasparenti) sono cominciate a scomparire le lucciole. Il fenomeno è stato fulmineo e folgorante» (Pasolini, 1975, p. 161). Con questa immagine, Pasolini rappresentava il venir meno della familiarità fra mondo sociale e mondo naturale, secondo una sensibilità che risuona ancor oggi in diverse direzioni: nella separazione dalla vita dei corpi (Benasayag & Cany, 2022), nella difficoltà di articolare nel linguaggio la non-coerenza del vissuto singolare e quotidiano (Petrosino, 2017), nella lontananza dalla complessa rete dei viventi di cui facciamo parte (Nørreklit & Paulsen, 2023). La presenza delle lucciole evoca, al contrario, quella sinergia ecologica fra sistemi biologici, economici e sociali su cui si basa il costruito stesso di sostenibilità, che dovrebbe orientare sistematicamente le politiche educative nazionali

e internazionali. Ci sembra evidente che scuola e ricerca educativa debbano lavorare assieme al fine di ripensare e rigenerare le pratiche di insegnamento e di apprendimento in una prospettiva eco-pedagogica (Fettes & Blenkinsop, 2023).

Uno degli approcci educativi che sembra capace di valorizzare tale dimensione ecologica è quello dell'*outdoor education*, espressione con cui si intercetta l'insieme delle esperienze educative e di apprendimento progettate e realizzate intenzionalmente in e con i luoghi e la natura (Guerra, 2020; Farné, 2018). Il legame fra la didattica all'aperto e uno sguardo eco-pedagogico viene esplorato nella ricerca-azione educativa presentata in questo articolo.

Questa ricerca ha inteso indagare le potenzialità educative di un approccio didattico in cui l'esperienza dei luoghi si intreccia con l'esperienza linguistica, soprattutto attraverso pratiche di scrittura all'aperto. Sviluppata nel contesto di una scuola secondaria di secondo grado ad indirizzo tecnico-professionale in provincia di Rovigo e al progetto denominato *La Foresta che Cresce*²,

2 La ricerca azione che presentiamo ha coinvolto tre organizzazioni nella cornice del progetto La Foresta che Cresce: una fattoria didattica, Corte Carezzabella sita nel comune di San Martino di Venezze, l'I.I.S. Viola-Marchesini di Rovigo e l'Università degli Studi di Padova, entro un progetto di dottorato di ricerca. Si ringraziano i docenti e gli educatori coin-volti nel gruppo di lavoro: Micol Andreasi, Claudia Fenzi, Nicola Garbo, Paolo Scorzoni e Carolina Veronese.

essa si configura come una ricerca-azione di tipo partecipativo (Kemmis *et al.*, 2014) in quanto pratica sociale di sviluppo del pensiero critico, volta al cambiamento della scuola e della pratica di insegnamento. Il progetto si configura, altresì, come una ricerca educativa (Mortari *et al.*, 2020), in quanto finalizzato all'esplorazione di una serie di questioni epistemiche e al contempo allo sviluppo di un vero e proprio intervento educativo. In questo senso, ogni azione di indagine ha cercato di contemperare obiettivi epistemologici, connessi alle domande di ricerca, con obiettivi educativi in modo tale che tutti i soggetti coinvolti potessero trovare nelle azioni di ricerca interesse e significato.

Entro tale cornice di senso è stata esplorata la dimensione poetico-metaforica del linguaggio in quanto opportunità per dare voce alla complessità dell'incontro fra studenti e studentesse adolescenti e i luoghi, soprattutto naturali. Sono state immaginate, progettate e sperimentate azioni educative all'aperto entro la progettazione didattica di lettere, accompagnandole da uno studio qualitativo orientato a comprendere l'esperienza vissuta di studenti e studentesse, in una prospettiva metodologica di tipo fenomenologico.

2. Uno sguardo ecopedagogico

L'orientamento teorico della ricerca si basa sul presupposto che educare in una prospettiva ecologica richieda innanzitutto di promuovere una certa relazione con il mondo, tanto attraverso il sentire quanto attraverso il pensare. La relazione soggetto-mondo è interpretata sia come connessione e reciproca partecipazione (Abram, 1996; Mortari, 2017; 2020), sia nella forma del confronto e dell'interruzione (Biesta, 2017; 2021). Nel primo senso, va colta l'esigenza di recuperare sguardi che evidenzino come la dimensione corporea e sensoriale non sia un accidente, quanto rappresenti il cuore stesso dell'esperienza umana nel e del mondo, come anche l'origine dei processi di conoscenza: «non osservare le cose, non toccarle, non sentirle, non annusarle, non tastarle significa inibire la vita corporea che fa tutt'uno

col perdere il mondo» (Mortari, 2017, p. 83). Una forma ecologica di educazione si struttura, quindi, a partire da esperienze percettivamente dense, attente alla dimensione linguistica e capaci di coltivare una dimensione riflessiva.

Seguendo invece la riflessione di Gert Biesta (2017; 2021; 2022), mettersi in relazione con il mondo richiede di incontrare un'istanza sfidante che inviti il soggetto ad aprirsi ad altro e ad altri, sperimentando una postura esistenziale eterocentrata. L'incontro con la materialità dei luoghi o con altri soggetti entro un'esperienza condivisa diventa educativa quando solleva delle domande, quando costringe il soggetto a sospendere i propri piani e a interrompere il proprio desiderio, aprendo uno spazio di dialogo con altri. Una relazione ecologica con il mondo, insomma, è tale se permette di sperimentare la presenza d'altri, richiamando il soggetto alla sua responsabilità, ovvero quando promuove l'apertura di «spazi, letterali e metaforici, entro i quali il bambino o lo studente possa stabilire una relazione con i propri desideri, [...] per renderli visibili, percepibili e per poterci lavorare» (Biesta, 2022, p. 29).

A partire da queste premesse, si è presupposto che il linguaggio metaforico-poetico e la pratica di scrittura possano valere come opportunità educative e di conoscenza eco-pedagogiche, particolarmente connesse con l'esperienza percettiva e corporea dell'ambiente naturale. Seguendo in particolare Ricoeur (2020) e Guardini (1995), intendiamo la metafora come possibilità per dire ciò che il linguaggio concettuale non è in grado di significare, e non soltanto come un abbellimento dei discorsi. Il linguaggio poetico sembra possedere la capacità di dare voce in modo peculiare alla singolarità dell'esperienza umana, come anche alla sua dimensione incarnata e sensibile. Sembra, perciò, una pista educativa adeguata all'esplorazione del rapporto uomo-natura (D'Aniello, 2012). Quanto alla scrittura, con Ingold (2021) quest'ultima è stata assunta come una pratica umana originaria, una modalità di abitare il mondo e il proprio vissuto attraverso il linguaggio. Scrivere, in tale senso, non è soltanto uno scambio di informazioni, quanto piuttosto una modalità di corrispondenza con il mondo, che si declina in pratiche concrete, corporee e situate, sia socialmente che fisicamente.

3. Scrivere all'aperto come pratica educativa: lo stato dell'arte

Scrivere è, nondimeno, una competenza chiave e l'apprendimento della scrittura rappresenta un obiettivo educativo centrale nella vita della scuola. La scrittura creativa, a sua volta, individua un ambito più specifico, che si sviluppa al confine fra educazione linguistica, educazione estetico-letteraria e formazione in senso lato. L'esperienza che presentiamo in questo articolo rappresenta un tentativo di configurare alcune pratiche di scrittura creativa - e poetica in particolare - considerando la centralità della relazione con la natura (Quay *et al.*, 2018) e con i luoghi (Sobel, 2004).

In generale, quello dell'educazione linguistica all'aperto sembra un campo di pratica e di studio ancora emergente e poco coerente, sia a livello nazionale che internazionale (Eggersen, 2024; Lundahl, 2011). L'espressione scrittura basata sui luoghi (*place-based writing*) designa l'insieme di molte differenti pratiche educative che intrecciano *outdoor education* e pedagogia della scrittura (Case, 2017; Jacobs, 2011; Montgomery & Montgomery, 2024). A livello internazionale è possibile individuare un insieme significativo, seppur ridotto, di studi sulla scrittura all'aperto che ne evidenziano in primis la rilevanza rispetto al promuovere una connessione fra studenti³ e comunità rurali, sviluppando attaccamento ai luoghi e competenze di cittadinanza (Brooke, 2003; Esposito, 2012; Donovan, 2016). Alcune indagini hanno indagato l'esperienza di scrittura creativa sia in contesti scolastici che non formali (Bennion & Olsen, 2002; Lundahl, 2022; Neville *et al.*, 2023; Silva, 2017) oppure hanno esplorato l'uso di linguaggi poetico-espressivi entro l'ambito delle cosiddette pedagogie *wild* (Jickling & Morse, 2022).

Non deve stupire, tuttavia, che l'ambito della scuola secondaria di secondo grado sia poco rappresentato in questa area di studio. Al livello della scuola superiore, le pratiche *outdoor* studiate sembrano prevalentemente di tipo extra-curricolare (Becker *et al.*, 2017; Traversi & Porcarelli,

2023), di taglio avventuroso o ambientale, mentre lo sviluppo di pratiche scolastiche all'aperto integrate con il curriculum si colloca ancora in una fase sperimentale. Anche a fronte di un crescente interesse (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2023) gli studi strutturati rimangono relativamente pochi e concentrati soprattutto su discipline di area scientifica o ambientale (Christie *et al.*, 2016; Fägerstam & Grothérus, 2018). Considerando il contesto italiano, è significativo notare che, nonostante un notevole interesse per la ricerca e la pratica didattica all'aperto nelle scuole dell'infanzia e primarie (Mortari, 2009; Restiglian *et al.*, 2021; Schenetti *et al.*, 2015; Schenetti, 2022) si fa ancora poco per i gradi successivi (Giunti & Schenetti, 2024).

4. La ricerca-azione: contesto e sviluppo

Il progetto *La Foresta che Cresce* ha accompagnato lo sviluppo di pratiche didattiche all'aperto integrate nella programmazione didattica di lettere e di educazione civica, in un istituto tecnico e professionale. Le proposte concrete, gli strumenti e la loro implementazione avviene all'interno di un processo flessibile, aperto all'interpretazione personale di ogni educatore e docente coinvolto. Sono immaginati e sperimentati percorsi differenti: con una continuità di circa due mesi, ogni settimana è prevista una lezione all'aperto di un paio di ore, in cui il docente è affiancato dal ricercatore. Vengono privilegiati ambienti vicini e facilmente raggiungibili, con caratteri naturali: il giardino della scuola, due parchi pubblici del quartiere. Ogni percorso prevede un'uscita di una giornata presso una fattoria didattica poco distante. Le attività educative non sono pensate per esemplificare o suggerire contenuti precisi, ma per aprire domande, opportunità di incontro esperienziale, spazi di pensiero, interrogazioni esistenziali ed etiche. La progettazione ha cercato di declinare in senso educativo una postura fenomenologica di *epoché*, intesa come

3 Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendo-lo come genere neutro e inclusivo.

«un“astensione dal senso”, un “contenersi” che rende estraneo il familiare, ovvero determina un effetto di straniamento, e ci insegna a vedere e udire ciò che di solito non vediamo e non udiamo. L’epoché, potrebbe essere intesa come uno stupore esercitato con metodo» (Waldenfels, 2022, p. 176-177).

Il percorso educativo è articolato nelle seguenti aree:

Fare esperienza in e con il luogo. Per introdurre gli studenti all’esperienza di un luogo sono proposte attività o situazioni esperienziali in cui il sentire e il movimento sono i protagonisti. Ad esempio, vengono proposte diverse attivazioni sensoriali che giocano sulla sospensione di un senso per enfatizzare la percezione degli altri, ovvero vengono dilatati i tempi di ascolto o di contatto sensoriale con alcuni elementi del contesto. In questo ambito rientra il tempo dedicato al movimento e al cammino dall’aula *indoor* a quella all’aperto, come anche la possibilità di muoversi liberamente nello spazio per osservare, raccogliere o scegliersi un posto dove svolgere un compito. In alcune occasioni si è potuto accendere un fuoco, oppure costruire un riparo dove proseguire la lezione, utilizzando dei materiali messi a disposizione degli studenti, favorendo una loro iniziativa progettuale e organizzativa.

Dare parola all’incontro in e con il luogo. Per favorire l’emergere di racconti dell’esperienza viene sperimentata una molteplicità di linguaggi anche visuali, ad esempio attraverso attività di *collage* con elementi naturali. Altre proposte educative afferiscono alla dimensione della lettura e alla dimensione dell’ascolto e dell’immaginazione. La composizione vera e propria dei testi poetici è preceduta da una fase di lavoro individuale in cui ogni studente è invitato a dedicarsi all’osservazione-contemplazione dell’ambiente per un tempo prolungato durante il quale prendere appunti liberamente, annotando domande, ricordi, pensieri, divagazioni o libere associazioni. La fase successiva di composizione del testo avviene a partire da un titolo comune, da uno spunto oppure liberamente.

Riflettere sull’esperienza, generare pensiero. Le diverse esperienze del luogo e di scrittura sono accompagnate da spazi di riflessione mediata da educatori e docenti, in modo da favorire una presa di consapevolezza dei processi cognitivi e affettivi in divenire. Si è inteso promuovere

il racconto e la messa in comune dei vissuti, chiedendo, ad esempio, cosa fosse stato facile/difficile, piacevole/faticoso, oppure semplicemente domandando di annotare una parola che potesse valere come rappresentativa del senso della lezione svolta. Questa dimensione progettuale non si è declinata in una rigida pianificazione dei momenti di riflessione: si è preferito lavorare per coltivare un’atmosfera riflessiva attraverso proposte tarate volta per volta in rapporto alla situazione del gruppo classe nel qui ed ora della lezione. Gli strumenti riflessivi principali sono stati il diario d’apprendimento, compilato dagli studenti a conclusione di ogni incontro, e un tempo in cerchio in plenaria realizzato nei momenti più adatti del processo.

Durante la pratica all’aperto, si alternano momenti decisamente individuali, in cui si sperimenta il silenzio e la solitudine, ad altri in cui gli studenti sono sollecitati a condividere e a confrontarsi sull’esperienza. Una condizione di relativa solitudine e di silenzio connota soprattutto le pratiche di scrittura e la stesura del diario personale, che conclude quasi ogni incontro all’aperto. Lo spazio ampio a disposizione rende possibile ricavarsi uno spazio appartato, dove poter scrivere e pensare in solitudine.

La fase conclusiva di ciascun percorso è dedicata a un focus group e ad alcune interviste individuali, realizzate dopo un mese circa dal termine delle attività, entrambi audio registrati e trascritti.

Le domande di ricerca che hanno guidato il percorso sono le seguenti:

1. Come vengono percepite da studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di scrittura basate sui luoghi, realizzate all’aperto e integrate nella didattica della lingua italiana?
2. In che modo è possibile interpretare queste pratiche entro una prospettiva eco-pedagogica?

Per presentare in maniera analitica lo svolgimento delle pratiche didattiche rimandiamo alla tabella seguente (Tab. 1) in cui sono sintetizzate in parallelo sia le azioni educative che quelle di ricerca.

Attività educative	Ragioni pedagogiche	Azioni di ricerca
PRIMO INCONTRO		
Presentazione del percorso educativo e di ricerca. Attività di presentazione con e fra gli studenti.	Costruire un clima di fiducia reciproca e prendersi cura della relazione educativa.	Raccogliere il consenso all'attività di ricerca e coinvolgere gli studenti nel processo di ricerca e nelle sue ragioni
Esperienza <i>art based</i> per esplorare la questione: che relazione ho con la natura? Mi muovo liberamente nel giardino della scuola, raccolgo materiale naturale e non, e lo assemblo nello spazio di un A4.	Avviare processi di pensiero connessi a un fare in e con l'ambiente naturale. Avviare pensiero individuale e dialogico. Fare emergere i significati di partenza rispetto alla relazione con la natura, a livello individuale e di comunità di pensiero.	Raccogliere le fotografie degli elaborati.
Condivisione in plenaria o in sottogruppi. Ogni studente racconta il proprio collage al resto della classe.	Attivare ascolto reciproco. Allargare l'orizzonte di significato attraverso l'ascolto del contributo di altri.	Audio registrare e trascrivere le conversazioni di gruppo. Analisi qualitativa per individuare induttivamente un sistema di codifica dei pensieri dei ragazzi. Conservare le foto degli elaborati in modo da poterne discutere durante l'intervista finale.
Diario di scoperta. In un setting che faciliti la solitudine, utilizzando il telefono cellulare o manualmente si risponde a domande aperte sulla lezione appena conclusa.	Sperimentare il pensiero personale in un contesto naturale. Sviluppare attitudine riflessiva. Assumere consapevolezza dei propri pensieri ed emozioni.	Raccogliere diari e trascriverli con la possibilità di osservare la dimensione di gruppo. Raccogliere i temi emergenti per rilanciarli nei focus group e nelle interviste.
INCONTRI INTERMEDI (da tre a sei incontri)	Ogni incontro prevede:	
Breve camminata per raggiungere l'ambiente dove si svolgerà la lezione. La camminata si svolge in silenzio, oppure a coppie a partire da uno stimolo, oppure liberamente.	Promuovere un clima di attenzione e di ascolto. Valorizzare il tempo di passaggio fra una lezione e l'altra.	Documentazione fotografica. Appunti dal campo (<i>field notes</i>).
1. Esperienze di interazione diretta, percettiva, corporea, con movimento o esplorazione di un luogo o di suoi elementi.	Promuovere incontro diretto con la realtà naturale. Valorizzare la percezione e il corpo come mezzo di conoscenza di sé e del mondo.	Documentazione fotografica. Appunti dal campo (<i>field notes</i>).

Attività educative	Ragioni pedagogiche	Azioni di ricerca
2. Attività che supportano direttamente o indirettamente il farsi parola dell'esperienza, sperimentando diverse tipologie testuali (testo riflessivo, poetico, descrittivo, narrativo).	Attivare una conoscenza affettiva, in cui ci sia spazio per la dimensione emotiva, immaginale dell'esperienza. Esplorare la dimensione generativa della parola, come parola che nasce dalla propria esperienza	Raccogliere gli appunti e i testi prodotti dagli studenti.
3. Riflessione sull'esperienza, a livello individuale o di gruppo.	Elaborare e condividere i significati che si attribuiscono alla propria esperienza	Audio registrare e trascrivere le conversazioni.
Diario di scoperta	Favorire il pensiero riflessivo individuale.	Raccolta diari e loro analisi.
INCONTRO DI CHIUSURA		
Composizione di un testo poetico/espressivo che dia voce all'esperienza di incontro con l'ambiente naturale	Sperimentarsi nella composizione di un'opera finita e conclusa, non solo di appunti.	Raccogliere appunti e testi composti dagli studenti.
Lettura condivisa di quanto prodotto con spazio per le risonanze e feedback da parte dei compagni e delle compagne.	Fare esperienza della lettura ad alta voce dei testi composti. Fare esperienza dell'impatto della propria composizione sugli altri. Imparare a restituire risonanze osservazioni in modo costruttivo.	Documentazione fotografica. Appunti dal campo (<i>field notes</i>).
INCONTRI DI VALUTAZIONE		
Focus group per gli studenti (gruppi di massimo 12 studenti). Le domande riprendono temi emersi durante il percorso e dalle domande di ricerca.	Sollecitare una riflessione a distanza sui significati dell'esperienza. Arricchire il proprio vissuto grazie all'ascolto di quello degli altri.	Esplorare il vissuto dei partecipanti per favorire una sua comprensione. Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.
Intervista narrativa semi-strutturata con gli studenti. Utilizzate alcune fotografie e i testi scritti per facilitare il racconto delle esperienze.	Approfondire il senso personale dell'esperienza vissuta, soprattutto rispetto al processo di scrittura.	Esplorare il vissuto individuale. Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.

Tab. 1 - Schema generale e riassuntivo delle azioni educative e di ricerca (tabella elaborata dall'autore).

5. Metodologia della ricerca

Per quanto concerne la metodologia di raccolta e analisi dei dati, all'interno di una prospettiva di tipo qualitativo viene adottato un approccio metodologico multiplo in modo da esplorare un fenomeno complesso come è l'esperienza educativa all'aperto (Humberstone & Prince, 2020). Un approccio multiplo comprende una varietà di risorse come dati empirici e li analizza secondo differenti strategie, pur restando entro il paradigma qualitativo. Si tratta di una strategia che enfatizza il rispetto della densità del dato e promuovere una sua esplorazione approfondita. Con Guardini (1999) e con Ingold (2021) consideriamo lo sguardo razionalista e categoriale solo un versante del processo di conoscenza e, perciò, riteniamo opportuno guardare ai dati anche attraverso lenti legate al dominio dell'arte, alla narrazione e a quei saperi che sono esperienziali e intrecciati alla corporeità.

In generale, abbiamo considerato come complementari i seguenti approcci di analisi del materiale empirico:

- Metodo meticciano (Mortari & Ghirotto, 2019): un approccio che declina la prospettiva epistemologica della fenomenologia (Husserl, 2002; Van Manen, 1997) con le strategie operative della *grounded theory* di tipo costruttivista (Charmaz, 2006). Nell'operatività, le diverse fasi di analisi dei dati sono state sviluppate con il supporto tecnico del software Atlas.Ti. L'obiettivo dell'analisi è chiaramente interpretativo e fenomenologico, in quanto consiste nell'individuazione del significato essenziale che i partecipanti attribuiscono alla loro esperienza vissuta, mentre la modalità tecnica e operativa nell'analisi, che prevede le due fasi dell'etichettatura (*open coding*) e della categorizzazione (*focused coding*), è propria della *grounded theory* (Charmaz, 2006). Con questo approccio abbiamo analizzato i focus group e le interviste, oltre all'insieme dei testi elaborati dagli studenti.
- *Art based research* (Barone & Eisner, 2012; Cole & Knowles 2008), un approccio alla ricerca che considera e implementa il linguaggio

delle arti nelle diverse fasi del processo di indagine, in quanto li riconosce come modalità affidabili di conoscenza, capaci di promuovere una comprensione autentica della realtà. Come suggerisce Leavy (2020) l'ABR è radicata nella dimensione estetica dell'esperienza umana e si connette a «modalità di conoscenza sensoriali, emozionali, percettive, cinestetiche, corporee e immaginali» (p. 21, tda), particolarmente consonanti con il tipo di esperienza che si viene a promuovere in pratiche educative *outdoor*. Applicando un principio di salvaguardia del particolare (Mortari & Ghirotto, 2019) il materiale costituito dai componimenti poetici realizzati dagli studenti è stato analizzato secondo un approccio di tipo narrativo (Clandinin & Connely, 2000), in modo da restituirne la singolarità e la complessità irriducibile.

Nel contesto di questo articolo, presenteremo e discuteremo analiticamente la sezione dedicata allo studio dell'esperienza di studentesse e studenti condotta attraverso l'analisi fenomenologica meticciana, mentre le sezioni dedicate all'analisi narrativa *art based* dei casi individuali vengono qui soltanto citate in modo restituire uno sguardo complessivo del disegno di ricerca.

Sono stati analizzati i testi audio-registrati e trascritti di 11 focus group della durata di circa un'ora e trenta ciascuno che hanno coinvolto circa 140 fra studenti e studentesse, e di 18 interviste semi-strutturate condotte con studenti e studentesse, di circa un'ora ciascuna. Le classi coinvolte sono state in tutto sette, cinque dell'istituto tecnico e due del professionale; due classi prime, tre classi seconde, una terza e una quarta, motivo per cui gli studenti interessati hanno età compresa fra i 14 e i 19 anni, con prevalenza della fascia più giovane. Le classi del tecnico comprendevano un numero medio di 4 studentesse ciascuna, mentre le classi del professionale erano esclusivamente maschili.

6. L'esperienza di studentesse e studenti attraverso l'analisi fenomenologica

La fase di codifica aperta ha determinato 870 codici, che nella successiva fase di codifica focalizzata si sono ridotti a 112. Questi ultimi, a loro volta, sono stati raggruppati in sei macro-temi che nel loro insieme offrono un'ipotesi di lettura dell'esperienza di educazione all'aperto degli studenti, che restituisca sia i singoli temi che le loro reciproche implicazioni e relazioni. I macro-temi emersi sono i seguenti: *sentirsi tranquilli*, *sentirsi liberi*, *fare attenzione*, *trovare ispirazione*, *riconoscersi legati*, *generare pensieri* fra loro interconnessi in un insieme sistemico (Charmaz, 2006).

Questa articolazione è sintetizzata nella Tab. 2. Per ogni macro-tema, dopo una breve introduzione riportiamo una selezione di citazioni come evidenze del processo di analisi.

Sentirsi liberi e tranquilli.

Questi due macro-temi descrivono l'esperienza degli studenti in termini di atmosfera affettiva sperimentata durante le esperienze didattiche all'aperto. Sia rispetto alla sensazione di libertà (147 *quotes*) che a quella di calma e tranquillità (99 *quotes*) è da sottolineare una convergenza fra diverse dimensioni di significato: dimensione corporeo-percettiva, dimensione delle relazioni inter-soggettive, dimensione del rapporto con la scuola, dimensione della possibilità. Libertà e tranquillità sono esperite rispetto a queste dimensioni secondo una ricchezza di sfumature che può essere meglio evidenziata riportando direttamente le parole degli studenti.



Tab. 2 - Infografica sintetica dei macro-temi e relativi sotto-temi emersi dall'analisi fenomenologica dell'esperienza di studenti e studentesse (tabella elaborata dall'autore).

«Sei in uno spazio più aperto e non ti senti magari intrappolato fra le pareti di una stanza» (Gruppo 2, focus Group, maggio 2022).

«Secondo me, queste pareti di cemento a volte soffocano dopo tanto tempo che sei qua dentro, quindi lo stare fuori secondo me... mi trovano più libero» (Gruppo 3, focus Group, giugno 2022).

«I rumori con la natura, il fruscio delle foglie, il vento ci dava un senso di pace» (Giulia, diario, febbraio 2022).

«Quando sono fuori sono più tranquillo e non so neanche il perché. Forse per questo vento e questo silenzio e altre cose. E quando abbiamo più tranquillità, forse teniamo più attenzione a quelle cose dette dagli altri» (Gruppo 10, focus group, giugno 2022).

«Mi sono sentito mentalmente più leggero e quindi più disposto a pensieri, a tranquillità che prima, magari a scuola non si ha. Quindi sino a un certo punto io ho raggiunto una certa libertà mentale» (Gruppo 4, focus group, giugno 2022).

Fare attenzione

Il tema dell'attenzione (202 *quotes*) emerge come categoria centrale, tutta l'esperienza all'aperto viene descritta come «un lavoro di attenzione» (Gruppo 7, focus group, maggio 2022). Essa si pone all'incrocio fra i diversi macro-temi che abbiamo delineato e svolge una funzione di snodo fra le prime due categorie, sentirsi liberi e sentirsi tranquilli, e quelle che seguono. Anche a proposito del fare attenzione ritroviamo la complessità di significati propria dell'intricata relazione fra dimensioni corporee, inter-soggettive e cognitive. Per gli studenti coinvolti nella ricerca, fare attenzione ha a che fare con il sentire ed è, in primis, un sentirsi attenti; viene descritto come qualcosa che accade, non come uno sforzo o un risultato. Sentirsi attenti è connesso con un coinvolgimento di natura estetica, legato alla percezione senso-corporea, e di natura affettiva, legato soprattutto alla dimensione intersoggettiva e personale della pratica di scrittura all'aperto. Ciò che emerge in particolare è la qualità multi-direzionale e multi-forme dell'attenzione. Questa si mostra in movimento, non soltanto verso il docente e la lavagna, ma contemporaneamente

rispetto al luogo, alle parole e ai testi, ai pari, a se stessi. Si declina, quindi, in forme diversificate: come ascoltare, accorgersi, soffermarsi, immergersi, distrarsi.

«In classe, dobbiamo ascoltare il prof che dà informazioni e basta, ascoltare la lezione che ti dà il prof. Fuori puoi ascoltare, pensare a modo libero, di ascoltare il vento» (Gruppo 10, focus Group, giugno 2022).

«Inizialmente ho visto solo un prato verde non mi sono accorta di quanto era ricco di fiori, di rami anche il guscio di noce e le foglie e infine mi sono trovata con un foglio pieno di cose. Anche facendo il recinto mi sono accorta di suoni che altrimenti non avrei percepito» (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

«É bello stare in silenzio nel bosco e ascoltare quello che c'è: i rumori, i suoni, i profumi. Tutto quello che c'è in mezzo al bosco. É bello da percepire» (Riccardo, intervista, maggio 2022).

«Toccando tipo l'erba mentre lei spiegava. Quella era una piccola distrazione, non si doveva stare attenti al cento per cento, ma si poteva distrarsi» (Gruppo 11, focus group, giugno 2022).

Trovare ispirazione

I fattori direttamente connessi all'esperienza di scrittura basata sui luoghi corrisponde a quanto gli studenti raccontano rispetto al trovare ispirazione (173 *quotes*). Per prima cosa, occorre sottolineare l'aspetto motivazionale: un'esperienza vissuta come significativa accende il desiderio di essere messa in parola. La densità percettiva ed emotiva del vissuto all'aperto stimola il processo di *ricerca delle parole*. Nello stesso tempo, è percepita la necessità di un momento propizio per trovare l'ispirazione, un *chairos*, non legato meccanicamente alla progettazione educativa, ma dipendente dalla propria situazione emotiva, anche con i suoi condizionamenti extra-scolastici. Sono diverse le forme dell'intreccio fra scrittura ed esperienza del luogo: tradurre le percezioni, evocare ricordi, generare metafore, proiettarsi nel luogo.

Molto significativa è la dimensione del ricordo, entro cui la natura è ritrovata come luogo di esperienze significative, nel passaggio dall'infan-

zia all'età adulta. Vengono evocate esperienze vissute assieme ad adulti significativi: andare a pescare con papà, giocare nel giardino dei nonni, passare ore a correre in campagna. Un giacimento memoriale che si riattiva grazie all'esperienza diretta nei luoghi e a cui si può attingere per la scrittura. Oltre alla relazione con il luogo, sono fonti di ispirazione anche le parole dei compagni con cui viene co-costruita l'esperienza, come anche le risorse culturali e gli apprendimenti incontrati in precedenza nel percorso scolastico.

«Proprio trasformare quello che è quello che senti, quello che percepisci, quello che hai dentro, in... trasformarlo in una parola concreta. Oddio, vedi anche adesso è difficile, perché so quello che voglio dire, però non riesco a spiegarmi!» (Riccardo, intervista, maggio 2022)

«Anche da piccolo sono sempre stato in mezzo alla natura perché andavo a pescare, con mio papà in parte ed io seduto al suo fianco, eravamo sempre in silenzio, ogni tanto si parlava, ma c'erano tanti momenti di silenzio, appunto per concentrarci» (Diego, intervista, giugno 2022).

«Mi sono fermato a guardare bene l'albero, come fosse fatto. È come se fossi il tronco dell'albero... il testo mi è venuto immedesimandomi nell'albero» (Filippo, intervista, giugno 2022).

Riconoscersi legati e generare pensieri

Non è possibile dimostrare in senso stretto uno sviluppo della relazione ecologica negli studenti, a motivo dell'impianto della ricerca dove abbiamo privilegiato un approccio esplorativo. Tuttavia, sono molto significative le evidenze rispetto alle relazioni eco-sistemiche con la natura e i suoi elementi, con gli altri e con se stessi, vissute soprattutto all'insegna della scoperta e dell'interesse affettivo. Meno evidenti, invece, le testimonianze di una sensibilità esplicitamente ambientale o eco-critica: il percorso educativo non aveva messo esplicitamente a tema tali questioni e, probabilmente, queste ultime non erano nell'agenda personale di studenti e studentesse.

«Mi sembra di essere mangiato dalla natura. Mi sale la voglia di esplorare ogni singolo angolo di questa foresta nella speranza di trovare qualcosa

di interessante» (Matteo, bozza alla poesia, novembre 2022).

«Mi è sembrato come un inizio... che potrebbe portarmi in futuro, magari a fare qualcosa in mezzo alla natura che magari prima non aveva mai pensato di fare... magari nei boschi o lì da voi, dove ti immergi nel verde totale, secondo me è più bello» (Marco, intervista, giugno 2022)

«Ognuno ha portato qualcosa di se stesso, oltre che interessante, anche magari curioso, insomma qualcosa degli altri che non avresti mai pensato di sentire o di pensare» (Carlotta, intervista, maggio 2022).

La scrittura poetica all'aperto emerge, infine, come esercizio di pensiero riflessivo (46 *quotes*), ed è riconosciuta come tale dagli studenti. Più che all'immaginazione o alla creatività, gli studenti descrivono l'esperienza di scrittura come pratica del pensare, del riflettere e del farsi domande. Scrivere una poesia significa dare forma a pensieri che sono per loro natura contorti, incompleti e in fieri, ma che in qualche modo chiedono di essere messi in parola. Questo processo offre la possibilità di farsi domande, apre una conversazione interiore e stimola gli studenti a generare, nel testo poetico, la testimonianza di questo pensiero; pensiero aperto, incompleto e interrogante, ma anche autentico, personale e connesso al vissuto esistenziale, sia esso un pensiero intimo, lirico o ironico.

7. Discussione: allargare l'attenzione per il mondo, orizzonti eco-pedagogici

Il tema dell'attenzione ci è apparso come lo snodo decisivo nella descrizione dell'esperienza degli studenti, la core *category* emersa dall'analisi dei dati empirici ed è su questo concetto che si articolerà prevalentemente questa sezione.

Rispetto a questa dimensione, altre ricerche hanno evidenziato come nelle esperienze scolastiche all'aperto migliorino i livelli di attenzione (Kaplan, 1995; Faber Taylor & Kuo, 2009; Fägers-

tam & Grothérus, 2018). Fägerstam e Grothérus (2018), in particolare, lo mettono in luce nel caso di lezioni di area scientifica nella scuola secondaria. È significativo che il tema dell'attenzione, al contrario, fosse una fonte di preoccupazione per i docenti coinvolti nel progetto, e che l'associazione fra *outdoor* e disattenzione rimanga un pregiudizio comune presso i docenti. I risultati del nostro studio confermano, invece, una positiva associazione fra esperienze educative all'aperto e qualità dell'attenzione, allargando la portata degli studi citati alla scuola secondaria e all'ambito umanistico.

Va detto che non sempre l'attenzione durante le lezioni è stata ottimale, ma che ha raggiunto dei picchi di intensità evidenziati da tutti i partecipanti. In questo senso, suggeriamo di riflettere non tanto sulla dimensione quantitativa dell'attenzione quanto sulla sua qualità, che abbiamo visto essere stata multi-dimensionale e multi-direzionale. Che l'attenzione fosse rivolta organicamente in molte direzioni, in maniera diretta e indiretta, richiama quanto suggerito dalla *Attention Restoration Theory* (Kaplan, 1995): l'aula all'aperto offre risorse anche per un'attenzione indiretta, favorendo la concentrazione assieme a una sorta di decompressione attentiva. In secondo luogo, la forma immersiva dell'attenzione risuona con quanto evidenziato da Morse e Morse (2020), in uno studio dedicato a esperienze educative *outdoor* e *art based* realizzate in Australia. Osservare o contemplare il paesaggio scrivendo o dipingendo sembrano situazioni capaci di attivare un elevato livello di assorbimento nel compito, mediante un'attivazione sensoriale, affettiva e cognitiva del tutto peculiari, che fanno pensare al cosiddetto stato di flusso (Csikszentmihalyi, 2013). È ciò che anche i docenti hanno notato e rilanciato parlando di «esperienze in grado di entrare nella memoria affettiva degli studenti» (docente 2, intervista).

Da un più ampio punto di vista pedagogico, il fenomeno dell'attenzione apre orizzonti di senso legati alla relazione fra soggetto e mondo, e perciò alla natura ecologica di quest'ultima (Waldenfels, 2008; Weil, 2008). La qualità di percezione e attenzione può essere riconosciuta come indizio di una postura ecologica, eterocentrata (Biesta, 2021; 2022; Mortari, 2017; 2020) e disponibile alla relazione con l'altro, umano e non umano (Reato & Fedeli, 2025). Nella percezione

sensoriale, attraverso un coinvolgimento totale del corpo si fa esperienza del limite della propria capacità di costruzione del reale, ovvero ci si confronta con l'esigenza di assumere una postura di passività di fronte al manifestarsi del mondo sensibile, che si fa avanti di per sé e in modo imprevedibile: occorre disporsi attivamente all'ascolto dell'altro, in quanto «per sentire qualcosa siamo completamente dipendenti dal suono che ci arriva dal di fuori» (Biesta, 2021, p. 96). Come nota Riccardo, uno studente del professionale, l'attenzione si configura come disponibilità all'ascolto e quest'ultima fa sì che il sentire si apra, nel senso della larghezza e dell'intensità:

«Proprio l'assaporare quello che ci circonda, cioè comprendere appieno quello che ho intorno. Bisogna saper ascoltare: se prima sentivo un uccellino, adesso magari sento un uccellino e il ruscello. Se prima sentivo l'odore della menta adesso sento l'odore della menta e della rosa. Diciamo che proprio, mi ha aperto, mi ha aperto. Sono proprio di più le sensazioni che mi arrivano. Sono di più e più profonde, più arricchite, più corpose, le sensazioni» (Riccardo, intervista, maggio 2022).

La dimensione affettiva dell'essere nel mondo del soggetto, la sua apertura e vulnerabilità che emergono dal vissuto percettivo rivelano una dimensione fondamentale della conoscenza: «un essere chiamati dalle cose che incontriamo» (Biesta, 2022, p. 93) analoga all'esperienza di essere toccati. In questo senso, le esperienze di scrittura creativa basate sui luoghi emergono come pratiche relazionali e non semplicemente espressive (Paulsen *et al.*, 2025), ovvero come possibilità educative che tendono a oltrepassare un rispecchiamento estetico-simbolico nella natura di sapore romantico. La pratica di scrittura che emerge dall'esperienza-osservazione-contemplazione dell'ambiente suggerisce un processo di «fare linguaggio» (Ingold, 2021, p. 220) e una forma di creatività responsiva (Waldenfels, 2022) radicata nell'intreccio dialogico fra soggetto, altro e luogo.

8. Riflessioni conclusive

Abbiamo presentato una ricerca educativa in cui è stata esplorata la possibilità di integrare esperienze di scrittura basate sui luoghi entro percorsi curricolari di lettere. Le domande di ricerca hanno trovato una risposta nella descrizione dell'esperienza vissuta dagli studenti (domanda 1) in cui la didattica all'aperto emerge come una possibilità di vivere la scuola diversamente e di attivare processi di apprendimento basati sulla scoperta. Il profilo eco-pedagogico delle esperienze (domanda 2) è emerso soprattutto in connessione al tema dell'attenzione e alla descrizione del processo di scrittura che emerge nelle forme dell'intreccio e del dialogo: come intreccio fra dimensioni biografiche, intersoggettive, culturali e materiali, queste ultime legate alla specificità dei luoghi attraversati; come dialogo vissuto in senso riflessivo ed ecologico e testimoniato nei testi composti. L'indagine, tuttavia, non è in grado di determinare nel lungo periodo come e quanto l'esperienza abbia inciso nel vissuto dei partecipanti e quale impatto in termini di valori e credenze possa avere. Ci sembra evidente, però, che i risultati supportino la rilevanza e la praticabilità didattica della scrittura basata sui luoghi, offrendo un contributo in controtendenza rispetto ad altre indagini che ne segnalavano, invece, la difficoltà (Bertesen *et al.*, 2024).

Rispetto all'impatto di questa ricerca, accanto a studenti e studentesse, sono i docenti e i formatori a svolgere un ruolo chiave. Sul fronte delle criticità, sono emerse innanzitutto questioni organizzative: la gestione degli spostamenti, la scelta di luoghi adatti a far lezione, i supporti da usare per scrivere fuori, le autorizzazioni per le uscite. Sono aspetti che a nostro parere possono trovare facilmente delle soluzioni anche a livello di istituto, se le esperienze vengono ripetute. La scelta di attraversare luoghi di prossimità e di integrare gli incontri nell'orario ordinario sono elementi che favoriscono la sostenibilità e la replicabilità delle pratiche sperimentate. Emerge altresì che la mancanza di modelli didattici consolidati rappresenti una difficoltà perché richiede a ogni docente di creare le proprie attività *ex novo*. Per questo, sarebbe assolutamente opportuno proseguire con un lavoro formativo e di ricerca rivolto ai e alle docenti, che parta dalle loro esperienze, competenze, motivazioni e prospettive di

significato. Alla base della sua progettazione sarà da tenere a mente la necessità di promuovere una comprensione profonda di quanto la dimensione corporea incida nei processi di apprendimento e per questo motivo occorre favorire una sperimentazione esperienziale anche da parte dei docenti, oltre a una necessaria conoscenza e formazione teorica.

Dei docenti coinvolti alcuni hanno continuato a lavorare all'aperto anche dopo la conclusione della ricerca, altri hanno chiesto supporto per poter continuare, mentre altri hanno interrotto. È un rischio che sperimentazioni didattiche come queste rimangano isolate se non supportate da una rete più ampia di soggetti operanti nella comunità educante, fino al livello dei *policy makers*. Le pratiche che abbiamo presentato, infatti, sono basate sull'iniziativa individuale dei singoli docenti o educatori e sul sostegno ricevuto da una singola istituzione scolastica. Sarebbe, altresì, auspicabile una prospettiva più ampia, orientata alla co-creazione, e supportata da adeguate risorse strutturali e organizzative. Sono da considerarsi risorse preziose per la diffusione di una didattica all'aperto nella scuola secondaria di secondo grado le comunità di pratica fra insegnanti, dove fra pari si possono condividere opportunità e difficoltà vissute in un processo didattico innovativo; le reti fra differenti istituzioni scolastiche, e le collaborazioni fra mondo della scuola e soggetti che operano a livello di educazione non formale, questi ultimi più allenati ad attraversare ambienti *outdoor* e a implementare approcci educativi basati sull'esperienza. Rimane, altresì, fondamentale il ruolo della ricerca educativa, come laboratorio di elaborazione di chiavi di lettura pedagogiche e come sostegno rigoroso al monitoraggio e alla valutazione delle pratiche e delle loro implicazioni.

Bibliografia

- Abram, D.** (2006). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York: Vintage.
- Ayotte-Beaudet, J.P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M.C., & Turcotte, S.** (2023). K-11 teachers'school-based outdoor education practices in the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
- Barone, T., & Eisner, E.W.** (2012). *Arts based research*. New York: Sage.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F.** (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>.
- Benasayag, M., & Cany, B.** (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bennion, J., & Olsen, B.** (2002). Wilderness writing: Using personal narrative to enhance outdoor experience. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 239-246. <https://doi.org/10.1177/105382590202500108>.
- Bertelsen, K., Bruun, T.H., & Guldager, J.D.** (2024). When outdoor school is experienced as a forced break from the power of habit. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104594. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104594>.
- Biesta, G.** (2017). *Letting art teach*. Arnhem: ArtEZpress.
- Biesta, G.** (2021). *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Biesta, G.** (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brooke, R.** (Ed.). (2003). *Rural voices: Place-conscious education and the teaching of writing*. New York: Teachers College Press.
- Case, J.** (2017). Place-based pedagogy and the creative writing classroom. *The Journal of Creative Writing Studies*, 2(2), 1-15.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. New York: Sage.
- Christie, B., Beames, S., & Higgins, P.** (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British educational research journal*, 42(3), 417-437. <https://doi.org/10.1002/berj.3213>.
- Csikszentmihalyi, M.** (2013). *Flow: The psychology of happiness*. New York: Random House.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M.** (2000). *Narrative inquiry: Experience in story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, A.L., & Knowles, J.G.** (Eds.). (2007). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. New York: Sage publications.
- D'Aniello, F.** (2009). *Per educare alla poesia: per educare con la poesia*. Macerata: EUM
- Donovan, E.** (2016). Learning the Language of Home: Using Place-Based Writing Practice to Help Rural Students Connect to Their Communities. *Rural Educator*, 37(2), 1-12. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v37i2.267>
- Eggersen, D.** (2024). Place-based reading: Literature Didactics outside the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.384>.
- Espósito, L.** (2012). Where to begin? Using place-based writing to connect students with their local communities. *English Journal*, 101(4), 70-76. <https://doi.org/10.58680/ej201218751>.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.** (2009). Children with attention disorder deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorder*, 12(5), 402-409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>.
- Fägerstam, E., & Grothérus, A.** (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A

- Swedish case study. *Education*, 138(4), 378-392.
- Farné, R.** (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Fettes, M., & Blenkinsop, S.** (2023). *Education as the Practice of Eco-social-cultural Change*. London: Palgrave Macmillan.
- Giunti, C., & Schenetti, M.** (2024). 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. *Ricercazione*, 16(1), 37-53. <https://doi.org/10.32076/RA16103>.
- Guardini, R.** (1995). *Hölderlin. Immagine del mondo e religiosità*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale: 1939).
- Guardini, R.** (1999). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale, 1925).
- Guerra, M.** (2020). Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto. Milano: FrancoAngeli.
- Humberstone, B., & Prince, H.** (Eds.). (2020). *Research methods in outdoor studies*. London: Routledge.
- Husserl E.** (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino: Einaudi.
- Ingold, T.** (2021). *Corrispondenze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kaplan, S.** (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2).
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R.** (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Cham: Springer.
- Jacobs, E.** (2011). Re (place) your typical writing assignment: An argument for place-based writing. *English Journal*, 49-54.
- Jickling, B., & Morse, M.** (2022). Experiments With Lyric Philosophy and the Wilding of Educational Research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 25, 13-36.
- Leavy, P.** (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford publications.
- Lundahl, M.** (2011). Teaching where we are: Place-based language arts. *English Journal*, 44-48.
- Lundahl, M.** (2022). Writing in nature-based settings: participant experiences in a literacy and leadership development program. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 19-31. DOI:10.1007/s44020-022-00003-5.
- Manen, M. V.** (1997). From meaning to method. *Qualitative health research*, 7(3), 345-369.
- Montgomery, R., & Montgomery, A.** (2024). *Place-based Writing in Action: Opportunities for Authentic Writing in the World Beyond the Classroom*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Morse, M., & Morse, P.** (2020). Representing experience. In Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). *Research methods in outdoor studies*. London: Routledge.
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L.** (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Mortari, L.** (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza & Figli Spa.
- Mortari L. & Ghirotto L.** (Ed.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M.** (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51-62. Doi: 10.14605/PD622004.
- Neville, I.A., Petrass, L.A., & Ben, F.** (2023). The impact of an outdoor learning experience on the development of English creative writing skills: An action research case study of year 7 and 8 secondary school students in Australia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(2), 132-145. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1983445>.
- Nørreklit, L., & Paulsen, M.** (2023). Life-friendly: who we are and who we want to be. *Journal of Pragmatic Constructivism*, 13(1), 9-22. <https://doi.org/10.7146/jopracon.v13i1.142620>.
- Pasolini, P. P.** (1975). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti.

- Paulsen, M., Illeris, H., & Reato, T.** (2025). Wilding Pedagogy With Nature Writings, Propositions and Minor Experiences: Twisting With More-Than-Humans Towards Life-Friendly Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 41(2), 338-354. <https://doi.org/10.1017/ae.2025.15>.
- Petrosino, S.** (2017). *Contro la cultura. La letteratura, per fortuna*. Milano: Vita e Pensiero.
- Quay, J., & Jensen, A.** (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 293-305. DOI: 10.1177/1478210320956875.
- Reato, T., & Fedeli, M.** (2025). Building Eco-Narrative Communities in School: A Qualitative Research Starting from a Place-Based Writing Practice. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 52-60. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_08.
- Restiglian, E., Azzolin, S., Maddalena, T., & Marta, T.** (2021). Dalla classe al bosco. Una ricerca esplorativa nella scuola primaria. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 26(XIV), 129-140. <https://doi10.7346/sird-012021-p129>.
- Ricoeur, P.** (2020). *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaca Book. (Edizione originale: 1975).
- Schenetti, M.** (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M., Rossini, B., & Salvaterra, I.** (2015). *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Silva, B.** (2017). Writing in the park: Inquiry into urban youths' place-based digital writing processes (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Sobel, D.** (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.
- Traversi, P. & Porcarelli, A.** (2023). *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria*. Venezia: Marcianum Press.
- Wail, S.** (2008). *Attesa di Dio*. Milano: Adelphi.
- Waldenfels, B.** (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Waldenfels, B.** (2022). *Creatività responsiva*. Roma: Inshiboleth Editore.