

Rethink education and skills in outdoor education: “on the door” approach emerging from Dolomiti-Unesco project

Ripensare formazione e competenze nell’outdoor education: l’approccio “on the door” emergente dal progetto Dolomiti-Unesco

Chiara Urbani^a, Andrea Guaran^b

^a *Università degli Studi di Trieste*, chiara.urban@units.it

^b *Università degli Studi di Udine*, andrea.guaran@uniud.it

Abstract

The achievement of socio-political goals of ecological transition goes through the qualification of education and training systems and teacher expertise. The Dolomiti-Unesco project describes a school training experience that involved both teachers and students in outdoor education activities and explorative experiences in natural environment of Dolomite territories. The reflection on the course undertaken has fostered the emerging of an “on the door” approach which rejoin indoor and outdoor in methodology and educational training, supporting their qualification and improvement. This allows us to rethink the capability to affect bottom-up on change system and influence educational and training policies. Furthermore, it outlines new workable directions to actualize the sustainability of social and civil communities that are truly involved, responsible and capable to build a personal and social agency able to create future changes.

Keywords: outdoor education; sustainable education; Green Comp; life skills; agency.

Sintesi

L’attuabilità di obiettivi politico-sociali di transizione ecologica passa per la qualificazione dei sistemi d’istruzione e formazione e della professionalità docente. Il progetto Dolomiti-Unesco illustra un’esperienza di formazione nelle scuole che ha coinvolto docenti e studenti in attività di outdoor education ed esperienze esplorative nell’ambiente naturale entro il territorio dolomitico. La riflessione sul percorso intrapreso ha contribuito a far emergere un approccio “on the door” che coniuga indoor e outdoor nella metodologia e nella formazione contribuendo al loro miglioramento e qualificazione. Questo consente di ripensare la capacità di incidere bottom-up sul cambiamento di sistema e influenzare le politiche formative. Inoltre, tratteggia nuove direzioni da intraprendere per rendere attuabile la sostenibilità di comunità sociali e civili realmente coinvolte, responsabili e capaci di costruire un’agency individuale e collettiva in grado di generare cambiamenti futuri.

Parole chiave: outdoor education; educazione sostenibile; competenze per la sostenibilità; life skills; agency.

1. Formazione e competenze per la sostenibilità

Nel contesto contemporaneo il concetto di sostenibilità ha conosciuto un ampliamento che dall'esclusivo riferimento alle questioni ecologiche e ambientali ha incorporato una visione più integrata che comprende l'inclusione sociale e la crescita economica per la costruzione di una cittadinanza attiva capace di agire efficacemente per il cambiamento globale. Nell'ambito del discorso sul lifelong learning, la sostenibilità coincide con l'intenzione di investire, entro i sistemi d'istruzione e le istituzioni europee, sulla formazione di competenze e comportamenti volti a innovare contesti economici, politici, sociali e ambientali per sostenere lo sviluppo e il benessere delle future generazioni.

All'interno del contesto italiano, la rappresentazione del ruolo che l'educazione e la formazione delle giovani generazioni riveste per la società quale *motore trainante* di sviluppo economico sostenibile si scontra con una realtà che deprime i suoi stessi presupposti. Rileva Malavasi (Di Bari, 2023) che l'Italia, tra tutti i Paesi sviluppati, sembra quella che più ha confidato nella possibilità di crescere senza il pieno contributo delle giovani generazioni, dal momento che ha investito molto meno di altri Paesi in servizi educativi per la prima infanzia, scuola, università, formazione continua, ricerca e sviluppo. In Italia, infatti, il tasso di coloro che si trovano in condizioni di *Not in Education, Employment or Training* (NEET) è il più alto d'Europa: l'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) stima che nel 2023 abbia raggiunto il 19%, con ampia disparità tra Nord e Sud d'Italia, in relazione a condizioni sia di deprivazione materiale ed economica che di carenza di prospettive per il futuro. Inoltre, rimane importante il differenziale tra i tassi di occupazione dei laureati e dei diplomati¹ in rapporto agli altri Paesi UE. Di fronte alla carenza strutturale di politiche nazionali a sostegno della crescita economica del Paese, le giovani generazioni mancano del supporto istituzionale necessario per accedere e attivare i loro percorsi di formazione: questo provoca ripercussioni sulla loro reale possibilità di partecipare ai processi economici, sociali e democratici e di dinamizzarli in funzione del cambiamento migliorativo. La mancanza di investimento reale nei sistemi d'istruzione e formazione segnala la rinuncia a esprimere una progettazione esaustiva rispetto ai percorsi di crescita e sviluppo dei futuri cittadini. I giovani, lungi dall'essere considerati come leva per aumentare la competitività e la crescita economica, rischiano non solo di essere privati della possibilità di partecipare al dibattito pubblico ma anche della capacità di valorizzare e accrescere il loro potenziale, e quindi di definire un orientamento per il loro sviluppo personale, sociale e civile.

Nell'ambito della proposta di raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale del 14 gennaio 2022, la Commissione Europea (2022) ha richiesto un cambiamento profondo e sistematico nei sistemi d'istruzione e formazione, che coinvolga tutti gli interlocutori che partecipano al discorso pubblico in forma sistematica. L'investimento si rivolge a insegnanti e educatori, chiamando in causa la loro responsabilità di farsi interpreti delle politiche sulla sostenibilità, integrandole ed esprimendole nella propria azione professionale. Richiamando la necessità di costruire le capacità necessarie a praticare questa transizione, il gruppo di ricerca congiunto (Jrc) della Commissione Europea ha raccolto la sfida definendo un corpus di competenze essenziali

¹ A titolo di precisazione, si informa che i dati ISTAT segnalano che il tasso occupazionale dei laureati era cresciuto nel biennio precedente, per effetto dell'impatto più contenuto della pandemia sull'occupazione nel 2020 e di un miglioramento più accentuato nel 2021.

per la sostenibilità. Il quadro delle *GreenComp* tratteggiato da Di Marco (2022)², segretario generale dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), ci permette di descrivere alcune linee-guida sulle competenze necessarie ai giovani, presentando il tema complesso del rinnovamento e dell'attualizzazione di pratiche educative di insegnanti, formatori ed educatori. Di seguito, delineiamo i punti fondamentali del documento: *i. Incarnare valori*. Gli studenti non devono acquisire nuove conoscenze, ma fare pratica con processi sociali che prevedono pratiche attive di costruzione/ de-costruzione, decomposizione/ ri-composizione di valori e principi già esistenti nella vita reale e quotidiana, che possono essere discussi, scelti ed esercitati, per diventare riferimento dell'esistenza propria e altrui; *ii. Costruire visioni*. Gli studenti devono mettere in connessione temi e contenuti disciplinari per integrare una visione complessa della realtà, che faccia comprendere ad esempio come il concetto di equità e disuguaglianza nella distribuzione delle risorse risulti strettamente correlato alla crisi ambientale e climatica, evitando di incorrere nel rischio di applicare visioni monovalenti e riduzioniste a problemi globali di natura complessa; *iii. Agire per il cambiamento*. Gli studenti devono sviluppare competenze di pensiero critico e sistemico per inquadrare i problemi, valutare le opzioni disponibili e prendere decisioni, in modo da agire concretamente ed efficacemente per praticare il cambiamento³. Questo presuppone la presa di consapevolezza, da parte degli agenti, che pratiche e azioni del quotidiano possono agire da acceleratori di riflessione, coinvolgimento e partecipazione comportando ripercussioni di portata globale; *iv. Creare il futuro*. Gli studenti devono poter accedere a curricoli e percorsi centrati su *research skills*, competenze euristiche e adattive (es., imparare ad imparare) per sostenere la loro capacità di interpretare il futuro quale opportunità, e reinventarlo per dare forma alle proprie intenzioni e ai propri obiettivi. La capacità di immaginare futuri alternativi passa attraverso la combinazione di *skills* tecniche e logico-razionali di tipo *hard* unite con altre *soft* (*life* ma anche *character skills*) (Chiosso et al., 2021) che traggono da intuizioni ed emozioni, così come dall'apertura verso il nuovo e dall'intraprendenza personale, il potenziale creativo e generativo con cui immaginare il futuro e progettarlo, prefigurando piani d'azione e nuove direzioni.

La carenza strutturale di qualità nell'investimento sui sistemi d'istruzione e formazione nel nostro Paese, così come la mancanza di una strategia che consenta di qualificare e attualizzare il contributo dei giovani allo sviluppo, porta a delineare il discorso sulla formazione di competenze per la sostenibilità o *GreenComp* come una sorta di *utopia sostenibile* (Giovannini, 2018) per l'incapacità di determinare una ricaduta effettiva sulla condizione dei giovani e del Paese. Questo porta a interrogarci su una visione della formazione che, pervasa di aspirazioni politico-economiche, richiami migliorativi e carenze strutturali, non riesce a beneficiare nemmeno di un dibattito aperto capace di problematizzare realmente le condizioni della sua attuazione. Il tema della qualità della formazione dovrebbe essere coinvolto entro un discorso strutturale di investimento strategico del Sistema-Paese, che tenga conto delle condizioni e risorse effettivamente

² Il segretario generale dell'Asvis illustra un quadro sistemico di 12 competenze e 4 aree tematiche considerate essenziali per comprendere e risolvere insieme le crisi del nostro tempo. <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>.

³ Sottolinea Di Marco (2022) che l'analisi di caratteristiche isolate entro questioni complesse condurrebbe ad un'eccessiva semplificazione dei problemi, aumentando la probabilità di produrre risultati d'apprendimento a breve termine e incapaci di incidere sullo sviluppo di competenze sostenibili.

disponibili per costruire una progettualità di sistema che, sulla base di una valutazione di componenti e funzionamento, possa non solo stabilire obiettivi e direzioni concrete, ma anche produrre risultati significativi. La formazione rappresenta nel momento attuale e globale la strategia d'investimento economico principale per dare solidità e prospettiva a un futuro che sia effettivamente sostenibile e praticabile, abilitando i giovani alla sua costruzione e restituendo loro dignità. A questo deve contribuire la formazione: problematizzare il discorso sui presupposti pedagogici e sulle condizioni strutturali per delineare delle visioni sostenibili e costruire un'*agency* (Emirbayer & Mische, 1998) che risulti efficace per la transizione ecologica. Questa azione rivolta al futuro, che potremmo chiamare come una nuova *agency per la transizione*, si traduce sia nella progettazione strategica dei contesti formali d'istruzione e formazione che nell'attivazione di quelli non formali e informali, con cui coinvolgere la cittadinanza entro pratiche di partecipazione democratica e azione sinergica per sostenere la convivenza civile.

In relazione alle questioni emerse, e all'interno di un contesto gravato da un deficit di visione e progettualità ad ampio raggio e a lungo termine, qual è il ruolo che insegnanti, formatori e educatori possono rivestire per la formazione di GreenComp nelle future generazioni? Lungi dal vederli coinvolti in una progettualità di sistema capace di sostanziare e attualizzare la formazione quale strategia per lo sviluppo, quale può essere il ruolo di insegnanti e professionisti dell'educazione entro il passaggio cruciale tra modelli precari con altri più coerenti e sostenibili in senso economico, ecologico e socio-politico? Di seguito, citeremo un'esperienza di formazione degli insegnanti nell'ambito di un progetto che, coinvolgendo docenti e giovani studenti degli istituti comprensivi presenti nelle aree montane interessate dal Sistema 4 del sito Dolomiti Unesco, mira a sostenere lo sviluppo di progetti di educazione al territorio secondo una prospettiva ecologica che accosta all'*outdoor education* (OE) in senso naturalistico e ambientale un approccio centrato sulla conoscenza e sull'animazione del tessuto sociale e civile, introducendo metodologie e pratiche di lavoro sulla cittadinanza attiva.

2. Il progetto Dolomiti-Unesco: formazione docente e attivazione studenti

Il presente paragrafo desidera illustrare il progetto Dolomiti-Unesco nei suoi contorni principali e, in particolare, le caratteristiche di uno studio, coordinato dal Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Udine, che nell'ambito delle azioni informative, formative ed educative messe in campo dalla Rete Funzionale della Formazione costituita presso la Fondazione Dolomiti *Dolomiten Dolomites Dolomitis* UNESCO, ha previsto per gli anni 2019-2021 un percorso di formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia allo scopo di consolidare in ambito didattico le opportunità offerte dall'ambiente naturale e dal territorio dolomitico.

Il progetto, rivolto agli istituti scolastici comprensivi, ha come destinatari finali i bambini e gli studenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, coinvolti in percorsi di sviluppo di competenze riferite alla scoperta, esplorazione e analisi del territorio e all'attivazione di pratiche di partecipazione e solidarietà attiva entro la comunità montana. Le proposte progettuali si sono articolate, pur con alcune diversità negli anni, su due piani interconnessi: uno, in genere concentrato temporalmente, che ha visto come destinatario il corpo docente, e uno, diluito negli anni, rivolto invece specificatamente ai diversi gruppi-classe. Proprio in riferimento al piano che coinvolge i docenti si è deciso, in via sperimentale e a partire dall'a.s. 2019-2020, di realizzare uno studio per raccogliere contenuti ed evidenze sulla progettualità didattica entro l'ambito disciplinare della

geografia e l'OE per i docenti della scuola dell'infanzia, cui far seguire un'attività di formazione sulla base delle conclusioni dell'indagine medesima. La ricerca ha mirato a supportare la qualificazione delle competenze professionali degli insegnanti per sostenere pratiche di OE sul territorio pedemontano e montano dolomitico in prospettiva sostenibile, inclusiva e coerente con le più recenti indicazioni internazionali e nazionali (UNESCO, 2017; L. n. 92/2019).

Per perseguire l'efficacia nell'ambito del progetto, si è ritenuto opportuno innanzitutto condividere con i dirigenti scolastici intenti e prospettive riferiti all'idea progettuale d'insieme, in modo che ci sia un'ampia coesione interna sulle finalità generali del progetto, sui traguardi che si vogliono conseguire e sulle linee fondamentali delle azioni da proporre. L'accento sulla condivisione del progetto coi suoi interlocutori ha comportato anche la ricerca di una sintonia tra le intenzioni e le proposte degli esperti della formazione e le idee e le aspettative espresse dagli insegnanti, al fine di sviluppare una convergenza sulle azioni da mettere in campo con i bambini e gli studenti. Questo ha condotto alla creazione di una solida e motivata rete di docenti impegnati nella costruzione condivisa, tra i partecipanti al progetto, di una visione coerente sui riferimenti essenziali del territorio, consentendo di condurre nel tempo un'azione di auto-formazione e di formazione in ambito curricolare. Gli insegnanti si sono confrontati sulle pratiche didattiche, educative e progettuali riferite a temi di sostenibilità ambientale e cittadinanza attiva riferite al territorio montano, definendo precisi ambiti di interesse e praticabilità, su cui hanno espresso esigenze formative e di supporto istituzionale per raccogliere contenuti informativi e conoscitivi sul territorio, e costruire riferimenti metodologico-didattici più sicuri in senso educativo-pedagogico, al fine di sviluppare esperienze concrete che coinvolgano i diversi piani di didattica disciplinare, pre-disciplinare e trasversale (life skills). Sul versante della conoscenza disciplinare e pre-disciplinare, è emersa l'esigenza di formulare ipotesi didattiche concrete in grado di integrare approcci differenti alla scoperta dell'ambiente per accrescere la consapevolezza dei principi culturali e dei valori rintracciabili nel territorio montano che caratterizzano quello che per Giorda (2011) coincide con il *territorio di vita*, inteso qui nel senso della tutela e della sostenibilità ambientale. Rispetto al versante delle competenze trasversali da promuovere in ambito OE per lo sviluppo di bambini e ragazzi, le esigenze formative dei docenti sono risultate diversificate in relazione ai contenuti formativi richiesti e alla loro traducibilità in azioni didattiche concrete. La tendenza degli insegnanti a richiamare valori e temi più generali, talvolta non immediatamente identificabili (quali l'ambito della convivenza civile e democratica e della relazione personale e sociale con il territorio naturale) fa prevedere la necessità di intraprendere un percorso per stabilire e consolidare quelle basi cognitive, progettuali e metodologiche che consentano loro di comprendere e approfondire principi e significati. L'obiettivo è di poterli meglio tradurre in contenuti operativi effettivamente coerenti, al fine di produrre impatti e ricadute significative sull'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità delle giovani generazioni. Le esigenze formative così delineate hanno contribuito, da un lato, ad assegnare importanza ai valori materiali e immateriali riferiti al territorio che legano tra loro gli interlocutori del progetto, arrivando a identificare la necessità di curare quest'aspetto quale risorsa capace di garantire l'effettiva percorribilità ed efficacia delle direzioni intraprese. Dall'altro, hanno sottolineato l'insostituibilità di un approccio trasversale nella formazione per competenze, capace di leggere e intercettare nella presentazione di temi complessi l'intreccio di più dimensioni e le pratiche di attribuzione di significato, che influiscono sulle modalità di formulazione didattico-metodologica e sulle reali possibilità dei bambini e dei ragazzi di coinvolgere tali dimensioni nel loro sviluppo. Come espresso da De Vecchis (2011), valori di tal genere costituiscono "i muri

portanti della casa interiore di ciascun bambino o ragazzo e solidi principi nella tessitura delle loro relazioni sociali nel contesto territoriale di riferimento” (p.121), che richiedono tuttavia di essere coinvolti in un dialogo costante con le questioni complesse della realtà sociale del territorio per esplicitarne le componenti di senso, approfondire contenuti e distorsioni, e costruire intenzioni e prospettive rivolte al miglioramento dei contesti di vita sociale e civica.

In riferimento alla formazione dei docenti di scuola dell’infanzia e alle ricadute in termini di progettualità didattico-metodologica rivolta ai bambini e alle rispettive ricadute sulla loro formazione, il progetto ha inteso richiamare finalità di tipo pedagogico-educativo volte a proporre ai giovanissimi allievi un primo accostamento all’ambiente montano, e intraprendendo percorsi che consentissero loro di assegnare senso all’esperienza, al fine di promuovere e sostenere lo sviluppo di una relazione emotivo-affettiva, sociale e identitaria con il *territorio di vita* (Giorda, 2011). Ha così preso forza l’idea di concentrare la formazione dei docenti sull’elaborazione progettuale di proposte di intervento educativo, sia per sostenere l’interesse, la partecipazione e il coinvolgimento attivo che per prospettare ipotesi concrete di traduzione didattica e operativa su contenuti e competenze trasversali riferiti al patrimonio dolomitico e rivolti ai bambini della scuola dell’infanzia. Pensare di accostare bambini di età infantile all’ambiente montano e a tutto ciò che ruota intorno al sistema delle Dolomiti potrebbe sembrare un’impresa con scarse possibilità di successo se si rimane ancorati alla prospettiva dei soli contenuti disciplinari e pre-disciplinari di tipo geografico messi in collegamento col concetto di OE. Richiamando un’impostazione disciplinare sia metodologicamente che concettualmente impropria in ambito OE, tale da risultare anacronistica e oramai superata tanto nel dibattito scientifico, quanto nella realtà educativa, il progetto ha consentito di problematizzare visioni didattiche tradizionali legate ad una lettura monovalente della disciplina geografica e prospettando nuove linee di sviluppo. L’elaborazione di progettualità educativa e pedagogica ha coinvolto i docenti nell’ideazione di percorsi e direzioni di sviluppo che consentano ai bambini di esplorare, sperimentare e attivare competenze muovendosi e interagendo all’interno delle cosiddette geografie personali e quotidiane (Malatesta, 2015) intrise di luoghi e comunità montane e dolomitiche quali *spazio di vita* realmente vissuti (Cepollaro, 2019). La sfida nel progettare percorsi educativi di tal genere, che si nutrono essenzialmente di valori umani e sociali oltre che di quelli territoriali e paesaggistici, parte dal riconoscimento di come occorra “generare un nuovo paesaggio mentale attraverso un ri-posizionamento della mente umana e dei processi di apprendimento relativi al rapporto uomo-mondo” (Cepollaro & Mori, 2018, p. 27): nel nostro caso, questo passaggio fondamentale è avvenuto nella forma della cura che si è dedicata, nell’ambito del progetto, all’ideazione di percorsi che valorizzassero i vissuti dei bambini entro le loro geografie personali e che fossero capaci di mettere in relazione modi di vivere lo spazio, i luoghi e le interazioni sociali con la creazione di appartenenza all’ambiente naturale e al territorio della montagna dolomitica friulana. Si è trattato, in definitiva, di far leva su due fattori: la conoscenza e l’esperienza diretta da un lato, e il sostegno allo sviluppo di senso di appartenenza dall’altro, mantenendo entro il progetto la consapevolezza della loro profonda interconnessione, soprattutto in considerazione del fatto che un più accurato e significativo percorso di conoscenza risulta per i bambini condizione indispensabile per l’avvio di un rapporto autentico e spontaneo di identificazione con il proprio territorio (Magnaghi, 2011).

I concetti richiamati dal progetto hanno trovato espressione, complessivamente, nel binomio cittadinanza-territorio. L’insieme di valori, comportamenti e pratiche che sono emersi nei percorsi di formazione di adulti e bambini, correlati al modo di esercitarli e attualizzarli nella comunità e nell’ambiente montano, possono essere collegati al discorso

dell'assunzione di responsabilità, configurando i modi dell'agire e dell'abitare come cittadini i luoghi nel quotidiano. La distanza recepita tra i livelli dell'ideazione progettuale e didattica dei docenti, e i valori e principi posti a loro fondamento, ha permesso di: scomporre e approfondire temi e contenuti complessi, cogliendone i concetti portanti ed esplorando valori e principi riferiti talvolta alla cultura montana; interrogarsi sul binomio cittadinanza-territorio esplicitando valori e riferimenti entro il rapporto uomo-natura che caratterizzano nello specifico l'ambiente montano dolomitico. Questi processi hanno innervato tutta l'esperienza di formazione e progettazione ideativa di percorsi curricolari in ambito OE. Gli esiti dell'esperienza di ricerca-formazione condotta sugli insegnanti ha permesso inoltre di identificare una precisa ossatura di principi e valori, nonché di riferimenti metodologici, che andranno poi a sostenere la fase di sperimentazione educativo-didattica che avrà luogo presso gli istituti di scuola dell'infanzia che verranno poi individuati in coordinamento con i dirigenti scolastici del territorio.

3. Sostenibilità e cambiamento *on the door*

L'esperienza racconta di un modo di intendere i concetti e i principi dell'OE⁴ nei termini di educazione ambientale, sociale e civile, traducendoli nei termini di un viaggio esplorativo e di movimento all'interno di contenuti disciplinari, metodologici ed etico-valoriali, per stimolare lo sviluppo di competenze e atteggiamenti mentali in bambini e studenti nel quadro del riferimento alle GreenComp. L'ambito disciplinare più propriamente geografico, oltre a conoscere un cambiamento concettuale del modo di intendere i suoi contenuti grazie all'approccio OE in senso ecologico e alla cittadinanza, richiama una trasformazione anche metodologica del modo dei docenti di concepire, intraprendere e gestire le attività outdoor, che modula i processi e i risultati di bambini e studenti. Analogamente a quanto riportato dal progetto Dolomiti-Unesco, assistiamo alla diffusione in ambito OE di didattiche interattive, laboratoriali e partecipative quali pratiche ad ampio raggio che si giustappungono a modalità di insegnamento più tradizionali di tipo trasmissivo, basate su conoscenze ed informazioni (Calvani, 1998). Come citato nella descrizione del progetto, gli aspetti informativi e conoscitivi sono stati tralasciati a beneficio di un modo di intendere l'esperienza col territorio che privilegiasse l'accostamento e la maturazione di componenti sociali, etiche e valoriali che permettessero di sviluppare senso di appartenenza e attribuire senso all'esperienza. Questo segnala altresì l'attenzione rivolta alla costruzione di processi di scambio e condivisione che prendono forma dalla partecipazione congiunta di interlocutori diversi e spesso tra loro in relazione asimmetrica, che interagiscono e assumono decisioni per operare consapevolmente e responsabilmente sulla realtà, sostenendo così una circolarità virtuosa entro i processi di apprendimento di adulti e ragazzi (Giunti et al., 2023). Ne consegue che le metodologie didattiche e le tecniche attive di animazione dell'apprendimento devono conoscere un rinnovamento nel modo di concepirle ed attualizzarle nella realtà educativa: pratiche rivolte a esplorare e problematizzare la realtà, formulare ipotesi e sperimentare soluzioni, porre domande e cercare risposte, possono arricchirsi e trovare nuovo sviluppo facendo prevalere l'attivazione di processi, modalità organizzative e di gestione dei percorsi centrate sul come

⁴ La definizione di outdoor education prescelta nell'ambito di INDIRE identifica l'OE quale concetto comprensivo di una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale (Giunti et al., 2023).

fare, più che sul cosa fare. Approcci del genere permetterebbero di distanziarsi da modalità didattiche centrate esclusivamente su contenuti speculativi e/o operativi, che rischiano di travisare il senso e l'obiettivo finale di approcci euristici applicati alla didattica, così come devono affrancarsi dall'esclusivo riferimento a didattiche cognitive e metacognitive focalizzate su obiettivi di concettualizzazione e sistematizzazione delle conoscenze (Simone & Fratini, 2017) che, qualora indebitamente applicate alle situazioni, rischierebbero di manipolarne gli esiti.

L'investimento formativo sulla transizione ecologica come modo di vivere e vedere la realtà e dare senso all'esperienza richiede più di un supporto teorico-metodologico centrato sull'animazione laboratoriale improntata sul *learning by doing* e sull'applicazione-rielaborazione delle conoscenze. Anche prendendo in esame gli approcci di problematizzazione della realtà, è indubbio che, formulando ipotesi e cercando soluzioni, ogni bambino o ragazzo prende coscienza di sé e del mondo e diventa capace di elaborare, con gradi di consapevolezza ed autonomia man mano superiori, le idee, azioni e le relazioni che intercorrono tra sé e la realtà (ibidem, 2017). Queste azioni stimolano e supportano un atteggiamento mentale volto a far dialogare costantemente più piani e più livelli, che riflettono la complessità di una realtà che è multiforme e composita al tempo stesso. Attività didattiche improntate su metodologie euristiche ed esplorative devono superare pratiche centrate sull'animazione all'apprendimento, intese come mobilitazione di capacità e conoscenze per migliorare i risultati, per puntare invece allo sviluppo di competenze non cognitive e trasversali, tese a coltivare vicinanza, disponibilità e partecipazione alle dinamiche della vita reale. Queste competenze supportano la costruzione di un'*agency* capace di esprimere una visione diversa e originale, rivolta alla trasformazione in senso ecologico, sostenibile e generativo.

Approcci metodologici tradizionali o monovalenti, inoltre, tendono a considerare la realtà in modo parziale, dal momento che prendono in esame la sola prospettiva prescelta. Amplificando un aspetto soltanto della realtà nel suo complesso, si rischia di tralasciare quel modo di intendere l'interdipendenza con gli altri aspetti che la compongono, allontanandosi da quella matrice originaria che sostanzierebbe l'approccio ecologico. Considerando invece la realtà in un senso organico e unitario, in ragione della stretta correlazione che intercorre tra aspetti diversi, si valorizzano approcci che consentono di accedere alla comprensione di problemi complessi che coinvolgono risorse non solo cognitive, ma di tipo riflessivo-interpretativo, olistico e partecipativo. Queste permetterebbero di accedere a un nuovo modo di sentire la realtà per costruire una *visione* che sia effettivamente sostenibile, che consenta di maturare uno sguardo consapevole e immaginare future direzioni possibili. Non è cioè sufficiente selezionare, conoscere e comprendere la realtà o applicare metodi o strumenti per affrontare problemi complessi, dal momento che viene a mancare tutta la struttura personale e motivazionale che presiede lo sviluppo di mentalità aperte e di comportamenti proattivi in funzione generativa sull'*agency*. L'azione intenzionale e consapevole, dotata di contenuti di scelta e adesione autentica, è l'azione realmente efficace in funzione del cambiamento: potremmo pertanto definirla come un'*agency* per la transizione, in virtù del passaggio che avviene tra apprendimento e generazione creativa dell'azione diretta al miglioramento e alla trasformazione della realtà.

La metafora della transizione, valorizzando il passaggio e la zona liminale in cui si attualizza lo spazio dell'azione e del cambiamento, suggerisce un ripensamento anche del rapporto che intercorre tra *indoor* e *outdoor*. Nell'OE, l'ambiente non va concepito come una modalità diversa del fare scuola, o come uno spazio all'aperto che facilita processi e

connessioni. Nemmeno può intendersi quale luogo di apprendimento privilegiato per la sua connotazione di spazio esterno, libero dai vincoli e dai condizionamenti più generalmente associati allo spazio interno. E ancora, non va interpretato quale occasione di estensione e potenziamento di ciò che accade dentro l'aula (Giorda & Rosmo, 2021). L'ambiente extrascolastico nell'ambito dell'OE consiste nello sviluppo dell'esperienza nel complesso intreccio tra dinamiche spontanee e relazionali, che fanno dialogare dimensioni interpersonali, ecosistemiche ed ekistiche (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019; Smith, 2002). L'elemento decisivo degli approcci outdoor è costituito dalla centralità assegnata all'esperienza, che sostiene la produzione generativa di processi creativi, immaginativi e relazionali-partecipativi, permettendo altresì di conciliare concretamente i tempi e i modi dell'apprendimento e quelli della formazione dell'*agency*. L'*outdoor*, secondo questa prospettiva, comporta un nuovo modo di concepire e sviluppare l'*indoor*, sottoforma non di prestito di modalità e approcci maggiormente favorevoli, capaci a loro volta di influenzare positivamente il ripensamento e la configurazione di metodi e tecniche didattiche, bensì quale precisa intenzione di inaugurare un nuovo spazio di accostamento ed elaborazione di situazioni e vissuti per definire un nuovo approccio alla realtà e al modo di agire in essa.

La compenetrazione sinergica tra *indoor* e *outdoor* conduce a un nuovo modo di concepire la formazione in relazione allo sviluppo di *agency* che passa attraverso una rimodulazione metodologica dei processi. Il metodo *Feel, Imagine, Do, Share* (FIDS), elaborato nell'ambito del *Design for Change global movement*⁵ e utilizzato nell'ambito della ricerca educativa (Crawford & Jones, 2023), rappresenta una concettualizzazione efficace del processo che lega tra loro momenti cruciali quali quello empatico, immaginativo, applicativo e collaborativo. Il modello parte dalla comprensione empatica della situazione e della realtà delle persone prima di lanciarsi ad affrontare il problema (*Feel*). Il passo successivo consiste nella ricerca creativa e divergente di soluzioni per affrontare la situazione (*Imagine*). L'azione prodotta come risposta puntuale al problema si qualifica in relazione all'attenzione per i dettagli e per gli aspetti della situazione, che ne definiscono l'identità specifica e le modalità per affrontarla (*Do*). La condivisione dell'esperienza comporta benefici diffusi e sostiene l'azione collettiva in una prospettiva di crescita comune che offre speranza ed ispirazione per ulteriori cambiamenti (*Share*).

Questo modello permette di apprezzare quelle componenti che sostanziano il discorso della riconfigurazione pedagogica e metodologica dei processi a sostegno della costruzione di *agency* nell'ambito della transizione tra *outdoor* e *indoor*: è un saper-stare (come so-stare) sulla soglia della porta (*on the door*) che richiama: *i.* il passaggio dalle ipotesi risolutive alle intuizioni generative derivato dal riconoscimento dell'alterità, dall'accostamento emotivo, dalla condivisione e com-passione, dal coinvolgimento e partecipazione reale alle pratiche: questo cambiamento di mentalità accade quando si progettano soluzioni non per ma con gli interlocutori, l'esperienza, la situazione; *ii.* la creazione di idee e la scelta della soluzione da offrire per cambiare la situazione comporta un'assunzione di responsabilità personale e collettiva che definisce l'etica nell'ambito dell'esperienza: questa mentalità sostiene la presa di coscienza del fatto che non si è impotenti di fronte ai problemi, che il cambiamento è possibile e che si può guidare; *iii.* la capacità di produrre un'azione fondata

⁵ Nell'ambito di Project Zero della Harvard Graduate School of Education, The Good Project ha promosso l'approccio *Design For Change* per studiarne l'impatto del metodo FIDS sullo sviluppo olistico dei bambini, dimostrando un incremento di competenze quali la collaborazione, il pensiero creativo e l'empatia. <https://www.dfcworld.com/SITE/Research>.

su processi di tal genere garantisce impatti e ricadute positive migliorando la qualità dell'esperienza che diventa patrimonio comune e diffuso, e migliorare l'efficacia nel raggiungimento dei risultati; *iv.* la condivisione degli esiti finali a sostegno della partecipazione collettiva può essere letta nei termini di un'elevazione collettiva, poiché transita dal concetto di competizione a quello dell'arricchimento reciproco, che sostiene la convinzione che si può fare anziché rinunciare, offrendo così una base motivazionale per l'intraprendenza individuale e collettiva.

Le dinamiche intuitive ed empatiche, creative, agentive e relazionali-partecipative illustrate dal modello richiamano i caratteri dell'OE nell'ambito del progetto Dolomiti-Unesco perché riportano elementi sia dell'esperienza dei bambini che di formazione e sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Nell'esperienza formativa i docenti hanno conosciuto una modalità di accostamento agli elementi naturali e antropici che, inizialmente definito in relazione all'età e le caratteristiche dei bambini e dei giovani cui si rivolgeva, ha assunto poi la fisionomia di una scelta precisa rispetto a una modalità specifica di stabilire un contatto con la realtà e acquisire consapevolezza: nell'immaginare la progettazione del percorso educativo e didattico, l'intuito, la vicinanza, l'empatia e la sensazione sono diventati elementi qualificanti l'esperienza osservativa, assumendo la prevalenza rispetto a dinamiche esclusivamente cognitive e operative. I partecipanti hanno infatti riconosciuto la possibilità reale di accedere al senso profondo che la realtà suscita in bambini e ragazzi, assumendo valore per la persona, stimolando l'immaginazione e supportando la motivazione (Bortolotti, 2014). Le metodologie di tipo euristico e interattivo intraprese nel progetto hanno condotto i bambini a realizzare azioni concrete per esplorare e scoprire l'ambiente e il territorio, testimoniando la bontà della scelta effettuata circa l'ampio margine di spazio assegnato a dimensioni trasversali quali quelle di tipo emotivo-affettivo, empatico, inclusivo, comunicativo e creativo-immaginario.

Per i docenti coinvolti, la formazione ha rappresentato una possibilità di accedere a modelli di progettazione ed elaborazione metodologica di esperienze in ambito OE che comprendessero: *i.* tecniche e metodi di didattica attiva integrandoli più sistematicamente con approcci rispettosi di tempi, attitudini e disponibilità soggettive e intersoggettive; *ii.* modalità di vivere la socialità caratterizzate dall'enfasi posta sul carattere della condivisione, dell'espressività e della comunicazione di impressioni, sensazioni e idee; *iii.* maggiore disponibilità al contatto diretto con l'esperienza per stimolare il pieno coinvolgimento e l'identificazione della situazione, da cui i bambini possono immaginare proposte e soluzioni. L'esperienza complessiva ha permesso ai docenti di apprezzare, nella metodologia proposta, un modo diverso di pensare la realtà che ha consentito di rivedere la progettazione educativa conferendo nuova importanza alla dimensione emotiva e sociale, imprimendo una nuova direzione alla formulazione didattica e metodologica. Le attività di tipo euristico-esplorativo condotte in ambito OE, ideate sulla base delle azioni di osservazione-formulazione di ipotesi-applicazione di soluzioni-verifica dei risultati, hanno conosciuto nell'ambito del progetto un allargamento dello spazio dedicato alla raccolta spontanea di impressioni e alla condivisione-rielaborazione di eventi e vissuti, per poter ripensare l'esperienza compiuta attraverso una chiave di accesso diversa, che comportasse cioè un rapporto autentico con gli aspetti plurimi e polivalenti della realtà. I risultati del percorso formativo realizzato con i docenti hanno contribuito a tratteggiare alcuni principi per la progettazione della didattica in classe che comporti maggiore attenzione a coltivare nei bambini e nei giovani la capacità di rielaborare, proporre e produrre azioni e comportamenti maggiormente coerenti con la realtà, dettati dalla volontà di incidere realmente nella situazione.

4. Cambiamento di sistema e policies sulla formazione

Il modello sviluppato in ambito *Design for change* ben si accosta agli esiti cui perviene il progetto Dolomiti-Unesco. Già dai presupposti, il progetto ha teso a prevedere attività educative e di sensibilizzazione al e del territorio, per lo sviluppo di una prospettiva ecologica nei confronti dell'ambiente montano. In chiave pedagogica, il progetto nella sua esperienza formativa si fa testimone di un approccio che mira a riconoscere e posizionare bambini e ragazzi quali autori della loro formazione ed effettivi agenti di cambiamento, situandosi in piena sintonia con le logiche e i proponimenti del modello FIDS. Al suo interno, l'*agency* transita dall'esperienza pluridimensionale e individuale all'espressione creativa e sociale di processi di negoziazione di gruppo e intergenerazionali, che conducono a decisioni di ricaduta collettiva. Queste azioni contribuiscono così a ridefinire il senso della condivisione e l'assunzione di responsabilità sociale, rendendo realmente attuabili principi di reciprocità, equità e solidarietà civile. Tali processi influiscono sugli ambienti di apprendimento e sulla loro qualità, richiamando tutti gli ordini di scuola alla progettazione di un percorso curricolare, ma soprattutto sistemico ed eco-sistemico. Si tratta di impegnarsi nella definizione precisa di quella soglia *on the door* che integra atteggiamenti e mentalità propri sia dell'*indoor* che dell'*outdoor* nel disegnare in modo esemplare uno spazio dove far fiorire risorse individuali e collettive, sensitive ed ideative, strategico-progettuali e collettive, armonizzandole tra loro e sviluppandole in funzione di una migliore affidabilità di percorsi e traiettorie per il raggiungimento di un obiettivo di cambiamento futuro.

L'esperienza condotta nell'ambito del progetto Dolomiti-Unesco contribuisce inoltre a delineare un nuovo scenario pedagogico ed educativo per la scuola, producendo implicazioni significative sul tema della formazione delle giovani generazioni e della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Essa si muove lungo una prospettiva socio-culturale di tipo inclusivo che trova nella partecipazione sociale e nella responsabilità diffusa un elemento decisivo per la costruzione di rappresentazioni comuni e per l'attribuzione di valore. Questo consente agli insegnanti coinvolti e alle istituzioni di negoziare messaggi e significati in cui riconoscersi, collocando l'esperienza all'interno di un quadro di senso condiviso. La creazione di una base di appartenenza reciproca, basata su riferimenti negoziati e dunque interiorizzati, consente ai partecipanti di interpretare l'esperienza in senso univoco e condiviso costruendo una visione comune, che costituisce forse l'esito più prezioso del processo. Esso permette, infatti, di costituire e consolidare collettività più ampie e composite, che nella loro eterogeneità di identità e radici etniche, linguistiche, culturali si riconoscono nell'esperienza comune, vi attribuiscono valore e raggiungono esiti significativi nei termini di formazione della persona in senso etico, neo-umanistico ed esistenziale. La metafora *on the door* acquista così un nuovo senso nella formazione, poiché proprio sulla soglia tra *indoor* e *outdoor* si situa quella compenetrazione di significati complessi che appartengono trasversalmente ad entrambi gli ambiti disegnandone uno nuovo di tipo metodologico e pedagogico-educativo: su quella soglia avvengono processi di acquisizione di consapevolezza e di fiducia nelle proprie capacità, nonché di presa di coscienza di potenzialità individuali e collettive entro esperienze di partecipazione di gruppo, supportando la costruzione di empowerment (Alkire & Ibrahim, 2007). La capacità di percepire ed esercitare controllo sulla realtà e cambiarla in funzione di obiettivi condivisi, costituisce il passaggio essenziale per l'emancipazione sociale (Habermas, 1986/1981) che conduce i soggetti a percepirsi come liberi agenti che possono imprimere direzioni diverse al corso degli eventi. Tale prospettiva combacia con il concetto di transizione ecologica poiché collega gli obiettivi introdotti dalle GreenComp come sviluppo dell'azione per il cambiamento con quello derivato

dall'*empowerment* in senso critico-emanipativo: il fatto che le persone diventino in grado di scegliere i propri obiettivi e sostanziarli in un'azione che consenta di perseguirli efficacemente permette di creare la base più proficua per progettare direzioni e concretizzarne i percorsi. L'orientamento all'obiettivo, cioè, viene sostenuto dal fatto che le scelte alla base sono state condotte e negoziate in modo autentico, coinvolgendo intenzioni e aspirazioni dei soggetti, e permettendo loro di sentirsi parte delle decisioni e farsi responsabili dei loro processi, assumendone il pieno controllo.

La scuola viene chiamata a mettersi in ascolto di queste esigenze e ridefinire i curricoli formativi e l'organizzazione degli assetti, al fine di rendere più flessibili e modulabili i contesti di apprendimento. Le istituzioni pubbliche e la scuola in particolare si trovano ad affrontare sfide talmente complesse, e su fronti diversi, per cui risulta loro impossibile rispondere sulla base degli assetti tradizionali e/o percorrendo direzioni già intraprese. Si prospetta così il rischio di assistere a un ulteriore irrigidimento dell'istituzione-scuola che fatica a rispondere alle crescenti domande di carattere pervasivo oltre che strettamente educativo, e talvolta quasi emergenziale, a fronte di una carenza strutturale di risorse e delle condizioni organizzative per attivarle. Si richiede un cambiamento profondo nelle politiche e nell'investimento in termini di economia della formazione per qualificare sia la professionalità docente che l'intero sistema scolastico, al fine di sostenere la crescita di nuove generazioni realmente capaci di intervenire e modificare la realtà. Nel momento attuale, un'ipotesi di reale qualificazione della formazione diventa attuabile solamente investendo e concentrando energie in senso *bottom-up* a sostegno dell'iniziativa individuale e collettiva. Questo significa impiegare sforzi e risorse esistenti soprattutto nello sviluppo di pratiche di sostenibilità, capaci di attivare situazioni e scenari attualmente disponibili convertendoli in opportunità concrete, e valorizzando dispositivi già in essere di tipo progettuale e metodologico, che vanno ripensati e attualizzati sulla base di quei principi ecologici e sostenibili già discussi nel presente articolo. Lo sviluppo di GreenComp nei bambini e negli studenti prevede l'attivazione di processi e relazioni qualificanti sullo sviluppo umano per potenziare sforzi individuali e collettivi, dotandoli di *empowerment*, così da orientarli verso la produzione generativa di direzioni e risultati. Percorsi del genere, oltre a rinnovare il discorso pedagogico e la sua capacità di incidere sulle pratiche per l'innovazione, permetterebbero di intraprendere una nuova strada entro il discorso sulla formazione docente, che inquadra le competenze entro le dinamiche generative dell'apprendimento nei termini dell'*agency* intenzionale per il cambiamento e la transizione ecologica.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S., & Ibrahim, S. (2007). Agency and empowerment: a proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379–403. <http://dx.doi.org/10.1080/13600810701701897> (ver. 15.02.2024).
- ASviS. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita> (ver. 15.02.2024).
- Bortolotti, E. (2014). L'osservazione per l'inclusione. In E. Bortolotti & P. Sorzio (Eds.), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi* (pp. 15-37). Roma: Carocci.

- Calvani, A. (1998). *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie. Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2019). Le sfide dell'educazione al paesaggio: le didattiche dell'esperienza. In G. Cepollaro & B. Zanon (Eds.), *Il paesaggio, spazio dell'educazione. Una giornata di studio sull'educazione al paesaggio* (pp. 39-45). Pisa: ETS.
- Cepollaro, G., & Mori, L. (2018). *Mettersi al mondo. Educazione al paesaggio per le nuove generazioni*. Pisa: ETS.
- Chiosso, G., Poggi, A., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- CE. Commissione Europea (2022). *Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*. Bruxelles: Commissione Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011&from=EN> (ver. 15.02.2024).
- Crawford, E. O., & Jones, M. (2023). It's not a challenge, it's an opportunity: Empowering children to create a sustainable future. In W. Yang, S. Kewalramani, & J. Senthil (Eds.), *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) Education in the Early Years* (pp. 239-253). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003353683> (ver. 15.02.2024).
- De Vecchis, G. (2011). *Didattica della geografia. Teoria e prassi*. Milano: UTET Università.
- Design for change. <https://www.dfeworld.com/SITE/Research> (ver. 15.02.2024).
- Design for Change (n.d.). *Research: What do the research findings reveal? DFC world*. <https://www.dfeworld.com/SITE/Research> (ver. 15.02.2024).
- Di Bari, C. (Ed.). (2023). *Natura e tecnologie digitali. La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6, tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. Bergamo: Junior.
- Di Marco, L. (2022). *GreenComp: il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita> (ver. 15.02.2024).
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Giorda, C. (2011). Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 45-54). Roma: Carocci.
- Giorda, C., & Rosmo, C. (2021). Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education. *Ambiente Società Territorio*, 15–21. <https://hdl.handle.net/2318/1795376> (ver. 15.02.2024).
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (Eds.). (2023). *“Avanguardie educative“. Linee guida per l'implementazione dell'Idea “Outdoor education“, versione 2.0*. Firenze: Indire. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> (ver. 15.02.2024).

- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino (Original work published 1981).
- Istituto Nazionale di Statistica. ISTAT (6 ottobre 2023). *Report livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. <https://www.istat.it/it/files//2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf> (ver. 15.02.2024).
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in psychology*, *10*(305). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305> (ver. 15.02.2024).
- Magnaghi, A. (2011). Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 32-42). Roma: Carocci.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Simone, B., & Fratini, F. (2017). Geografia laboratoriale per la “formazione primaria“. *Italian Journal of Educational Research*, *X*, 141–150.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education. *Phi Delta Kappan*, *83*(8), 584–594. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/place-based-education/docview/218476286/se-2> (ver. 15.02.2024).
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (ver. 15.02.2024).