ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 2, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Educare alla cittadinanza terrestre. Legami e connessioni per un cambiamento possibile

Educating for Earth citizenship. Links and connections for possible change

Michela Schenetti*, Chiara Milazzo**, Christian Mancini***

*Università di Bologna, Italia, michela.schenetti@unibo.it
**Insegnante scuola primaria e formatrice, Italia, chiara.milazzo@icpegli.edu.it
***Ecologo e formatore, Italia, christian.mancini@web.de

ABSTRACT

In un mondo sempre più interconnesso, come quello odierno, è richiesto alle istituzioni e alle scuole di promuovere e sostenere percorsi formativi che possano aiutare educatori e insegnanti di ogni ordine e grado a comprendere la necessità di conoscere e utilizzare metodologie e strumenti per riconnettere il processo di insegnamento-apprendimento alla vita reale. La transizione ecologica invita a collegare temi globali come quello dell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva ad un'attenzione all'ambiente vicino e ai luoghi che si abitano per promuovere, fin dalla prima infanzia, consapevolezza e responsabilità ecologica. L'educazione e la didattica all'aperto si configurano, in questo senso, come mediatori didattici essenziali per promuovere una prospettiva ecologica, sostenere il benessere di chi abita servizi educativi e scuole (Schenetti, 2022). Il presente contributo riporta gli esiti di uno studio che ha indagato i vissuti personali e professionali di educatori e insegnanti coinvolti in un percorso di formazione specifico sulla transizione ecologica promosso dalla Rete Nazionale delle scuole all'aperto attraverso un percorso di experiental learning.

ABSTRACT

In today's increasingly interconnected world, institutions and schools are required to promote and support training courses that can help educators and teachers at all levels understand the need to know and use methodologies and tools to reconnect the teaching-learning process to real life. The ecological transition invites us to link global themes such as education for sustainability and active citizenship to a focus on our immediate environment and the places we inhabit in order to promote ecological awareness and responsibility from an early age. Outdoor education and didactics are, in this sense, essential didactic mediators for promoting an ecological perspective, supporting the well-being of those who inhabit educational services and schools. This contribution reports the results of a study that investigated the personal and professional experiences of educators and teachers involved in a specific training course on ecological transition promoted by the Rete Nazionale delle scuole all'aperto through experiental learning.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Formazione esperienziale; Transizione ecologica; Biofilia, Didattica all'aperto

Experiential education; Ecological transition; Biophilia; Outdoor education

INTRODUZIONE

> *"If you want to feel secure do what you already Know to do. But if you want to grow… Go to the cutting edge of your competence, which means a temporary loss of security. So, whenever you don't quite know what you are doing know that are growing…"*
> (D.Viscott, *Finding Your Strength in Difficult Times,* 2003)

Sempre più spesso sentiamo associare temi come l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale fin dai servizi che coinvolgono i più piccoli. Difficilmente le professionalità educative riescono a cogliere nelle loro azioni quotidiane le chiare intenzionalità educative a esse associate, diventando quindi necessario cominciare a pensare a una educazione che permetta di abitare questo presente con consapevolezza rispetto al futuro.
Di recente nel territorio italiano si sono diffuse pratiche di educazione all'aperto spesso definite con accezioni diverse (pedagogia verde, pedagogia dell'ambiente, outdoor education, educazione in natura, educazione in ambiente urbano) nelle quali, tuttavia, si rintraccia un impegno comune orientato in prospettiva ecologica (Mortari, 2020) e sostenibile.
Il fuori è solitamente descritto come ambiente di apprendimento in grado di valorizzare, attraverso metodologie attive il potenziale del singolo: esperienze, quelle vissute in natura, che permettono ai bambini di entrare in connessione con il mondo, problematizzando e sviluppando attraverso l'educazione al pensiero scientifico, un'identità ecologica, il senso della cura e del rispetto verso gli altri, il mondo e le cose, permettendo loro di muovere passi coerenti per sostenere la transizione ecologica (Garcìa-González, Schenetti 2022).
Accompagnare bambini e bambine, ragazzi e ragazze a prendere coscienza della crisi ambientale, vuol dire riferirsi ai modi di pensare e ai comportamenti che l'uomo ha consolidato nella vita quotidiana e che l'hanno portato a considerare la natura come un oggetto, un bene inesauribile concepito con finalità utilitaristiche, e aiutare i più piccoli a comprendere che comportarsi diversamente è possibile e necessario. Per farlo occorre sostenere l'evoluzione dei curricoli scolastici, fin dalla prima infanzia, verso un orientamento Learn – Think – Act (UNESCO, 2018)[37], implementando le competenze trasversali e green e le pratiche professionali di educatori e insegnanti.
Se la sostenibilità è un principio che deve essere intrapreso "nell'ambiente, sull'ambiente e per l'ambiente" (Fien, 1993); se la cittadinanza può essere descritta come "una pratica che si attualizza come dialogo, come confronto continuo fra le differenze che caratterizzano un contesto culturale" (Mortari, 2008, p. 52), è allora necessario "da parte di chi si occupa di educazione [...] riuscire a volare alto, [...] nella consapevolezza che sul futuro, benché tanto difficile da immaginare da essere giudicato addirittura impossibile, si [possa] scommettere, sì a partire dal presente, ma secondo una progettualità di ampio respiro" (Bertolini, 2003, pp.16-17). Il "fuori", allora, in questa direzione si può assumere come spazio fisico e immaginario in cui poter coltivare la vicinanza con l'ambiente e la relazione con gli altri da noi, in una dimensione inclusiva e democratica.
Si ritiene che la formazione alla competenza relazionale sia centrale nella formazione alla transizione ecologica. Saper, cioè, costruire e ri-costruire relazioni significative è sempre di più un presupposto cruciale di ogni azione di cura, di educazione e di formazione. In particolare, nell'ambito della formazione in servizio alle professionalità educative può diventare opportunità di maggior contatto con se stessi ed alla cura di sé (Mortari, 2019). Questa attenzione alla self-care può diventare, grazie ad opportune iniziative formative, un'azione intenzionale che ciascuno mette in atto anche a tutela

[37] Approccio che indirizza l'apprendimento verso la conoscenza dei problemi e il pensiero critico, dando la possibilità al soggetto in apprendimento di poter sfruttare le competenze acquisite in autonomia. *Learn* rimanda ad un'analisi dei problemi che intercorrono nel mondo globale, per sviluppare conoscenze, competenze e consapevolezza; *think* è l'azione che muove l'apprendimento da un livello base a uno "oltre il superficiale", utilizzando il pensiero critico, esplorando i problemi e considerando le possibili soluzioni ad essi; *act* è la spinta che trasforma l'apprendimento in azione, tramite la condivisione delle proprie conoscenze con gli altri in un'ottica di rete.

della propria salute fisica, mentale ed emozionale, per far fronte alla frenesia delle giornate e all'esposizione al malessere diffuso del corpo insegnante (Chirico, Ferrari, 2014). Il cosiddetto "saper essere" (know how-to be) ovvero un sapere fenomenologico esperienziale (Bertolini, 1988; Dallari, 2000; Husserl, 1965; Mortari, 2003) è una forma di apprendimento essenziale per chi si occupa di educazione. Per questo crediamo essenziale accompagnare gli insegnanti a comprendere come la prospettiva ecologica non possa fare a meno di sostanziarsi, accompagnando gli studenti ad un apprendimento continuo in relazione con i luoghi e con il sé, alimentato dall'esperienza pratica sul campo. Questo vale anche per gli insegnanti stessi: alle istituzioni educative e scolastiche spetta, infatti, la responsabilità di contribuire a realizzare un umanesimo solidale, un patto, un'alleanza globale tra le persone e la casa comune (Malavasi, 2019). Per renderlo possibile crediamo necessario accompagnare le professionalità educative ad autoconoscersi e ad interrogarsi sulla realtà fattuale (Gallerani & Birbes, 2019) con un instancabile atteggiamento fenomenologico che richiama alla necessità di ritornare alle cose stesse (Husserl, 1965).
Questa è la ragione per cui si è scelta la strada della formazione esperienziale per impostare un percorso di formazione incentrato sui temi legati alla formazione ecologica. L'Experiential Learning infatti definisce l'apprendimento come "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience" (Kolb, 1984, p.41). Il percorso di formazione "Educare alla cittadinanza terrestre"[38], è stato promosso dalla Rete nazionale di scuole pubbliche che praticano l'educazione all'aperto[39], rivolgendosi a tutti i docenti delle scuole aderenti. Hanno partecipato 44 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, provenienti da 10 regioni: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Trentino Alto-Adige e Veneto. La proposta ha assunto la forma della Ricerca-Formazione[40]. Adottare un approccio di ricerca formazione è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico didattica sul tema, provocare cambiamenti nelle azioni didattiche, rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Schòn, 1987), generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.
Il tema oggetto di ricerca è l'efficacia dell'apprendimento esperienziale per la formazione in servizio degli insegnanti legata al tema della transizione ecologica. ll presente lavoro fa riferimento alla metodologia della ricerca educativa (Tarozzi & Mortari, 2010) con particolare attenzione agli esiti

[38] La proposta formativa ha coinvolto 44 insegnanti di ogni ordine e grado dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, provenienti da 10 regioni: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Trentino Alto-Adige e Veneto. Il percorso, coordinato da Christian Mancini, Raffaella Cataldo di Nature Rock e Michela Schenetti, Prof.ssa presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, ha promosso weekend di formazione esperienziale in natura e in città, nello spazio urbano di Bologna. Il contesto naturale boschivo ha motivato i partecipanti a uscire dalla zona di comfort per riflettere e scoprire di più sul sé personale, professionale e collettivo. Il contesto urbano ha permesso ai docenti di vivere in prima persona alcune proposte di attività ludiche e culturali. in seguito all'esperienza vissuta direttamente, di riflettere sulle possibilità progettuali e didattiche dei luoghi attraversati. Gli appuntamenti in presenza sono stati intervallati da incontri online, di formazione e ricognizione, finalizzati alla pratica delle cosiddette esercitazioni chiave (core routine) in momenti asincroni con un successivo allestimento di uno spazio virtuale condiviso. Da segnalare, infine, la presenza di una video-maker che ha seguito i partecipanti coinvolti realizzando un video-documentario che è diventato materiale divulgativo e di analisi a posteriori.
[39] La Rete nasce come rete di scopo tra scuole per implementare metodologie didattiche attive in relazione con il territorio orientate alla sostenibilità. Fin dalla sua progettazione e costituzione ha potuto contare sulla supervisione scientifica dell'Università di Bologna all'interno di una Convenzione istituzionale e sul supporto di formatori e facilitatori esperti con diverse expertise professionali a servizio della scuola. Nasce nel 2016 con 11 scuole, nel 2024 se ne conta più di 130. Alla base dell'ingresso di ciascuna scuola la sottoscrizione di un protocollo e la partecipazione ad un percorso di ricerca formazione triennale (https://scuoleallaperto.eu).
[40] Caratterizzazione metodologica promossa dal Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'insegnante (CRESPI), approccio alla ricerca empirica che si avvale di metodologie di ricerca differenziate (in modo da tener conto della complessità dei contesti scolastici) e si propone di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale. https://centri.unibo.it/crespi/it

dei processi attivati da percorsi formativi basati sull'experiential learning fenomenologico (Zucconi & Howell, 2003).
Lo strumento principale assegnato agli insegnanti per annotare le esperienze, tener traccia del percorso e sostenere la riflessione è stato il diario semistrutturato: dispositivo narrativo finalizzato a rendere l'esperienza dotata di senso e significato e quindi interpretabile (Mortari & Ghirotto, 2022) e rendere condivisibile quanto esperito sul piano personale per attivare percorsi di riflessione professionale. A cadenza mensile e per tutto il periodo formativo, sono state inserite domande stimolo per incentivare i partecipanti a considerare quanto affrontato fino a quel momento in aggiunta e integrazione ai contenuti già annotati da ciascun partecipante autonomamente in momenti considerati da ciascuno significativi[41]. L'analisi complessiva dei diari offre numerosi affondi euristici, oggetto del presente contributo è approfondire i vissuti legati all'impatto del percorso di formazione legato al tema della transizione ecologica sui vissuti personali e professionali.
Si sono indagate quindi le narrazioni corrispondenti ai seguenti focus:

- Effetti del percorso sulla propria formazione personale
- Definizione di nuovi obiettivi personali da perseguire
- Gradimento rispetto alle metodologie utilizzate in termini di efficacia

Gli scritti raccolti sono stati 39. È stata realizzata un'analisi fenomenologica - ermeneutica (Smith, 1996; Smith, Jarman & Osborne, 1999; Kvale, 1996; Shaw, 2001). Dall'individuazione e dall'incrocio dei temi emergenti sono emerse all'evidenza diverse sottocategorie che andremo ad illustrare qui di seguito.

LETTURA E ANALISI DATI

Dalla lettura e dall'analisi testuale degli scritti relativi ai primi due punti sono emerse due macrocategorie:

- Io personale (lo sguardo dell'insegnante sui propri cambiamenti)
- Io professionale (lo sguardo dell'insegnante sulle ricadute possibili)

Dalla lettura dei 39 protocolli sono emerse diverse sottocategorie come si può evincere dalla tabella che segue.

Tav.1 Direzione dello sguardo

Direzione dello sguardo	Effetti della formazione esperienziale	Definizione nuovi obiettivi
Io personale	Connessione emotiva con la natura	Tempo e riflessione personale

[41] I docenti sono stati invitati dai formatori alla scrittura di sé grazie all'approccio autobiografico (Demetrio, 1996, 2009; Mortari 1999) a partire dall'inizio del processo. Tale approccio si è sostanziato in varie forme di scrittura di sé, come la scrittura diaristica attraverso il "diario di bordo" redatto in ogni fase del percorso ed altre scritture legate ad esperienze personali in relazione con i luoghi naturali e urbani sollecitate dal percorso stesso. Inoltre, alla fine del percorso gli insegnanti sono stati chiamati a prendere spunto da alcune domande-stimolo proposte dai docenti per procedere nel processo di autovalutazione. Sono domande aperte che hanno la caratteristica di facilitare l'esplorazione interiore, di stimolare riflessioni fenomenologiche da fissare in coerenza con la caratteristica fenomenologica della scrittura di sé di tipo autobiografico di non essere strettamente legata ad apprendimenti intellettivi, piuttosto all'opportunità di dare parola ai vissuti legati ad un'esperienza, attraverso l'introspezione e la ricerca interiore."...comunque scrivere di sé, non per passatempo, né per esibizionismo, né per intrattenimento vale la pena. [...] La scrittura autobiografica ci giova rimettendoci in grado di tornare a desiderare altro sapere, altre curiosità, altre mosse verso il bene ancora possibili" (Demetrio, 2019).

	Percezione differente della realtà Valorizzazione delle esperienze di vita Esperienze personali in evoluzione Ricarica personale e consapevolezza Libertà nella relazione intersoggettiva	Potenziamento competenze trasversali Difficoltà nel chiedere aiuto e apprendimento
Io professionale	Benessere personale e relazioni Importanza del processo e del raggiungimento della meta	Fiducia in sé stessi e benessere personale Motivazione e miglioramento continuo Sviluppo professionale e Ruolo istituzionale Cambiamento di prospettiva Ruolo di mediatore e consapevolezza degli errori Alleanza educativa e rete professionale

EFFETTI DELLA FORMAZIONE ESPERIENZIALE SUL SÉ PERSONALE

I contesti d'apprendimento in cui è stata pensata e proposta la formazione sono risultati capaci di stimolare la biofilia di ciascun partecipante. *Quando guardo il mondo che mi circonda il mio sentimento di appartenenza è più forte: è aria, presenza, vibrazione, sinergia…è estensione del mio essere (fb1.010).* I dati mettono in evidenza una tendenza dei soggetti in formazione a percepire l'interdipendenza tra sé stessi e la natura e la sensazione di far parte di un unico grande sistema. *Accolgo il lato emozionale come parte integrante del mio modo di vedere la Natura (fb1.025).* Crediamo utile correlare queste affermazioni ai numerosi studi che sostengono come la Connectedness to Nature sia un tratto positivo della personalità che aumenta il benessere cognitivo, affettivo ed emozionale (Shultz, Tabanico, 2007; Mayer et al., 2009). Per alcuni, infatti, i tempi distesi e sapientemente pensati, hanno permesso di ritrovare se stessi e rileggere il proprio sentito e agito nelle differenti situazioni di vita riconoscendo in questo un momento di ricarica rigenerante. *È stato come ricaricarsi (fb1.006).* Dagli scritti si evidenzia come durante la formazione siano state date occasioni guidate per ricordare le proprie esperienze in natura e questo ha facilitato il riconoscere all'esperienza attiva e ludica, valore pedagogico fondante per garantire benessere e apprendimento. *Ha dato più valore alle esperienze di vita fatte in particolare durante l'infanzia e l'adolescenza e ha migliorato il mio approccio con il mondo circostante: sono diventata più attenta e riflessiva (fb1.030).*

Si riesce allora ad osservare in modo differente il mondo circostante riconoscendo in esso sinergia ed estensione del proprio essere. *Guardo la realtà con occhio diverso, un occhio più grande (fb1.021).* Sentirsi parte di un tutto invita all'ascolto di sé e dell'altro, in qualsiasi forma esso si presenti.

Il contesto inoltre ha invitato i partecipanti a ritrovare meraviglia e curiosità per i dettagli e l'inosservato: riprendendo l'intenzione eidetica di Husserl, possiamo pensare che i partecipanti

abbiano colto la propria necessità, o volontà intrinseca, di ritornare all'essenza delle cose, soffermandosi su una visione pura e diretta della realtà circostante, ponendo attenzione, andando oltre il guardare. *Si può interrogare la natura di cui facciamo parte, superando il dualismo "visione antropocentrica o visione biocentrica" per una visione del mondo in cui ogni cosa, piccola o grande che sia, è in connessione con le altre (fb1.013).* Una «conversione dello sguardo», un passaggio dalla visione quotidiana e ordinaria, che è tutta immersa nelle cose, a una visione «di secondo grado», che è insieme coscienza di sé e coscienza dell'oggetto e che, mettendo tra parentesi tutta l'esperienza costituita, con un apparente introversione soggettiva, permette invece di cogliere l'autentica «realtà» delle cose. La cura e l'investimento sul gruppo poi *ha promosso la cultura dell'incontro, della condivisione e del supporto reciproco (fb1.035)* riuscendo a creare un equilibrio tra sé personale e sé professionale.

EFFETTI DELLA FORMAZIONE ESPERIENZIALE SUL SÉ PROFESSIONALE

Soffermandosi ad analizzare gli scritti raccolti si trova interessante evidenziare come il sé personale si intrecci e abbia strette relazioni con il sé professionale: questo mette in luce come il mestiere dell'insegnante trovi il proprio cardine in relazione, benessere, cura e apprendimento. *Ho capito quanto sia importante sapersi fermare per guardare, ascoltare, riflettere per entrare in rapporto autentico con me stessa e con gli altri (fb1.027).*
Per questo è necessario formarsi per regalarsi un tempo per approfondire le proprie dinamiche comunicative e relazionali per imparare ad accogliere e saper ascoltare i bisogni dell'altro. *Mi sono messa in ascolto del mio benessere come insegnante, nel mio stare in relazione (fb1.005).*
La proposta di Experiential Learning del contesto formativo *ha consolidato la mia convinzione di quanto sia importante stare nei processi e nelle relazioni (fb2.013).*
Questo nuovo Io professionale invita a ripensare il proprio ruolo: da portatore di sapere a facilitatore di processi, accrescendo la propria consapevolezza dello stare nella situazione di apprendimento. *Vorrei migliorare il mio ruolo di mediatore per essere consapevole degli errori che commetto (fb2.024).*

DEFINIZIONE NUOVI OBIETTIVI PERSONALI

L'analisi delle unità di senso ha evidenziato come i partecipanti abbiano sentito il bisogno di porsi nuovi obiettivi personali: potenziare le proprie competenze trasversali e trovare un tempo di riflessione sull'agito e di studio. Come obiettivi emergono LifeComp presenti sia nell'area personale. Ritagliarmi *più tempo da dedicare alla riflessione e dare vera organicità ai miei pensieri per fissarli e renderli parte integrante di me (fb2.032)* sia in quella sociale *Credo di dover lavorare molto sulla mia comunicazione e ascolto per parlare molto meno, ponendo domande nel rispetto dei processi di elaborazione di ciascuno (fb2.003).*
Si trovano riferimenti alla necessità di ritagliarsi un tempo personale per valorizzare i propri interessi e incontrarsi in comunità di pratiche capaci di sostenere i docenti con ascolto e accompagnamento per supportare la ricerca azione nella scuola. *Rallentare e selezionare, in campo professionale e personale, quello che realmente mi interessa; superare routine e comfort zone che mi impediscono nuovi incontri; continuare a studiare e a dare profondità alle mie curiosità (fb2.006).*

DEFINIZIONE NUOVI OBIETTIVI PROFESSIONALI

Anche in questo caso la tabella mette in luce come gli obiettivi personali abbiano ricadute positive e dirette negli obiettivi legati alla dimensione professionale. Si evidenzia come sia necessario ritrovare

un contesto di benessere scolastico capace di porre le attenzioni sui processi e sulle opportunità di apprendimento e non sulle aspettative delle persone esterne *Aumentare la fiducia in me stessa e concentrarmi sul mio equilibrio e benessere personale e non su cosa si vuole dimostrare o raggiungere (fb2.038).* Aver esperito in prima persona attività esperienziali in natura e in città, ha portato i docenti a convincersi che si *può fare didattica all'aperto ovunque (fb2.013).*
Questo permette di ritrovare energie e volontà per portare avanti progetti scolastici didattici ed educativi rinforzando il *desiderio di portare avanti il mio ruolo di referente/facilitatore (fb2.012)*; progetti che siano capaci di valorizzare comunità di pratiche dialoganti con il territorio con *colleghi che hanno un pensiero resiliente e creativo (fb2.005)* e creare comunità educanti, centrate su fiducia e trasparenza, riscoprendo così il *vero valore dell'alleanza educativa con le famiglie (fb2.035).*

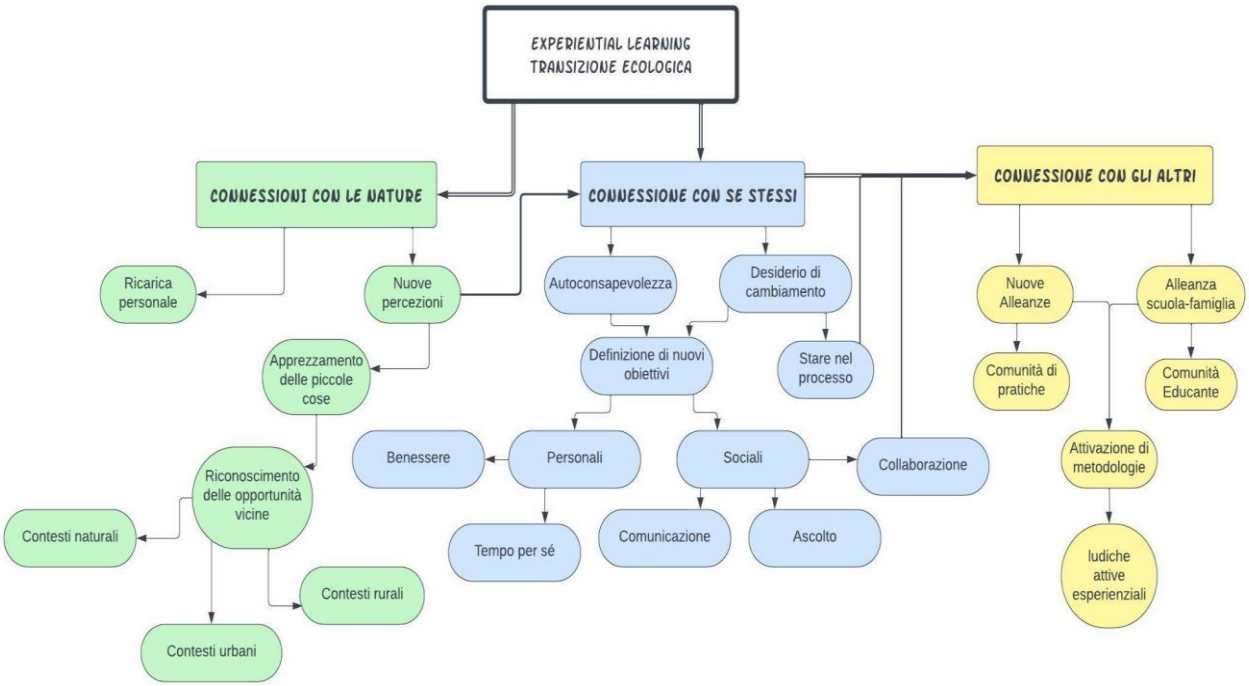
RIFLESSIONE SULLE METODOLOGIE IN TERMINI DI EFFICACIA E RIPETITIVITÀ

L'analisi della terza domanda permette di indagare quali metodologie, esperite dagli insegnanti durante la formazione sulla transizione ecologica, possono essere riportate nella pratica e nella propria quotidianità. Dalle parole degli insegnanti emerge come le attività proposte durante la formazione fossero *aggreganti, ludiche e coinvolgenti* grazie a sfide divergenti. L'atto ludico permette di esplorare nuove possibilità per conoscere la realtà, cambiare sé stessi, prenderne consapevolezza, di entrare in contatto con altri e provocare un nuovo movimento, di modificare l'ordine delle cose intorno a noi verso una condizione di benessere collettiva (Mancini, 2023). I corsisti hanno riconosciuto come esse fossero capaci di lavorare sulle *dinamiche di gruppo e le competenze trasversali*, sull'interdipendenza positiva, sulla capacità di mediazione e sul lavoro di squadra: *le metodologie utilizzate aiutano a sapersi relazionare, interagire, rispettare, fare squadra, fidarsi degli altri: si apprende molto di più, si sviluppano solide competenze che non sono meramente scolastiche (fb3.007).* Inoltre, hanno esperito come le proposte ludiche esperienziali mettano in luce la relazione esistente tra un sapere disciplinare e l'altro. Le attività operative permettono di superare la divisione in materie e ritrovare quel sapere unitario, significativo e mutevole, che contraddistingue le attività di sperimentazione in situazioni reali. Le attività *hanno permesso lo sviluppo di abilità o più di una attraverso il coinvolgimento diretto tra persone; avviando una serie di attività stimolanti dedicate al raggiungimento di un obiettivo o al superamento di un problema (fb3.014).*
Viene riconosciuto come le sfide proposte, *non giudicanti e coinvolgenti (fb3.024)* sviluppino capacità personalizzate e incentivino l'autoconsapevolezza di sé in termini di autostima e motivazione. *L'attenzione alla "cura" di sé stessi, delle relazioni e dell'ambiente ci permette di creare una scuola in cui "si sta bene" e si apprende volentieri (fb3.019).*
Queste caratteristiche richiamano fortemente curiosità e attenzione da parte dei bambini favorendo la messa in campo di competenze agite o "strategie contestualizzate" (Rossi, 2005) arrivando a soluzioni di gruppo creative ed efficaci, rendendo gli apprendimenti autentici. Riportano l'attenzione al concetto di formazione di "teste ben fatte" (Morin, 2000), piuttosto che performance disciplinari scollegate e situate. Proporre nella propria quotidianità una didattica che possa prevedere la messa in campo di metodologie attive, esperienziali e ludiche sembra quindi possibile e acquisisce più senso e valore, perché esperite in prima persona. L'educazione all'aperto per la transizione ecologica richiede all'adulto di mettere in gioco sé stesso, modificando il proprio sguardo e il proprio approccio didattico e relazionale: le attività e le metodologie esperite sono state considerate un notevole supporto.

CONCLUSIONI

Le unità di senso legate alla dimensione della cura di sé e al gradimento del percorso formativo che sono emerse all'evidenza con grande forza dagli scritti autobiografici, sembrano sufficientemente

rappresentativi del fenomeno degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado che partecipano ad un'experiential learning volto a promuovere una coscienza intenzionale necessaria per elaborare un modo di "essere nel mondo" differente da quello tipicamente occidentale. La lettura delle unità di senso sugli effetti della formazione esperienziale e sull'individuazione di nuovi obiettivi personali ha fatto emergere inaspettatamente la sottodimensione del *sé professionale* strettamente interconnessa e dialogante sia con i contesti sia con il sé personale.



Tav.2 Relazioni emerse dall'Experiential Learning

Anche se mai abbiamo trovato espressioni negative nei confronti del percorso di R-F condiviso e le espressioni di gradimento sono davvero significative, siamo consapevoli di non poter certo attribuire allo stesso tutti i meriti della crescita personale dei partecipanti. Certamente ogni insegnante ha una serie di altre occasioni formative in cui potersi sperimentare positivamente in un percorso di crescita non esclusivamente professionale o scientifico. Al percorso oggetto di questa analisi, possiamo tuttavia attribuire sia un ruolo di stimolo e rinnovamento che un ruolo di accompagnamento, alla cura di sé e dell'altro, basato sulla consapevolezza e sul rispetto della propria identità personale all'interno di un modello di tipo fenomenologico bio-psico-sociale.
Per quanto riguarda la nostra domanda di ricerca, possiamo dire che l'experiential learning è risultata come un potente strumento per:
– avviare un nuovo percorso di cura di sé, attraverso una maggior conoscenza di sé, una maggior accoglienza delle proprie competenze, limiti e fragilità;
– iniziare un processo di individuazione di obiettivi personali/professionali da raggiungere grazie ad efficaci e rassicuranti esperienze attive in relazione con il mondo delle cose stesse (Erlebnis), che sostengono la ricerca di proprie specifiche modalità e attenzioni nella relazione di cura educativa.
Le potenzialità dell'approccio esperienziale nella formazione proposta sono state potenziate da diversi fattori:

- il tema del percorso "Educare alla cittadinanza terrestre" ha preso forma all'interno di una rete nazionale di scuole che vede nel territorio l'occasione per educare alla sostenibilità, all'inclusione e alla cittadinanza partecipata planetaria, condividendo e tutelando le risorse della Terra;

- la partecipazione di insegnanti di provenienti da diverse scuole e Regioni Italiane, estranei tra loro e mossi da un profondo desiderio di messa in gioco e di cambiamento;
- la co-conduzione di formatori con diversi profili provenienti dal mondo della ricerca;
- i contesti intelligenti (Bertolino, Guerra, 2020), naturali, rurali e urbani, che hanno accolto i docenti in formazione, in cui si è assunta consapevolezza di come uno spazio è agito e di chi come lo attraversa si pone in una relazione profonda con esso imparando dalle opportunità che esso mette in campo.

Il monitoraggio sull'esperienza complessiva ha messo in evidenza come queste prime esperienze di experiential *learning proposte all'interno di un gruppo di persone provenienti da contesti e scuole differenti* abbiano aperto, attraverso la connessione con le differenti nature, ad effetti di grande rilevanza nella cura di sé (come mostra la tav.2), capaci di essere trasferiti in contesti educativi e di apprendimento. In conseguenza delle ragioni illustrate, la formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e, più in generale di coloro che operano nel mondo dell'educazione in una relazione attiva e continuativa con l'ambiente, risultano oggi più che mai essenziali per attivare processi condivisi, partecipativi e solidi in linea con stili autenticamente ecologici di abitare il mondo. Sembra dunque che una formazione possa diventare – grazie *all'experiential learning* - catalizzatrice di una crescita armonica della propria persona in grado di sentirsi efficace nei processi di facilitazione educativi e didattici, dandosi come priorità il proprio e l'altrui benessere, in ascolto di sé e dei bisogni degli studenti. Emerge una forte richiesta da parte dei docenti di formazioni centrate su LifeComp e metodologie attive, ludiche e pratiche. Inoltre, risulta forte la richiesta di costruzione di una comunità professionale formativa, aperta e interdisciplinare, per lo scambio delle pratiche, la co-costruzione della conoscenza e la sua validazione (Wenger, 2006) per sentirsi sostenuti e accompagnati sia nella messa in atto che nel monitoraggio dei processi attivati.

Questo permetterebbe di avere gli strumenti per costruire nuove relazioni sul territorio e vere e proprie comunità educanti. Prende forma così l'idea di una scuola come ecosistema in cui le relazioni siano in grado di moltiplicare sguardi e intenzioni: una scuola capace di accogliere ogni proposta come occasione di mettersi in gioco con fiducia, sicura delle finalità pedagogiche, delle esperienze di vita di oggi e dello sguardo al domani.

BIBLIOGRAFIA

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* Firenze: La Nuova Italia.

Bertolino, F., & Monica, G. (2020). *Contesti intelligenti*. Parma: Edizioni Junior.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina editore.

Chirico, F., & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Edizioni FS.

Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé.* Milano: Guerini.

Demetrio, D. (Ed.). (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (2009). La riservata autorevolezza della scrittura introspettiva. Il compito dell'autobiografia nella conoscenza di sé. In C. Barnao & D. Fortin (Eds.), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari.* Erickson.

Demetrio, D. (2019). *L'illusione autobiografica. Scrittura di sé ed esperienze del limite.* Milano: Franco Angeli.

Fien, J. (1993). *Teaching for a sustainable World: The Environmental and Development Education Project for Teacher Education*, Brisbane, Australian Association for Environmental Education, Griffit University.

Garcìa-González E., & Schenetti, M. (2022). Education in nature and learning science in early childhood: a fertile and sustainable symbiosis. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 25*, pp. 363-377.

Gallerani M., & Birbes C. (Eds.). (2019). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali.* Bergamo: Zeroseiup.

Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica.* Torino: Einaudi.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage. Thousand Oaks.

Kolb,D.A.(1984). *Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development.* New Jersey: Pearson Education.

Mayer, F.S. e al. (2009). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Elsevier. Journal of Environmental Psychology*, 24.

Malavasi, P. (Ed.). (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale.* Lecce*:* Pensa Multimedia.

Mancini, C. (2023). *Educazione esperienziale in città: l'attitudine biofilica di scombinare il mondo*. Bagno di Romagna: Casa Elementare.

Morin, E., (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina editore.

Mortari, L. (1999). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2008) *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo.* Milano: Raffaello Cortina editore.

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.

Mortari, L., & Ghirotto, L. (2022). *Metodi per la ricerca educativa.* Roma: Carocci.

Rossi, P.G. (2005). *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.

Schenetti, M. (Ed.). (2022). *Didattica all'aperto, Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Schultz, P. W., & Tabanico, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology*.

Shaw, R. (2001). *Why use interpretative phenomenological analysis in health psychology?*. Health Psychology Update.

Smith, J.A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health, 11*.

Smith, J.A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999) Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative Health Psychology. Theories and Methods*. Sage.

Tarozzi, M., & Mortari, L. (Ed.). (2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: ZetaBooks.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). Global citizenship education: topics and learning objectives. Paris: France.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica.* Milano: Raffaello Cortina.

Zucconi, A., & Howell, P. (2003). *La promozione della salute. Un approccio globale per il benessere della persona e della società*. Molfetta: La Meridiana.