

Quando gli spazi educano. *Ambienti d'apprendimento* per una didattica all'aperto

When spaces provide education. Learning *environments* and settings for outdoor teaching

Raffaella C. Strongoli

Assistant professor of Didactics and Special Education | Department of Education | University of Catania (Italy) | raffaella.strongoli@unict.it

abstract

It is well-known today that educational settings are an essential component of teaching and learning processes; they constitute actual training systems that contribute to forming teaching methodology. The aim of this essay is to examine some of the possible variations in outdoor training and learning settings as dynamic, symbolic spaces that foster both individuality and social interaction, experimentation, and the manipulation of knowledge in a wide-ranging ecological direction.

In particular, the essay aims to identify the advantages of outdoor settings as learning environments. The learning activities carried out there are endowed with a set of particular characteristics that create ideal conditions for learning: the activation of communicative and cognitive channels related to the body; the social dimension of learning; the use of authentic contexts; and the possibility of shaping teaching strategies and evaluating direct and situated training experiences.

Keywords: outdoor teaching, educational spaces, learning environments and settings, experience, school innovation

A partire dall'ormai diffusa consapevolezza che gli spazi educativi siano una delle architravi essenziali dei processi di apprendimento e di insegnamento, veri e propri dispositivi formativi che concorrono a definire la prossemica dell'azione didattica, il contributo intende prendere in esame alcune delle possibili declinazioni dei luoghi formativi all'aperto come spazi di significato dinamici, simbolici e relazionali che hanno natura, al tempo stesso, individuale, sociale, di sperimentazione e manipolazione della conoscenza in una direzione ecologica ad ampio raggio.

In particolare, il saggio si propone di individuare prerogative proprie degli spazi educativi all'aperto in termini di *ambienti* di apprendimento, che connotano le esperienze ivi condotte quali attività didattiche dotate di un corredo di caratteristiche e ricorrenze peculiari in grado di produrre condizioni di apprendimento: dall'attivazione di canali comunicativi e conoscitivi legati alla corporeità alla dimensione sociale dell'apprendimento, dall'impiego di contesti autentici alla possibilità di configurare strategie didattiche e valutative di esperienze formative dirette e situate.

Parole chiave: didattica all'aperto, spazi educativi, ambienti di apprendimento, esperienza, innovazione scolastica

1. Spazi educativi e dispositivi formativi

Qualche anno fa, giravo per i negozi di arredamento scolastico alla ricerca di scrittoi e sedie che fossero da tutti i punti di vista – estetico, igienico ed educativo – perfettamente adatti alle esigenze degli alunni. Ci furono molte difficoltà per trovare ciò che cercavamo e, alla fine, un negoziante più intelligente degli altri, fece questa osservazione: ‘Mi dispiace, ma credo di non avere quello che voi cercate. Voi, infatti, volete qualcosa che sia adatto a farci lavorare i ragazzi, mentre tutto ciò che abbiamo è pensato per farli ascoltare’. Da questo episodio si può ricostruire la storia dell’educazione tradizionale. Proprio come un biologo è in grado, da un osso o due, di ricostruire l’intero animale, così se noi ci figuriamo con l’immaginazione una normale aula con le sue file di brutti banchi posti gli uni accanto agli altri in ordine geometrico (in modo da permettere la minore possibilità di movimento), banchi quasi tutti delle stesse dimensioni con spazio appena sufficiente per appoggiare i libri, le matite e la carta, e aggiungiamo un tavolo, alcune sedie, le pareti nude [...] possiamo ricostruire la sola attività educativa che si può esercitare in tal luogo. Tutto è fatto per ‘ascoltare’ perché anche il semplice apprendere lezioni scritte su di un libro è un altro modo di ascoltare che segna la dipendenza di una mente da un’altra (Dewey, 1899, pp. 31-32).

È un’*aula senza tempo* quella descritta in questo breve estratto; un’aula con una configurazione tanto classica, composta da file di banchi allineati posti innanzi ad una cattedra e ad una lavagna, che potrebbe appartenere ad una scuola degli anni Cinquanta così come ad una dei giorni nostri; nonostante le parole di John Dewey si riferiscano ad un’aula della fine del XIX secolo, infatti, esse, purtroppo, non sembrano aver perso del tutto il loro mordente. Passeggiando tra le classi di una scuola di oggi, difatti, non è raro aver modo di notare come il trascorrere dei decenni non abbia modificato alcuna delle caratteristiche essenziali degli spazi riservati all’istruzione scolastica.

Lo scollamento e la discrasia tra una scuola pensata per l’apprendimento degli studenti e la configurazione classica degli spazi per la didattica, rilevati dallo studioso statunitense più di un secolo fa, sono evidenti ancora oggi soprattutto rispetto all’importanza riservata ai soggetti: gli spazi dell’aula classica rivelano di non essere affatto progettati per le esigenze dell’allievo bensì, al contrario, per favorire il lavoro dell’insegnante,

che è identificato unicamente con la trasmissione di informazioni ad un utenza passiva. Il centro nodale dell'aula è la cattedra, intesa come un vero e proprio polo di comando, rialzata rispetto al resto dell'arredamento per consentire di esercitare una vigile sorveglianza e disporre eventuali punizioni con lo scopo di garantire un *disciplinamento sociale dei corpi* (Foucault, 1975). Molto simili a quelli di una chiesa, gli spazi della scuola così concepiti riconoscono al docente il ruolo di depositario di una verità da elargire e agli studenti quello di meri *ascoltatori*; un luogo di silenzioso culto, nel quale tempo e spazio sono formalizzati secondo un modello preconstituito di impronta religiosa, in cui una personalità di rilievo si rivolge da un pulpito agli astanti che, sotto, la stanno ad ascoltare affascinati dal suo parlare. Come nota Berlinguer, così intesa la scuola sembra essere nata da un "pulpito, ex autorictate. Il pulpito è poi divenuto cattedra, un gradino più in basso, poiché la voce non era quella di Dio ma di un insegnante" (2016, p. 10).

Prendendo le mosse dalla descrizione di Dewey posta in apertura, non senza qualche punta di provocazione, emerge come la struttura standardizzata della classe, nata precipuamente per rispondere alle esigenze della scolarizzazione di massa e per garantire a tutti i soggetti pari opportunità di accesso alla conoscenza, mostri, paradossalmente, importanti falle proprio nella persecuzione di queste finalità, poiché, in una prospettiva che oggi definiremmo inclusiva, un alto grado di standardizzazione delle strutture (Meda, 2016), e con esse dei canali comunicativi e degli strumenti, rappresenta una delle vie principali per l'esclusione, la ricsuzione della differenza e, in senso più ampio, per una mancanza di considerazione delle peculiarità dei singoli studenti.

Gli spazi sono una componente fondamentale delle attività scolastiche, dispositivi formativi che contribuiscono a definire il carattere variegato e multidimensionale delle situazioni educative. Il modo di ideare, predisporre e organizzare gli spazi dedicati all'istruzione è in grado di dire moltissimo sul modello didattico atteso e sotteso. Questi aspetti, infatti, comunicano quali e quanti sono i margini di *movimento*, anche in senso letterale, riservati ai protagonisti della relazione educativa, cosa ci si aspetta che avvenga e in che modo, quali sono i canali comunicativi principali, gli strumenti, le tecniche e molto altro. Nella scuola "lo spazio è l'architettura dell'insegnamento [...] non soltanto topologia, ma prossemica dell'azione didattica" (Damiano 2013, p. 71), dunque prestare attenzione al contesto dedicato all'apprendimento, non intendendolo semplicemente come superficie, ma come vero e proprio luogo carico di ele-

menti significativi e significanti, vuol dire valorizzare il rapporto tra apprendimento ed esperienza.

L'interesse per gli spazi dell'educazione non è certamente nuovo nel panorama pedagogico; già il modello del *kindergarten* fröebeliano, la scuola a misura di bambino di matrice montessoriana, le esperienze del movimento internazionale della scuola attiva hanno rilevato e posto in essere una progettazione dei luoghi che tenesse in debito conto i bisogni dei bambini. Nel corso del tempo i tentativi di adeguamento dei luoghi della formazione alle necessità degli studenti non sono mancati. In Italia, dal punto di vista normativo, un primo timido segnale è arrivato con il Decreto Ministeriale sull'edilizia scolastica del 1975 (D.M. 18 dicembre 1975); molti anni dopo sono state le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a rilevare che: "l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. [...] L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica" (2012, p. 34).

A dispetto delle indicazioni ministeriali, degli orientamenti educativi degli ultimi decenni e del considerevole lavoro di innovazione profuso da molte realtà educative¹, tuttavia, gli spazi in senso fisico che la scuola di oggi riserva agli studenti in un'aula classica sono ancora di circa due metri quadrati per ciascuno, equivalenti a quelli assegnati ai singoli astanti di un cinema o di un teatro, agli *spettatori*, appunto, nei luoghi per eccellenza nei quali ci si reca per ascoltare in modo passivo (Salerni, 2013). In questo senso, i luoghi dedicati alla didattica rappresentano un vero e proprio paradosso, che rivela la centralità riservata al docente e richiama la pedagogia contemporanea a riprendere la lezione di Makarenko (1950) per non lasciare che gli aspetti più basilari dell'organizzazione della quotidianità didattica diventino estranei ai "pedagogisti dell'Olimpo" rinchiusi in una torre di avorio e intenti nella costruzione di ipotesi e congetture disincarnate dalla pratica educativa.

Gli spazi riservati al processo educativo richiedono, dunque, di essere pensati e progettati in modo analitico, poiché questo vuol dire assegnare loro un significato e non lasciare su uno sfondo dai contorni sfumati i co-

1 Basti pensare ai lavori di Loris Malaguzzi, alle esperienze delle cosiddette "scuole senza zaino" (Orsi, 2006), a quelle all'aperto (Tomarchio, La Rosa, D'Aprile, 2018; Guerra, 2015).

siddetti *apprendimenti collaterali* (Dewey, 1938), che veicolano interi modelli formativi; se, infatti, ritornando a Dewey (1939), il nostro fine è insegnare un atteggiamento e non un insieme di contenuti, allora il focus della pratica educativa non è sulla trasmissione di una grande quantità di nozioni, ma sulla costruzione di contesti in cui possano essere realizzate esperienze educative significative (Lucisano, 2013).

2. Morfologie didattiche: gli ambienti di apprendimento come spazi d'azione

Nella consapevolezza che la logica della de-finizione sia spesso poco produttiva poiché de-limita la portata di concetti che soltanto il contesto e la pratica consentono di articolare e comprendere a fondo, proviamo ad addentrarci nelle maglie di una descrizione degli spazi e degli ambienti educativi, non certamente con lo scopo di esaurirne il senso e il significato, quanto piuttosto di delinearne i tratti e le linee essenziali.

Gli spazi della scuola sono molti non soltanto in senso fisico; essi sono spazi interni, esterni, personali, di gruppo, di apprendimento, comuni. La loro variabile organizzazione è in grado di veicolare veri e propri modelli educativi, rendendoli spazi di significato dinamici, simbolici e relazionali e, come suggerisce Bobbio (2014), può addirittura essere operata una classificazione delle scuole in base alla loro configurazione: ci sarà, quindi, la *scuola tempio*, nella quale lo spazio ha una funzione liturgica, come si accennava già poco sopra, la *scuola officina*, nella quale lo studente è condotto alla costruzione del proprio sapere, e così via.

Possiamo distinguere lo spazio della didattica, inteso come il *contenitore* nel quale si collocano azioni e percorsi, dall'ambiente, che diventa tale soltanto quando lo spazio pensato e progettato da altri inizia ad essere agito con intenzionalità dai soggetti per costruire conoscenza condivisa attraverso le relazioni. Nel lavoro di messa a fuoco dei termini in cui ci stiamo addentrando, è necessario sottolineare quanto il termine *ambiente* sia particolarmente ampio e ricco di complessità nel lessico pedagogico, carico di stratificazioni in ordine a significati, connotazioni e denotazioni. Esso può essere inteso come categoria della forma, con riferimento alla configurazione degli spazi cui si è fatto riferimento sin qui, ma anche come categoria di contenuto; in questo senso, richiamando la sinossi elaborata già da Bertolini, esso può essere considerato come "*bacino di cultura antropologica*, scritta dalla stessa collettività di territorio; [...] come

testimone della storia personale di ogni allievo; [...] come *fonte di informazione e di istruzione* (una specie di primo libro di lettura); [...] come *terreno di indagine/scoperta cognitiva* (una specie di quaderno della ricerca); e [...] come *teatro dell'arte*, sede di situazioni imprevedibili, inedite, straordinarie” (1980, p. 5).

Questa articolata categoria pedagogica si carica di ulteriori significati e conosce grande diffusione nel lessico delle scienze dell'educazione soprattutto a partire dall'ultimo decennio con l'arrivo dei paradigmi post-costruttivisti, che elaborano un'espressione nella quale le categorie della forma e del contenuto sembrano fondersi: *ambiente di apprendimento*. Gli approcci epistemologici di ispirazione costruttivista contribuiscono a spostare l'asse dell'azione didattica dal docente allo studente sino a riconoscere all'insegnante il ruolo di regista dell'ambiente, che diviene, al tempo stesso, luogo fisico, spazio cognitivo e d'azione; qui il docente ha il compito di configurare un insieme di attività più o meno strutturate finalizzate all'attivazione del processo di costruzione della conoscenza da parte dello studente. Pertanto lo spazio non è soltanto quello fisico, ma anche quello cognitivo e relazionale, e allo studente non soltanto si riconosce un ruolo attivo, ma si chiede anche di essere costruttore di questi spazi che, di conseguenza, devono essere modificabili.

L'ambiente è da sempre una delle categorie costitutive della didattica, anzi, secondo Calvani, la didattica è proprio “l'ambito conoscitivo che si occupa criticamente dell'allestimento, del consolidamento e della valutazione di ‘ambienti di apprendimento’, cioè di specifici contesti, risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche azioni umane, ritenuti atti a favorire processi acquisitivi” (2000, pp. 11-12). Eppure questo modo di intendere l'ambiente in termini complessi è decisamente recente, poiché sino a quando la finalità precipua dell'insegnamento è stata la trasmissione *della* conoscenza, vera sempre, e pertanto assolutamente decontestualizzata, l'ambiente era ridotto a semplice spazio o, addirittura, a mero sfondo. In prospettiva costruttivista, al contrario, la complessità, la pluridimensionalità e la contestualizzazione sono elementi costitutivi di un processo educativo che investe gli spazi *contenitori* per farli divenire *ambienti* nei quali al docente è richiesta la configurazione di modellizzazioni in grado di connettere attori e attività in contesti situati. A generare il senso della situazione didattica è il legame tra soggetti, attività e contesti; in particolare, il contesto in cui è posta l'azione condiziona i modi di comprendere e realizzare le azioni, che sono, dunque, indissociabili dalle circostanze.

In tal senso, è l'azione ad essere elemento nevralgico e ad operare una continua mediazione tra il modello e gli eventi, tra soggetto, ambiente e obiettivi, e a richiedere un ulteriore passaggio nella riflessione (Schön, 1983); soltanto attraverso tale momento di consapevolezza lo spazio dell'azione può diventare lo spazio della conoscenza. Una siffatta processualità e ricorsività è la base sulla quale avviare una progettazione in contesto, non più fondata sulla triade ipotesi-esperimento-verifica, bensì sulla ricerca di un modello di costruzione di procedure imperniato sulla triade progetto-azione-riflessione (Rossi, 2009). È questo processo a produrre un apprendimento, che diventa a sua volta “processo attraverso cui il soggetto trasforma se stesso, mentre egli trasforma il mondo” (Rossi, 2009, p. 57) nella consapevolezza che ogni organizzazione cui esso possa dare vita è frutto della relazione tra ordine e disordine, rendendo impossibile, dunque, determinarne l'attivazione; pertanto la sola strategia che può favorire la contemporanea presenza di ordine (programmi, tecniche, procedure) e disordine (evento, relazioni, singolarità) è la configurazione di ambienti (Rossi, 2009). L'ambiente, in questo senso, oltre ad assumere il ruolo centrale di organizzatore di tali scambi, “funge da spazio-tempo in cui collocarsi e diviene una chiave interpretativa, una struttura cognitiva e operativa dell'intero sistema” (Rossi, 2009, p. 61).

La distinzione concettuale tra spazi e ambienti, e la loro particolare configurazione in ambienti di apprendimento, conduce a questo punto a porsi un interrogativo: quando gli spazi scolastici possono essere considerati in termini di ambienti di apprendimento? Per provare a dirimere la questione risultano utili alcune delle direttrici d'indagine suggerite dal lavoro condotto dal Gruppo di ricerca sulle architetture scolastiche di INDIRE (2016), secondo il quale per essere considerati ambienti di apprendimento gli spazi dovrebbero avere natura flessibile e polimorfa: individuale, per consentire ad ogni studente di attivare i propri processi di costruzione di conoscenza; di gruppo, per favorire scambi e forme di collaborazione attraverso l'uso di tecniche didattiche adatte; di esplorazione al fine di innescare il circuito osservazione-sperimentazione-manipolazione della conoscenza dentro e fuori il *confine* dell'aula. Possono essere numerosi e molto differenti tra loro gli spazi *altri* rispetto all'aula nei quali svolgere attività didattiche: biblioteche, giardini, orti, boschi, spazi multimediali, laboratori; essi, tuttavia, non rappresentano un'innovazione o un ripensamento dei luoghi della formazione di per sé, poiché per essere considerati ambienti di apprendimento secondo la prospettiva costruttivista, essi devono possedere una dimensione irrinuncia-

bile, cioè quella della loro configurazione in senso complementare rispetto all'aula e non subalterni ad essa. In un processo quasi osmotico, l'aula, intesa come spazio di azione e di conoscenza, dovrebbe divenire un *ambiente* diffuso e rappresentare soltanto uno dei molti luoghi di apprendimento.

Non basta, allora, che la scuola possieda dei laboratori o dei giardini perché la si possa considerare orientata verso la promozione e la progettazione di ambienti di apprendimento. Così come non basta allestire spazi ipertecnologici per favorire l'apprendimento; se, infatti, con l'avvento dei nuovi supporti tecnologici e la loro progressiva introduzione nei contesti didattici, l'attenzione all'ambiente educativo ha fatto segnare una crescita, è, tuttavia, quanto meno semplicistico ritenere che il mero inserimento di questi strumenti possa, di per sé, attivare o potenziare i processi di apprendimento in senso costruttivista. Lo spazio scolastico non diventa ambiente di apprendimento perché sostituiamo la lavagna di ardesia con la LIM; anzi, la semplice immissione del supporto tecnologico potrebbe, paradossalmente, rafforzare le dinamiche trasmissive del sapere figlie del polveroso gessetto. Sebbene sia innegabile la fascinazione che le TIC possano indurre negli studenti, è tuttavia importante non cedere all'idea che esse siano motivanti di per sé. In accordo con quanto rilevato già nel 2004 dalla Commissione europea, in uno studio sugli ambienti di apprendimento innovativi, il processo di rinnovamento delle istituzioni scolastiche non ha nulla a che vedere con le TIC in quanto tali; il cambiamento è connesso con lo stile di gestione, con l'aggiornamento degli insegnanti, gli atteggiamenti assunti nelle loro relazioni e con gli stili di apprendimento (European Commission, 2004).

Senza degenerare in banali demonizzazioni delle tecnologie, è fondamentale sottolineare come non tutte le forme di rinnovamento debbano passare per una costante introduzione di nuovi mezzi tecnologici. Se, per certi versi, è innegabile la forte tendenza degli ultimi anni ad integrare nella didattica le tecnologie informatiche per raggiungere gli obiettivi di istruzione europei in vista di un apprendimento che duri tutta la vita, nondimeno, come già scriveva John Dewey, è necessario rifiutare l'idea che i "ritrovati scientifici [...] [possano trasformarsi automaticamente] in *regole d'azione*" (1929 o 1951, p. 12), e avviare riflessioni e sperimentazioni in grado di configurare ambienti capaci di proporre esperienze *attivamente*, "insomma tutto meno che una lavagna e banchi in fila, e sia chiaro che la lavagna anche con l'alimentazione elettrica rimane comunque una lavagna" (Lucisano, 2013, p. 35).

Mettere in campo le esperienze *attivanti* di cui parla Lucisano, che caratterizzano gli ambienti di apprendimento, non è certamente cosa semplice né immediata. Affinché il valore dell'esperienza educativa in contesti formali possa esplicarsi in tutto il suo potenziale, infatti, non basta la convinzione della sua esistenza o validità, è necessario che sia didatticamente affrontata in ordine a contenuti, significati, senso e direzione. Essa non può in alcun modo essere confusa con la semplice pratica, banalmente e semplicisticamente contrapposta alla teoria; non è un puro accadimento esterno al soggetto. L'esperienza si colloca lungo quella linea di continuità già rilevata da Dewey (1938), che fa sì che sia il fine, la finalizzazione, lo sguardo sull'utilità degli apprendimenti a motivare i soggetti a ripetere l'esperienza e a diventare esperti di quell'esperienza.

3. Campi di esperienza all'aperto

Giunti a questo punto, emerge l'opportunità di provare a capire in che modo la configurazione e l'allestimento di uno spazio *altro* rispetto all'aula possa favorire la realizzazione di esperienze autenticamente significative che, riprendendo Rossi (2009), abbiano come snodo centrale l'azione e l'inter-azione tra soggetti e con gli elementi del contesto per favorire il processo di costruzione della conoscenza in un quadro di esperienze situate. In particolare, l'influenza esercitata dalla configurazione degli spazi diventa una questione ancora più centrale nel contesto di pratiche educativo-didattiche collocate in ambienti *naturali* all'aperto, poiché, in questi casi, il cambiamento di prospettiva investe l'intero setting e, con esso, tutti gli aspetti dell'azione e della relazione educativa.

Così come non tutte le esperienze sono educative, allo stesso modo non tutti gli spazi educano; perché gli spazi assumano il profilo di ambienti in grado di sollecitare l'attivazione di percorsi di apprendimento è necessario che essi consentano accesso e manipolazione delle conoscenze e favoriscano la possibilità di porre domande, più che fornire risposte. In tal senso, le esperienze educative condotte *oltre il confine* dell'aula (Tomarchio, La Rosa, D'Aprile, 2018) divengono occasioni privilegiate, capaci di avviare percorsi di conoscenza diretti che passano dalla sensorialità, che coinvolgono il soggetto in modo globale in tutti i suoi linguaggi, motorio, simbolico, rappresentativo, che sostengono circuiti di conoscenza orientati all'esplorazione e alla sperimentazione, che favoriscono l'acquisizione delle autonomie.

Caratteristiche e ricorrenze peculiari che connotano le esperienze educative all'aperto concernono l'attivazione di canali comunicativi e conoscitivi legati alla corporeità; con un alto grado di coinvolgimento corporeo in senso integrato, le attività all'aperto pongono i soggetti *in pericolo*, li costringono ad uscire dalla loro zona sicura, attivando, così, processi di progressivo raggiungimento delle diverse autonomie non soltanto motorie, ma anche legate all'autoregolazione emotiva (Carpi, 2017).

Sul terreno della comunicazione, che è categoria cogente del processo di costruzione della conoscenza, e che è fortemente influenzata dai supporti didattici adottati, ad essere favorite sono forme di interazioni biunivoche e dirette, che riguardano contenuti e dimensioni sociali e che seguono direzioni tanto verticali e asimmetriche, come quelle tra docenti e studenti, quanto orizzontali e simmetriche, come quelle tra singoli studenti (Strongoli, 2018). Se la classe è chiaramente un universo comunicativo, elemento nevralgico della didattica all'aperto è la possibilità di rendere l'apprendimento più intenzionale, attraverso un processo di attribuzione di senso che chiama in causa gli elementi sociali della comunicazione e consente un esplicito approccio metacognitivo attraverso la predisposizione di una fase dedicata alla riflessione. Dal punto di vista cognitivo le attività all'aperto incrementano concentrazione, capacità di *problem solving*, attenzione, osservazione spontanea e, non da ultima, quella riflessione (Szczepanski, 2006), sulla quale abbiamo già posto attenzione e ritorneremo più avanti.

L'attività all'aperto ha degli effetti positivi anche su aspetti non immediatamente riconducibili alle pratiche educative. Essa, infatti, riduce lo stress, l'esposizione al conflitto, e, grazie alla distanza con gli adulti di riferimento, stimola lo sviluppo del senso di autonomia (Moore, 1996; Santos *et alii*, 2013). Il contatto con la natura favorisce, inoltre, l'avvio di percorsi di educazione ambientale senza mediazioni; consente cioè di lavorare sugli aspetti ecologici di quell'ambiente "categoria di contenuto" già richiamato.

È chiaro che gli spazi all'aperto per divenire ambienti di apprendimento ricchi, flessibili e autopoietici richiedono al docente un grande lavoro di progettazione. La scelta operata da parte del docente di talune tecniche e artefatti in luogo di altre porta con sé non poche implicazioni in ordine alla modellizzazione del sistema e alle finalità che il percorso formativo si propone. Ritornando sulla questione tecnologia, ad esempio, la selezione di tali dispositivi tende a favorire l'attivazione di processi cognitivi orientati alla rappresentazione e alla simulazione di contesti e,

riconoscendo un ruolo dominante al *medium*, comporta un grado elevato di mediazione (Rossi, 2009). Nel caso dell'esperienza all'aperto, invece, la mediazione è di molto ridotta, perché, sebbene sia il docente ad optare per tecniche e strumenti in funzione dello scopo che vuole raggiungere, lo studente ha margini di *movimento* decisamente più ampi di quanto gliene possa riservare l'aula o il laboratorio informatico.

Seguendo i percorsi tracciati sin qui da una didattica orientata in senso post-costruttivista, si rileva, dunque, come gli spazi educativi all'aperto possano essere considerati ambienti di apprendimento peculiari che presentano molti degli elementi distintivi di questo paradigma, quali centralità del discente, del situato, dell'esperienza e della sua organizzazione, coinvolgimento diretto in senso fisico, cognitivo e relazionale (Strongoli, 2018). In particolare, nell'esperienza didattica all'aperto è la centralità riservata all'azione a consentire l'adozione del modello per la costruzione di procedure in contesto basato sulla triade progetto-azione-riflessione, che abbiamo individuato come categoria centrale per l'allestimento di ambienti di apprendimento.

Gli elementi nodali di una tale rinnovata attenzione agli spazi all'aperto diventano, dunque, la triade esperienza-azione-riflessione. L'esperienza, in qualità di "costante perturbazione" che induce in uno stato di squilibrio il soggetto, sollecita a porre in essere strategie di azione efficaci e a ripensare i propri schemi per attivare un processo di ristabilimento dell'equilibrio. Su una tale complessa armonia è l'azione a dare il là, a rappresentare la prospettiva altra che garantisce un "dialogo tra il molteplice e, offrendo dimensioni plurime, permette un approccio non riduttivo" (Rossi, 2009, p. 63). Le esperienze condotte in situazioni educative all'aperto attivano questo processo di *crisi* in modo decisamente marcato poiché sono caratterizzate dall'imprevedibilità del contesto; lo squilibrio sperimentato dal soggetto nell'esperienza di contatto con l'*ambiente naturale* richiede la messa in *campo* di azioni che producono sapere: di un sapere *dell'azione* e non *sull'azione*.

Sin dalla loro comparsa nel mondo scolastico, con il movimento di rinnovamento pedagogico dell'educazione nuova, le attività educative all'aperto sono sempre state orientate ad una valorizzazione dell'apprendimento esperienziale; tuttavia, spesso la mancanza di riflessione e di attivazione del pensiero critico ha finito per vanificare il valore di tali pratiche, che sono rimaste ancorate alla singolarità del momento e del contesto. In questa direzione, l'applicazione della riflessività, terzo elemento del modello per la costruzione di procedure in contesto che qui stiamo

adottando, può divenire particolarmente rilevante. Attivare la risorsa della riflessività sulle pratiche, sulla messa in campo di azioni che risultano significative per i soggetti coinvolti e che sono quindi capaci di muovere, motivare, attivare il processo di apprendimento, significa valorizzare le attività svolte, avviare percorsi di attribuzioni di senso e significato di matrice metacognitiva in grado di produrre un apprendimento che valorizzi il situato che lo ha favorito, ma che, allo stesso tempo, garantisca continuità e ricorsività dell'esperienza educativa.

Perché le esperienze all'aperto siano realmente significative, allora, è necessario collocarsi nell'ordine di considerazioni del cosiddetto *experiential learning*, trasposizione del noto modello esperienziale di Kolb (1984) che, nella sua accezione più ampia, e con le sue diverse traslazioni metodologiche, riserva momenti e spazi precisi alla riflessione sull'esperienza condotta per renderla fruttuosa (Di Nubila, Fedeli, 2010).

Ciò che emerge, dunque, è la possibilità di avviare percorsi orientati alla riflessione a più livelli e non soltanto su quelli che abbiamo definito spazi educativi *altri* rispetto all'aula, ma anche su *altri* ambienti di apprendimento. L'inserimento di dispositivi tecnologici o di percorsi informativi non è la sola strada per l'innovazione educativa e per la riconfigurazione degli spazi scolastici. Nell'ambiente, categoria della forma e del contenuto, "c'è un potere educativo" (Montessori, 1950, p. 69), che richiede di essere esaltato, valorizzato, ma anche e soprattutto primariamente considerato poiché esso costituisce sempre e comunque una variabile interveniente in tutte le attività educative.

Riferimenti bibliografici

- Berlinguer L. (2016). Prefazione. In G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (eds.), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* (pp. 9-15). Firenze: Altralinea.
- Bertolini P. (1980). Introduzione. In F. Frabboni, *Scuola e Ambiente*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Bobbio A. (2014). Intenzionalità pedagogica e spazi a scuola per la qualità dell'apprendimento. In AA.VV., *Dirigenti e scuola. Dirigere scuole tra pedagogia e architettura* (Vol. I, pp. 15-30). Brescia: La Scuola.
- Calvani A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Carpi L. (2017). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (ed.) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

- Dewey J. (1899). *The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey, Supplemented by a Statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. *Scuola e Società*, Newton Compton, Roma, 1976).
- Dewey J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Living Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Dewey J. (1939). Unity of Science as a Social Problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (eds.), *Foundation of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science* (pp. 29-38). Chicago-London: University of Chicago Press (trad. it. *L'unità della scienza come problema sociale di John Dewey*. *Cadmo*, VII, 22, 2000, pp. 33-37).
- D.M. 18 dicembre 1975 - *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*.
- Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Commission - DG Education and Culture (2004). *Study on innovative learning environments in school education - Final report*. Brussels.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976).
- Gruppo di ricerca sulle architetture scolastiche di INDIRE, *1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo Millennio*. In <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf>
- Guerra M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lucisano P. (2013). Costruire esperienze educative. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds.), *Didattica e conoscenza* (pp. 15-51). Roma: Carocci.
- Makarenko A.S. (1950). *Pedagogi eskaja poema*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogiceskich nauk RSFSR (trad. it. *Poema pedagogico*, Raduga, Mosca, 1985).
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Montessori M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Moore R. (1996). *Compact Nature: the Role of Playing and Learning Gardens*

- on Children's Live. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8: 72-82.
- Orsi M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola di comunità*. Trento: Erickson.
- Rossi P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Salerni A. (2013). Modelli e strategie didattiche. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds.), *Didattica e conoscenza* (pp. 157-200). Roma: Carocci.
- Santos M.A., Franco M.G., Santos N., Silva E. (2013). O programa de outdoor training kidstalentum no desenvolvimento das competências sociais e emocionais nas crianças do 1º ciclo. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 6: 137-152.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Strongoli R.C. (2018). Coltivare *campi* di azione in ambienti *naturali* di apprendimento. In A. D'Antone, M. Parricchi (eds.), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca* (pp. 41-49). Bergamo: Zeroseiup.
- Szczepanski A. (2006). *Outdoor Education – Authentic Learning in the Contest of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environment. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma*. In <https://old.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165263/AndersSzczepanski.pdf> (ultima consultazione 10/03/2019)
- Tomarchio M., La Rosa V., D'Aprile G. (2018). *Natura-Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.