

## Ripensare gli spazi: l'educazione all'aperto come proposta per il benessere e il miglioramento dell'apprendimento degli alunni

Rethinking spaces: Outdoor Education as a proposal for the well-being and improvement of students' learning

Michele Baldassarre, professore ordinario, Università degli Studi di Bari<sup>1</sup>  
Ilaria Fiore, dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Bari

### ABSTRACT

A variety of open space educational experiences have been carried out in recent years. The underlying idea is that natural environment and open spaces can support children' learning and bring benefits affecting their psychological and social well-being (Farné & Agostini, 2014). In this perspective, Outdoor Education provides paths to be implemented in natural environments, in which the experiences have a practical character and involve students at a sensory and bodily level (Malone & Waite, 2016). The current challenge is to integrate outdoor education in teaching practice, extending the concept of the classroom to other open space environments, usable both for moments of study and for those of meeting and personal reflection (Ceciliani, 2019b). It becomes, thus, necessary to reflect on the quality of educational environments and make use of spaces in which learners are the direct builders and managers of the places they inhabit (Mortari, 2008).

### SINTESI

Negli ultimi anni sono state svolte numerose esperienze didattiche accomunate dall'idea che gli spazi aperti siano luoghi in grado di supportare l'apprendimento dei bambini, apportando vantaggi che si riflettono sul loro benessere psicofisico e sociale (Farné & Agostini, 2014). In questa prospettiva, si inserisce l'*Outdoor Education* (OE), che prevede percorsi da realizzare in ambienti naturali, in cui le esperienze possiedono un carattere pratico e coinvolgono gli studenti a livello sensoriale e corporeo (Malone & Waite, 2016). L'attuale sfida è quella di integrare l'OE nella pratica didattica, estendendo il concetto di aula ad altri ambienti *open space*, utilizzabili sia per momenti di studio sia per quelli di incontro e riflessione personale (Ceciliani, 2019b). Diviene così necessario riflettere sulla qualità degli ambienti educativi e avvalersi di spazi in cui i discenti siano i diretti costruttori e responsabili dei luoghi che abitano (Mortari, 2008).

KEYWORDS: Outdoor Education, space, learning, wellness

PAROLE CHIAVE: educazione all'aperto, spazio, apprendimento, benessere

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro comune degli autori. Tuttavia, possono essere attribuiti a Michele Baldassarre i paragrafi: Introduzione; 1. Il passaggio da una scuola tra le mura a una scuola oltre le mura; e 1.1. Cenni normativi sulla progettazione e organizzazione degli spazi scolastici; a Ilaria Fiore, i paragrafi: 2. Gli spazi all'aperto al servizio della salute e del benessere degli alunni; 2.1. L'*Outdoor Education* come opportunità per rivalutare gli spazi all'aperto; e Conclusioni.

## Introduzione

Nella scuola i contesti di apprendimento costituiscono lo spazio in cui poter valorizzare il rapporto tra apprendimento ed esperienza, non considerandoli più soltanto come semplici superfici, ma come i luoghi privilegiati dell'architettura dell'insegnamento (Damiano, 2013). In questo senso, l'esperienza educativa può essere definita secondo precise coordinate spazio-temporali, che determinano la configurazione degli ambienti di apprendimento, includendo le interazioni tra i differenti fattori che influenzano lo studente nel proprio percorso di conoscenza (Strongoli, 2017). L'organizzazione tecnica, funzionale e morfologica di tali luoghi è legata, infatti, a un preciso compito, ovvero realizzare ambienti protetti in cui le future generazioni di cittadini possano sperimentare l'idea del vivere in comunità, tenendo conto di alcuni aspetti essenziali, tra cui la collaborazione, l'accoglienza della differenza, intesa come risorsa, e il coinvolgimento diretto del discente nella configurazione del proprio percorso (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2007).

A tal proposito, Bobbio (2014) suggerisce una distinzione degli spazi scolastici in base alla loro configurazione. Egli distingue la “scuola tempio”, che possiede una funzione liturgica e una struttura dell'aula standardizzata, caratterizzata da file di banchi allineati e disposti dinnanzi a una cattedra, dalla “scuola officina”, in cui allo studente viene data la possibilità di costruire il proprio sapere. La prima è nata con l'obiettivo di rispondere alle esigenze della scolarizzazione di massa, garantendo a tutti gli alunni pari opportunità di accesso alla conoscenza, ma, in realtà, oggi l'alta strutturazione degli spazi scolastici, e quindi dei suoi strumenti e canali comunicativi, rappresenta una delle vie principali per l'esclusione, in quanto in questo tipo di strutturazione degli spazi non viene presa in considerazione l'unicità degli studenti. (Strongoli, 2019). La “scuola officina”, invece, possiede una natura flessibile e polimorfa in grado di consentire a ciascun alunno la possibilità di attivare i propri processi di costruzione di conoscenza. In questo modo, la scuola non è più soltanto rappresentata dall'aula, ma anche da altri luoghi come biblioteche, giardini, orti, cortili, spazi multimediali e laboratori, in cui vengono realizzate attività individuali e di gruppo, garantendo agli alunni l'opportunità di osservare, sperimentare e manipolare la conoscenza dentro e fuori il confine dell'aula (Strongoli, 2019). Dal punto di vista educativo, dunque, diviene urgente ripensare spazi, che, favorendo la partecipazione soggettiva, non escludano il corpo, inteso come strumento mediante il quale ciascun individuo «si ri-orienta verso un ambiente da vedere, manipolare, odorare, da vivere in termini sensoriali» (Iori, 1996, pp. 52–53). In questo modo, «vivere la scuola in spazi e luoghi adeguati può divenire la metafora del nostro stare al mondo imparando a relazionarsi con gli altri, rispettare le regole, prendendosi cura dello spazio in cui si è immersi e di cui si è partecipi» (Hertzberger, 2008, p. 136).

### 1. Il passaggio da una scuola tra le mura a una scuola oltre le mura

Attualmente, in molti casi, per quanto riguarda la fruizione degli spazi, si guarda al mondo della scuola con un occhio critico, perché ci sono ancora troppi elementi

che hanno bisogno di essere modernizzati, basti pensare alla conformazione delle aule ancora basata sulla numerazione per classi, alla disposizione dei banchi ordinati in semplici serie disposte di fronte alla cattedra e alle postazioni fisse e rigide. Questo tipo di organizzazione induce all'utilizzo di pratiche didattiche tradizionali. L'obiettivo, invece, deve essere quello di realizzare una scuola che diventi la sede privilegiata della formazione per tutti e per ciascuno, in cui quest'ultima si espliciti mediante la fruizione di tutti gli spazi scolastici che, però, devono essere strutturalmente innovati (Strongoli, 2019). Non si tratta solo di abbellire le scuole, ma di progettare un'architettura innovativa che si integri alla pratica pedagogica (Bertram, 2016; Cunnigham, 2010), valorizzando in particolare gli ambienti all'aperto. Si intende riflettere, dunque, su una rinnovata concezione dei luoghi di formazione che non tenga soltanto conto dell'idea di bellezza e praticità, ma anche di quella di funzionalità educativa (Ceciliani, 2019b). La configurazione di tali spazi favorisce la collaborazione, la ricerca, la riflessione, la costruzione e la condivisione della conoscenza (Ladiana, 2019) mediante la predisposizione da parte degli insegnanti di attività sensoriali, esplorative, sociali, ambientali e tecnologiche, definite in base alle specificità del contesto in cui gli alunni si trovano (Indire, 2021). In questo senso si inserisce il recente intervento da parte del MIUR (2022) per promuovere la realizzazione di architetture educative, in base alle quali il concetto di spazio non è soltanto legato all'ambiente aula, ma si apre a una scuola oltre le mura. Gli insegnanti e gli educatori hanno il compito di creare un'unità pedagogica tra lo spazio interno ed esterno, integrando tutte le attività che possono essere realizzate fuori e dentro l'aula. Realizzare una scuola in cui vengono valorizzati i luoghi all'aperto induce a un continuo richiamo tra esperienze concrete, riflessione teorica e produzione documentale sviluppate tra le mura scolastiche. Per questo motivo, «non può esistere uno spazio “dentro” e uno spazio “fuori” ma, a livello educativo, esiste una continuità dei diversi spazi, ciascuno con le proprie peculiarità e caratteristiche» (Ceciliani, 2019a, p. 75). Soltanto in questo modo, l'aula, intesa come spazio di azione e di conoscenza, diviene un ambiente diffuso e uno tra i molti luoghi di apprendimento (Strongoli, 2019).

### **1.1. Cenni normativi sulla progettazione e organizzazione degli spazi scolastici**

A livello nazionale si sono susseguiti nel tempo alcuni tentativi di adeguamento degli spazi educativi e formativi in relazione alle esigenze degli studenti. Con il decreto ministeriale sull'edilizia scolastica del 18 dicembre 1975 si è posta l'attenzione sulla questione degli spazi scolastici, per poi passare alle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, in cui viene affermato che «l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità» (MIUR, 2012, p. 34). Successivamente, nel 2013, il MIUR ha pubblicato le “Norme Tecniche: linee guida per l'edilizia scolastica”, in cui lo

spazio educativo si pone come lo strumento per l'applicazione di una didattica innovativa caratterizzata dall'attivazione di differenti attività individuali e/o di gruppo (Strongoli, 2019). Queste linee guida rinnovano i criteri per la progettazione dello spazio e delle dotazioni delle scuole, superando il carattere prescrittivo del precedente decreto ministeriale. Esse suggeriscono la predisposizione di ambienti modulari e contengono parametri e criteri inerenti a varie aree di interesse, tra cui: l'aula; gli spazi di gruppo, laboratoriali, individuali e quelli informali e di relax; gli aspetti urbanistici; gli spazi per le attività scolastiche; gli impianti tecnologici; i materiali; la sicurezza e gli arredi. Anche nel documento "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" (Miur, 2018) viene ribadita l'importanza degli ambienti di apprendimento affinché gli allievi possano raggiungere il successo formativo. La predisposizione di tali ambienti, infatti, favorisce l'esplorazione e la scoperta, promuovendo il gusto per la ricerca e valorizzando le esperienze e le conoscenze degli alunni, in modo da ancorare nuovi contenuti in forma laboratoriale e collaborativa. Per molto tempo, gli spazi delle scuole sono rimasti invariati, contemporaneamente, però, i repentini cambiamenti della nostra società hanno indotto una riflessione sulla natura dell'apprendimento degli studenti, portando anche alla diffusione di strategie e modalità di azione inedite (MIUR, 2022). Di conseguenza, all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Commissione europea, 2021) è stata auspicata la possibilità di intervenire anche sugli aspetti architettonici delle scuole. Per questo motivo, con il decreto ministeriale del 25 gennaio 2022 è stata istituita un'apposita commissione per redigere le indicazioni generali e le linee guida orientative per la progettazione degli ambienti di apprendimento legati alla didattica, per gli interventi di costruzione di scuole innovative. L'obiettivo è quello di indicare non solo ai progettisti, ma a un pubblico più vasto, i dieci punti essenziali utili per la costruzione di nuovi edifici scolastici e la modifica di quelli già esistenti, con il fine di ospitare efficacemente le nuove esperienze didattiche (MIUR, 2022).

Nel documento "Futura. Progettare, Costruire e abitare la scuola" (MIUR, 2022), dunque, ci si riferisce alla progettazione di nuove scuole, facendo leva sulla partecipazione attiva di tutti i protagonisti della progettazione (architetti, ingegneri, designer e paesaggisti), dell'educazione (pedagogisti, educatori, esperti in nuove tecnologie) e dell'intera comunità educante, costituita da studenti, insegnanti, dirigenti, personale scolastico, famiglie e rappresentanti del quartiere, con l'obiettivo di considerare la scuola come un bene comune da tutelare. Da qui nasce l'esigenza di realizzare una scuola che possieda le seguenti caratteristiche (MIUR, 2022):

- qualità: dotazione di una struttura architettonica equilibrata (dimensioni, disposizione dei suoi elementi e orientamento della luce), in grado di garantire alla comunità la sua riconoscibilità sul territorio e nel tempo;
- basso consumo: l'edificio deve essere concepito con il più basso impatto ambientale possibile, in modo da contenere al massimo le necessità di manutenzione;
- sostenibilità: utilizzo di materiali eco-compatibili per la realizzazione di edifici a basso impatto ambientale e di origine naturale;

- apertura al territorio: la scuola diviene luogo di incontro e sperimentazione, aprendosi alla mescolanza di età, saperi, competenze e momenti di fruizione, favorendo il senso di appartenenza;
- utilizzo degli spazi interni ed esterni (una scuola fra dentro e fuori): fare scuola all'aperto, non solo fuori dall'aula, ma da tutti gli ambienti al coperto, in Italia risulta ancora poco diffuso. Perciò, è opportuno progettare spazi diversificati che invitino a usi plurali, poiché l'ambiente esterno si configura come un vero e proprio prolungamento degli ambienti interni;
- progettazione degli spazi in chiave pedagogica (una scuola per apprendere meglio): è necessario prevedere un paesaggio di apprendimento che non lasci fuori nessuno, costituito da spazi interni ed esterni adattabili a modelli di insegnamento differenti e personalizzati, in cui integrare attività di lavoro individuale, di gruppo, frontali, discussioni e momenti di confronto plenario;
- gli spazi di lavoro come risorsa dell'azione educativa: progettazione di spazi che consentano la creazione di una comunità di insegnanti e la loro piena cooperazione;
- apprendimento per tutti (una scuola per i cinque sensi): la predisposizione di più spazi permette la promozione di un apprendimento efficace e inclusivo, rivolto realmente a tutti. Tutto ciò richiede, però, il ricorso a didattiche che integrino differenti stili cognitivi, tra cui quello visivo, verbale e non verbale, uditivo e cinestetico;
- relazione tra spazi e arredi: è opportuno diversificare le attrezzature nei diversi ambienti di apprendimento, tenendo conto sia delle aule sia degli spazi laboratoriali;
- presenza delle tecnologie per l'apprendimento: è necessario che sia presente una strumentazione tecnologica adeguata, affinché possano essere sostenute tutte le attività didattiche e amministrative.

In particolare, nel documento emerge l'urgenza di realizzare una scuola aperta, in cui l'intero patrimonio scolastico presente nelle città diviene un vettore utile per l'attivazione di un processo di ripensamento del vivere in comunità e, di conseguenza, della riorganizzazione degli ambienti destinati alle attività formative (Angelucci, Cellucci, Di Sivo & Ladiana, 2016), valorizzando i luoghi all'aperto. In questo senso, gli spazi naturali possono essere considerati come i nodi di una rete di *green infrastructures* urbane, architetture essenziali per l'attivazione di un sistema integrato, costituito da tutti i luoghi vissuti dai cittadini (Franck, 2012).

## **2. Gli spazi all'aperto al servizio della salute e del benessere degli alunni**

Una progettazione analitica degli spazi deve tenere anche conto della salute di tutti i suoi membri. A tal proposito, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito la salute come «la capacità di adattamento e di autogestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive» (OMS, 1998, p. 207). Questa definizione di salute si estende a tutti i contesti di vita delle persone, compresa la scuola. Quest'ultima,

infatti, è impegnata nella ricerca di uno stato di salute e benessere degli studenti attraverso l'implementazione di politiche scolastiche che mirano allo sviluppo di abitudini essenziali per una sana vita quotidiana (Mentasti & Meccariello, 2021). Tale esigenza prende le mosse da numerose ricerche internazionali, da cui emerge un quadro poco salutare rispetto allo sviluppo dei bambini, che incorrono sempre più in problemi quali obesità, stress, disturbi d'ansia, sindromi da deficit di attenzione e perdita di contatto con il mondo fisico circostante (Donati, Salvaterra & Schenetti, 2012). Di conseguenza, affiora un naturale impoverimento dei sensi, perché «impariamo sempre di più a conoscere il mondo e sempre meno a sperimentarlo, impariamo a dare un nome alle cose e sempre meno a toccarle, impariamo a leggere storie e avventure e sempre meno a viverle» (Bertolasi, Sanguigno & Mayer, 2009, p. 7). In questo modo, la scuola, ponendosi come uno spazio «senza mura» (Mentasti & Meccariello, 2021), offre l'opportunità di vivere delle esperienze formative in ambienti naturali, mettendo in discussione la sua tradizionale struttura (Formella & Perillo, 2018). La fruizione dei luoghi all'aperto induce a un superamento della concezione classica dello spazio scolastico, inteso come recinto chiuso, esclusivo e inaccessibile, lasciando il posto a un'alternanza di attività *indoor* e *outdoor* (Angelucci et al., 2016). In particolare, portare la scuola all'aperto significa mettere in atto una strategia educativa improntata sul bisogno delle nuove generazioni di recuperare la centralità del proprio corpo (Cecilian, 2014). Gli elementi appartenenti all'ambiente esterno, infatti, costituiscono un prezioso bagaglio esperienziale per i bambini. Le attività *outdoor* hanno un impatto positivo sulla loro salute e sul loro apprendimento a partire da un miglioramento delle capacità di attenzione e osservazione sino allo sviluppo di una maggiore creatività e alla riduzione di problematiche comportamentali (Scarlatti, 2020). A ciò si aggiunge lo sviluppo della «libertà-autonomia in relazione alla protezione-sicurezza; la costruzione dell'identità personale in relazione ai luoghi; la maturazione di competenze pro-sociali, di consapevolezza, di responsabilità in rapporto ai mondi reali e virtuali che, in proporzione variabile, influenzano ormai la vita di tutti noi» (Zanato Orlandini, 2012, p. 419). A tal proposito, diversi studi sostengono gli effetti benefici dell'esperienza naturale. Tra questi, vi è la teoria della rigenerazione dell'attenzione, secondo cui una persona che ha trascorso del tempo all'aperto o che ha osservato delle immagini di ambienti ed elementi naturali si concentra meglio (Kaplan & Kaplan, 1989). Questo avviene perché tali esperienze inducono il benessere dell'individuo e una conseguente rigenerazione dell'attenzione mediante quattro caratteristiche della natura (Indire, 2021):

- la *fascination*: la natura fornisce stimoli inattesi e stimola l'attenzione involontaria e il senso di meraviglia (Browning & Ryana, 2020);
- il *being away*: la natura è in grado di allontanare dai luoghi che generano fatica mentale;
- l'*extent*: la natura porta verso luoghi in cui fare nuove esperienze;
- la *compatibility*: la natura stimola le inclinazioni naturali dell'essere umano (Barbiero & Berto, 2016).

In tal senso, bambini e ragazzi si ritrovano in un ambiente diverso dall'aula tradizionale e imparano ad abitare e vivere gli spazi attraverso la dimensione

relazionale, sviluppando legami affettivi con i luoghi e mutando anche la loro capacità di gestire gli spazi (Scarlatti, 2020). Tutto ciò diviene «determinante per ottenere nuove forme di coesione, di sicurezza, di identità sociale» (Birbes, 2016, p. 73).

### **2.1. L'Outdoor Education come opportunità per rivalutare gli spazi all'aperto**

È proprio in questo contesto che si inserisce l'*Outdoor Education* (OE), «un progetto pedagogico che, anziché essere dettato da formule predeterminate, si plasma attorno a specifiche realtà socioculturali di un territorio e alle sue istituzioni educative» (Formella & Perillo, 2018, p. 76). L'OE, nel suo significato in senso stretto “educazione all'aperto”, in realtà, non è una novità in ambito pedagogico: già a partire dal Settecento, studiosi come Rousseau e Fröbel avevano cominciato a concepire gli spazi chiusi e all'aperto come co-protagonisti dei processi educativi. Successivamente, anche in Italia, grazie alle esperienze delle sorelle Agazzi, di Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori e Loris Malaguzzi, molte scuole hanno modulato le proprie offerte formative tra gli spazi interni ed esterni, producendo una profonda riflessione sulla progettazione degli ambienti di apprendimento. È nel secondo dopoguerra che le scuole all'aperto, dette anche *en plain air*, hanno ripreso vita in Italia e all'estero, basandosi su nuove e sperimentali forme di didattica puerocentrica, attiva, cooperativa e democratica, ispirando i più recenti modelli formativi dell'*atelier* di Reggio Children, “1+4 Spazi Educativi” a cura di Indire e “Future Classroom Lab” di European Schoolnet, che, pur rappresentando principalmente esempi di organizzazione di spazi interni, conservano comunque la struttura di aree di attività compatibili anche con l'ambiente esterno (Mentasti & Meccariello, 2020). Ciò che conta, infatti, è la possibilità di conoscere e apprendere mediante l'esperienza diretta e concreta con e nell'ambiente circostante. Nel panorama internazionale, invece, si inseriscono alcuni progetti *outdoor*. Negli anni Cinquanta del secolo scorso, in Danimarca, furono avviate sia le scuole dell'infanzia e gli asili nel bosco, rivolti ai bambini dai 2 ai 6 anni di età, sia le *Forest School*, ovvero scuole nel bosco che corrispondono alla scuola primaria (Formella & Perillo, 2018). Anche in Italia, nel 2016, alcune scuole primarie pubbliche si sono riunite nella Rete Nazionale Scuole all'Aperto, con l'obiettivo di accompagnare alunni e alunne a entrare in una relazione significativa con la realtà letteralmente a portata di mano, coinvolgendo dirigenti scolastici, pedagogisti di enti locali, una rete interuniversitaria di ricercatori, esperti nazionali ed europei e insegnanti (Bortolotti & Bosello, 2020).

Sulla base di queste iniziative, l'OE, a differenza della didattica tradizionale tipica delle “scuole-carcere”, come definite da Michel Foucault (1975), pone l'accento sulla «valorizzazione al massimo delle opportunità dello stare fuori e del concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione» (Farné, 2015, p. 84). La nostra società, ormai, è abituata a considerare lo spazio esterno come pericoloso, malsano, insicuro, inadatto e inospitale per i bambini, se non strettamente sorvegliati dagli adulti (Farné, 2015). L'OE si configura, invece, come il diritto dei bambini ad abitare gli spazi esterni, in cui essi possono giocare, muoversi,

socializzare e fare esperienze direttamente a contatto con il mondo naturale. In questo modo, gli alunni si rendono conto in prima persona dei pericoli legati all'ambiente in cui vivono e, di conseguenza, imparano a regolare le proprie azioni. Si passa, così, da una percezione appresa di pericolo, che va a connotare in modo conflittuale il rapporto con la natura, a una capacità di autoregolare il proprio rapporto con il mondo esterno attraverso l'esperienza diretta. L'educazione all'aperto diviene, quindi, una strategia educativa basata sulla qualità delle esperienze a diretto contatto con l'ambiente e con i suoi fenomeni reali, stimolando gli aspetti cognitivi tramite l'azione senso-motoria (Formella & Perillo, 2018). L'OE si spinge oltre la mera presa di contatto con la natura e si presenta come un'esperienza dal carattere inter- e trans-disciplinare (MATTM, MIUR, 2014), affrontando le discipline in contesti reali e inediti.

L'offerta formativa dell'OE, infatti, include numerose attività (Indire, 2021), tra le quali si inseriscono le attività didattiche di tipo percettivo-sensoriale, come l'orto didattico, le visite a fattorie, musei e parchi; le attività socio-motorie ed esplorative, afferenti all'area dell'*Adventure Education* (*orienteeering*, trekking, vela, ecc.); quelle legate ai temi della *green economy* e ai diritti umani e la *Place-based education*, una metodologia nata negli Stati Uniti e strettamente connessa all'OE, tramite cui ciascun soggetto affronta delle vere e proprie sfide in situazioni di gruppo, sviluppando abilità motorie, linguistiche, di leadership e di problem solving. Il suo obiettivo è di promuovere il coinvolgimento del territorio locale per affrontare i concetti di tutte le discipline, fornendo l'opportunità agli alunni di apprendere modelli di comportamento associati all'impegno responsabile della comunità. Le esperienze di OE, in questo senso, prevedono uscite sul territorio limitrofo alla scuola, in cui gli alunni vengono stimolati a osservare e a interrogarsi su aspetti che li colpiscono e incuriosiscono (Bortolotti, 2021). Tutti i quesiti emersi all'aperto vengono poi raccolti in temi da discutere, rielaborare e approfondire in piccoli gruppi, che hanno il compito finale di presentare i risultati dell'intero processo ai compagni riuniti in seduta plenaria (Christie, Beames & Higgins, 2015). Questo tipo di attività si propone di accrescere la fiducia dei discenti verso sé stessi e gli altri. Inoltre, dalla revisione narrativa di Kuo e colleghi (2019), è emerso che l'OE apporta delle ricadute in termini di apprendimento: infatti, gli alunni che realizzano questo tipo di esperienze ottengono punteggi più alti nei test standardizzati, possiedono migliori capacità nella lettura, nel calcolo e nella scrittura, sviluppano più facilmente il pensiero critico e le capacità di problem solving, un maggiore legame con la natura e, quindi, comportamenti idonei alla salvaguardia dell'ambiente. Per tali ragioni, molti servizi per l'infanzia e scuole pubbliche hanno attivato percorsi di riprogettazione degli spazi e delle attività educative e didattiche. Allo stesso modo, anche le amministrazioni comunali hanno iniziato a sostenere questo processo di riappropriazione degli spazi esterni alla scuola, in cui sono inclusi i giardini scolastici, i parchi e le zone naturali limitrofe (Schenetti & D'Ugo, 2020). Ceciliani (2019) propone una destrutturazione degli spazi all'aperto. Così, si suggerisce di effettuare delle variazioni sui luoghi educativi a seconda delle esigenze. L'idea è quella di realizzare luoghi aperti con arredamenti flessibili modificati attraverso una creazione di ulteriori spazi e



sottospazi educativi all'interno di una struttura architettonica definitiva (Ceciliani, 2019a).

## Conclusioni

I luoghi all'aperto tendono a favorire lo sviluppo di differenti apprendimenti per via spontanea e naturale, che fanno capo ad altrettante abilità di tipo adattivo e biologico (Farné, 2015). La prospettiva dell'OE, dunque, cerca sempre più di porre l'ambiente come lo spazio per eccellenza per la realizzazione di esperienze formative, a partire da quelli più vicini e accessibili, come il giardino della scuola o il suo cortile. Questi ultimi possiedono un forte potere evocativo, poiché stimolano negli alunni la formazione della coscienza ecologica e, quindi, del senso di responsabilità nei loro confronti e in quelli delle aree circostanti. Gli spazi verdi, i cortili, i campi da gioco e i giardini, che sono parte integrante della rete delle infrastrutture di urbanizzazione riservate alle attività educative, non hanno soltanto il compito di rispondere alla richiesta di adeguati spazi per l'educazione dei futuri cittadini, ma anche di fornire una soluzione a una questione più ampia, ovvero «il trasferimento, tra diverse generazioni e culture, di conoscenze e sensibilità necessarie per affrontare i nodi del vivere urbano in una logica integrata di sostenibilità “bio-psico-tecnosociale”» (Angelucci et al., 2016, p. 71). Infatti, «consentire ai bambini di trascorrere dei tempi non residuali, ma significativi all'aperto è la condizione fondamentale per affidare a loro stessi un'autonomia di azione e relazione impossibile in ambienti chiusi» (Farné, 2015, p. 86).

Negli ultimi decenni, l'attenzione verso l'ambiente è diventata sempre più presente in tutti i livelli e contesti della società. Il recupero di un rapporto vivo con gli spazi esterni mira alla promozione di una conoscenza diffusa di tutti gli elementi ambientali, culturali e sociali, nella direzione della costruzione della propria identità e di una concezione dello spazio comune da abitare in modo consapevole (D'Aprile & Strongoli, 2016). A tal proposito, l'OE si propone come un modello alternativo di fare scuola, da vivere non come una prescrizione didattica fra le tante, a cui l'insegnante si adegua, ma come una rinnovata modalità didattica che induce alla scoperta del «valore e del benessere del proprio stare in ambiente, vivendo in prima persona il luogo in cui fare esperienze» (Farné, 2018, p. 38). In questo senso, l'educazione deve garantire una continua modifica degli ambienti di apprendimento, fornendo l'opportunità di generare e riconvertire gli spazi scolastici, in particolare quelli all'aperto, in modo da creare situazioni ed esperienze diversificate e motivanti, grazie alla novità, alla sorpresa e alla non-routine (Ceciliani, 2019b).

Ripensare tali spazi, dunque, induce alla definizione di un sistema scuola-città, in cui tutte le attività educative trovano un riscontro diretto con quelle quotidiane del vivere insieme (Dudek, 2000), in modo da incoraggiare la formazione di un'intelligenza collettiva volta alla costruzione e gestione di un nuovo habitat condiviso (Angelucci et al., 2013). Solo così l'edificio scolastico può divenire un

vero e proprio centro civico in cui le nuove generazioni possono formarsi, ma anche conoscere il territorio e la realtà da cui sono circondate (Ceciliani, 2019b).

## Bibliografia

ANGELUCCI, F., DI SIVO M., & LADIANA, D. (2013). Tornare a scuola: scenari per la condivisione degli spazi scolastici tra attività educative e pratiche abitative. In P. TESTA, G. DOMINICI, G. PIERSANTI, M. SAVINI, E. FILIPPI, E. BOVE, & T. LUNGO (Eds.), *Vademecum per la città intelligente* (p. 208). Edizioni Forum PA.

[https://cached.forges.forumpa.it/assets/Speeches/9523/co\\_17\\_testa\\_paolo.pdf](https://cached.forges.forumpa.it/assets/Speeches/9523/co_17_testa_paolo.pdf)

ANGELUCCI, F., CELLUCCI, C., DI SIVO, M., & LADIANA, D. (2016). Gli spazi aperti della scuola come infrastrutture tecnologiche verdi per la città. *BDC. Bollettino del Centro Calza Bini*, 16(1), 65–82. DOI: <https://doi.org/10.6092/2284-4732/4115>.

BARBIERO, G., & BERTO, R. (2016). *Introduzione alla biofilia. La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*. Carocci.

BERTOLASI, I., SANGUIGNO, G., & MAYER, P. (2009). *Scuola natura. Giochi e attività per avvicinare i bambini all'ambiente*. Red Edizioni.

BERTRAM, K. (2016). The Cultural Architecture of Schools. A study of the relationship between school design, the learning environment and learning communities in new schools. In K. FISHER (Ed.), *The Translational Design of Schools* (pp. 105–123). Sense Publisher. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-364-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-364-3_5)

BIRBES, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.

BOBBIO, A. (2014). Intenzionalità pedagogica e spazi a scuola per la qualità dell'apprendimento. In A. CATELANI, & M. FALANGA (Eds.), *Dirigenti e scuola. Dirigere scuole tra pedagogia e architettura* (pp. 15–30). La Scuola.

BONAIUTI, G., CALVANI, A. & RANIERI, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci.

BORTOLOTTI, A., & BOSELLO, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. *Stadium Educationis. Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (1), 141–151. DOI: 10.7346/SE-012020-11.

BORTOLOTTI, A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19(1), 58–64.

BROWNING, W. D., & RYAN, C. O. (2020). *Nature Inside. A Biophilic Design Guide*. RIBA Publishing. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003033011>

CECILIANI, A. (2014). Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto. In R. FARNÉ, & F. AGOSTINI (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 37–42). Edizioni Junior.

CECILIANI, A. (2019a). Organizzare spazi in Outdoor Education: vivere il corpo nel nido e scuola dell'infanzia. In B. WEYLAND, U. STADLER-ALTMANN, A. GALLETTI, & K. PREY (Eds.), *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design* (pp. 70–80). FrancoAngeli.

CECILIANI, A. (2019b). Spazi e attività per una scuola innovativa. *Formazione & Insegnamento*, 17(2), 115–129. DOI: 107346/-fei-XVII-02-19\_10.

CHRISTIE, B., HIGGINS, P., & BEAMES, S. (2015). Culture, context and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3), 417–437.

DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3213>

CUNNINGHAM, A. (2010). Prairie View Elementary: designing a learning landscape. <http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/197097>

COMMISSIONE EUROPEA. (2021). Piano nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.camera.it/temiap/2021/06/25/OCD177-4986.pdf>

DAMIANO, E. (Ed.). (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.

D'APRILE, G., & STRONGOLI, R. C. (2016). Spazi formativi all'aperto e territorio oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione*, 15, 85–100. DOI: 10.4420/unict-asdf.15.2016.5

DONATI, P., SALVATERRA, I., & SCHENETTI, M. (2012). Quando la scuola va nel bosco... Ambiente natura come aula-didattica. *Rivista Infanzia*, 381–385.

<https://www.fondazionevillaghigi.it/wp-content/uploads/2016/07/Donati-P.-Salvaterra-I.-Schenetti-M.-Quando-la-scuola-va-nel-bosco.pdf>

DUDEK, M. (2000). *Architecture of Schools, The New Learning Environments*. Architectural Press.

[http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/architecture-of-schools\\_the-new-learning--min.pdf](http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/architecture-of-schools_the-new-learning--min.pdf)

FARNÉ, R., & AGOSTINI, F. (Eds.). (2014). *Outdoor Education. L'educazione sicura all'aperto*. Parma Junior – Spaggiari.

FARNÉ, R. (2015). Outdoor education. *Scuola Italiana Moderna*, 122, 84–87.

[http://www.edu.lascuola.it/img\\_de\\_toni/2014\\_2015/pdf/sim\\_outdoor\\_education.pdf](http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sim_outdoor_education.pdf)

FARNÉ, R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. FARNÉ, A. BORTOLOTTI, & M. TERRUSI (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25–44). Carocci.

FRANCK, K. A. (2012). Il possibile, il diverso e l'inatteso nello spazio pubblico urbano. In A. BOCCO (Ed.), *Qui è ora. Lo spazio e il tempo pubblici come leve della qualità della vita e della cittadinanza attiva* (pp. 71–83). Quodlibet.

FORMELLA, Z., & PERILLO, G. (2018). L'Outdoor Education e le scuole dell'infanzia nel bosco per crescere a contatto con la natura. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 39(2), 69–82.

DOI: <https://doi.org/10.21852/sem.2018.2.06>

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Editions Gallimard.

HERTZBERGER, H. (2008). *Space and Learning*. 010 Publisher.

INDIRE. (2021). Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education".

<https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf>.

IORI, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.

KAPLAN, R., & KAPLAN, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.

KUO, M., BARNES, M., & JORDAN, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Front Psychology*, 10, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

LADIANA, D. (2019). Il progetto degli spazi per l'apprendimento: la flessibilità tecnologica e spaziale. <https://www.ciamh.up.pt/website/il/>

MALONE, K., & WAITE, S. (2016). Student outcomes and natural schooling. Pathways from evidence to impact report 2016. Plymouth University.

[https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/6/6811/Student\\_outcomes\\_and\\_natural\\_schooling\\_pathways\\_to\\_impact\\_2016.pdf](https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/6/6811/Student_outcomes_and_natural_schooling_pathways_to_impact_2016.pdf)

MENTASTI, R., & MECCARIELLO, A. (2021). Beyond Covid: come imparare a prendersi cura di noi stessi, degli altri e dell'ambiente. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 305–311. DOI: <https://doi.org/10.36253/form-9610>.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, & MINISTERO DELL'AMBIENTE E DELLA TUTELA DEL TERRITORIO E DEL MARE. (2014). *Linee guida dell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.

<https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/file-e-allegati/documenti/nazionali/Linee%20Guida%20di%20Educazione%20Ambientale.pdf/view>

MINISTERO DEI LAVORI PUBBLICI, & MINISTERO PER LA PUBBLICA ISTRUZIONE. (1975). *Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975. Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*.

[https://www.indicenormativa.it/sites/default/files/dm\\_18-12-75.pdf](https://www.indicenormativa.it/sites/default/files/dm_18-12-75.pdf)

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

MIUR. (2013). *Norme tecniche – quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale: Linee guida*.

<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf>

MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

<http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioninazionali-e-nuovi-scenari.pdf>

MORTARI, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Bruno Mondadori.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ. (1998). *Health Promotion Glossary*.

[https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/WHO\\_HP%20Glossary%201998.pdf](https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/WHO_HP%20Glossary%201998.pdf)

PIANO, R., ZUCCHI, C., CUCINELLA, M., BOERI, S., ALVISI, M., ATTIA, S., INGARAMO, L., LORENZONI, F., GAVOSTO, A., MOROGALLO, C., & VALENTE, R. (2022). *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola*.

[https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida\\_ScuolaFutura.pdf](https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura.pdf)

SCARLATTI, G. (2020). Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi. *Studium Educationis*, (1), 41–50. DOI: 10.7346/SE-012020-04.

SCHENETTI, M., & D'UGO, R. (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 236–247. DOI: <https://doi.org/10.13128/form-8452>.

STRONGOLI, R. (2017). Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 343–352.

STRONGOLI, R. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia oggi*, 17(1), 431–444. DOI: 10.7346/PO-012019-29.

ZANATO ORLANDINI, O. (2014). A piccoli passi verso la sostenibilità: educare a prendersi cura dei luoghi. *STUDIUM EDUCATIONIS – Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 9–21.