

Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education

Chiara Giunti
Lorenza Orlandini
Silvia Panzavolta

INDIRE
c.giunti@indire.it
l.orlandini@indire.it
s.panzavolta@indire.it

Received: March 2022
Accepted: July 2022
© 2022 The Author(s)
This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0
Firenze University Press.
DOI: 10.13128/contest-13443
<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords
outdoor education
learning environments
environmental sustainability
inclusion
well-being

This contribution describes three Outdoor educational experiences aimed at fully re-thinking learning environments in order to offer students a better connection between learning opportunities and learning settings. The solutions presented here have been designed considering both

Introduzione

La recente condizione di emergenza sanitaria ha introdotto stili di vita inediti e mai sperimentati prima. Lo sgretolarsi di una certa modalità dell'abitare i luoghi, siano essi lavorativi, pubblici o domestici, ha prodotto una loro repentina metamorfosi nella direzione della ricerca di una 'distanza sociale di sicurezza' e di una diversa socialità.

Nella scuola, l'emergenza sanitaria ha messo ancor più in evidenza la necessità di rivedere i luoghi, gli strumenti, l'organizzazione e i modi dell'educare.

In particolare, per quanto riguarda gli spazi educativi, la stessa struttura della classe, composta da cattedra e banchi vicini e allineati, non è più funzionale al distanziamento imposto dalla pandemia e non è più in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione e caratterizzati

school spaces and neighborhood environments, thus opening to the entire local community. Some of those solutions were accelerated by the constraints imposed by the Pandemic as for the measures of Covid-19 prevention (social distancing, preferences for outdoor places, etc.).

The implementation of innovative, sustainable and inclusive learning environments has improved students' well-being and made it possible for them to connect with different local places and communities, thus envisaging a new idea of living sustainable ecosystems.

dalla complessità della relazione educativa propria dell'attuale 'società della conoscenza'. Sotto la spinta della recente emergenza sanitaria e della ricerca di una 'distanza sociale di sicurezza' si sono moltiplicate, anche nel panorama scolastico italiano, sperimentazioni di inedite soluzioni spaziali che, superando i limiti imposti da un'edilizia scolastica spesso vetusta (Fondazione Giovanni Agnelli, 2019; MIUR, Anagrafe Nazionale dell'Edilizia Scolastica), hanno ridisegnato e allestito spazi esterni per lo svolgimento delle attività didattiche curricolari scoprendo dettagli e potenzialità di spazi limitrofi alla scuola che fino a oggi erano rimasti inesplorati oppure abbandonati. Molte di queste esperienze

ze sono profondamente collegate all'approccio pedagogico dell'Outdoor education (OE) che, originario e diffuso nei paesi nordeuropei, si sta rapidamente diffondendo anche in Italia (Schenetti et al., 2015; Schenetti, 2018; D'Ascenzo, 2018) e che è da diversi anni al centro di percorsi di ricerca-formazione promossi dall'Università di Bologna (Schenetti, 2021a, 2021b, Farnè et al., 2018). Sostenuto anche dal Movimento delle Avanguardie educative (AE), l'OE (Giunti et al., 2021) è un orientamento pedagogico che comprende una grande varietà di esperienze didattiche caratterizzate da protagonismo attivo degli studenti e dal loro svolgersi in ambienti esterni alla scuola, sia in contesti naturali – il giardino della scuola, i parchi, le fattorie – che in ambienti urbani – i musei, le piazze, i parchi cittadini –, ovvero in tutti quegli spazi dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento del soggetto in formazione nella sua interezza (Farnè et al., 2018; Bortolotti, 2019).

Si tratta dunque di un approccio pedagogico alla cui base sta un ripensamento radicale degli spazi dell'apprendimento che vengono interpretati in un'accezione ampia ed estesa, che travalica i confini fisici della classe e degli edifici scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità della scuola

e alla comunità circostante. Sullo sfondo troviamo quindi sia la costruzione di una nuova idea dell'abitare i luoghi, sia l'obiettivo di costruire una 'città educante' (Mottana, Campagnoli, 2017) caratterizzata da permeabilità tra scuola e quartieri e da una città rigenerata dal punto di vista funzionale, ecologico e sociale.

Il rapporto tra pedagogia e architettura, centrale in questo contributo, è stato approfondito principalmente dal punto di vista degli schemi funzionali e delle soluzioni architettoniche (Weyland, Attia, 2015, 2016; Seydel, 2018; Tosi, 2019) basate sulla riconfigurazione degli ambienti interni alla scuola – come l'aula plus, il cluster e il paesaggio didattico (Seydel, 2018) – che, come vedremo, sono individuabili anche nelle soluzioni che hanno permesso alla scuola di uscire al di fuori di essa.

Fuori dalla scuola: il valore pedagogico dello spazio dell'apprendimento

Nella prospettiva offerta da Malaguzzi (2010), secondo il quale lo spazio rappresenta 'il terzo educatore', anche gli ambienti scolastici outdoor devono essere 'intenzionalmente' progettati (Edwards et al., 2017). Il modo in cui tali spazi saranno strutturati e gli strumenti/arredi che li popoleranno offriranno *affordances* (Gibson, 1979) a sostegno dell'azione didattica del docente e definiranno la 'visione di scuola'.

Le esperienze illustrate nel presente contributo si collocano all'interno di questo scenario, rappresentando delle possibili trasposizioni di

schemi funzionali individuati per gli ambienti interni. In particolare, quando parleremo di aula plus ci riferiremo all'estensione dell'aula, classicamente intesa, mediante uno spazio aggiuntivo (Seydel, 2018) – ad esempio un corridoio o una porzione di atrio – che nel caso di soluzioni outdoor si estende su porzioni di giardino oppure di terrazzo o cortile scolastico.

Il cluster è, invece, un ambiente articolato composto da un raggruppamento di aree contigue che facilitano l'accesso a spazi funzionali diversi (Tosi, 2019, p. 130); ad esempio: possono esserci più aule che sono collegate con ambienti laboratoriali. Questa configurazione, oltre ad una continuità spaziale, facilita anche le attività per classi aperte e quindi supporta una progettazione didattica orizzontale.

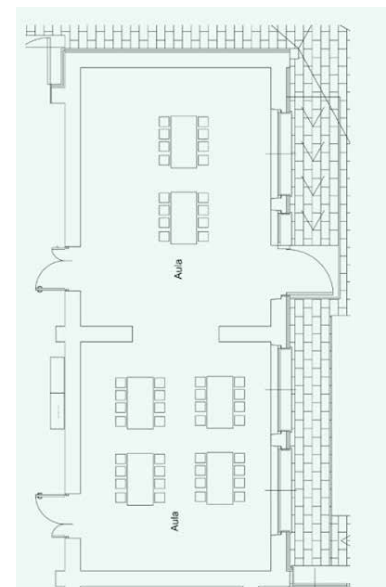
Il paesaggio didattico aperto è definito da Seydel (2018) come lo scioglimento delle aule convenzionali a favore di grandi aree completamente o parzialmente aperte (Tosi, 2019, p. 130). Ciò consente di pensare a qualsiasi ambiente scolastico come abitabile e utilizzabile per le attività e i momenti della vita scolastica. Anche gli spazi esterni, come giardini, cortili e terrazze, possono essere quindi configurati per svolgere queste stesse funzioni e supportare attività didattiche basate sulla collaborazione.

Nelle tre esperienze che vedremo, tali schemi funzionali saranno adottati in soluzioni outdoor. L'IC Umberto Eco di Milano, con la pedonalizzazione e l'allestimento della piazza antistante della scuola e l'Istituto San Giuseppe Casaletto

di Roma rappresentano una sorta di micro-ecosistema, rientrando quindi nella tipologia 'paesaggio didattico', ovvero: un ampio spazio aperto che supporta anche attività di differenziazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Nel caso, invece, della scuola primaria Vittorino da Feltrè di Piacenza, la soluzione di allestimento dello spazio outdoor è riconducibile al cluster outdoor che consente a più gruppi classe contemporaneamente di svolgere attività didattiche orientate alla partecipazione e alla collaborazione.

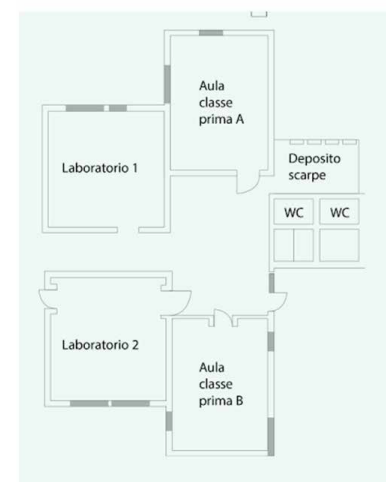
Outdoor education e apertura della scuola ai luoghi di prossimità

La convinzione che le attività educative e didattiche si possano svolgere anche all'esterno degli edifici scolastici è sempre più diffusa (OECD, 2020), così come la possibilità di avvalersi della collaborazione di realtà esterne presenti sul territorio. In questa accezione, quindi, si parla di 'relazione tra scuola e territorio' e di 'apertura della scuola ai luoghi di prossimità', in 'ottica outdoor' (parchi, fiumi, viali, piazze e giardini) e indoor (musei, parrocchie, aziende, associazioni). La relazione tra scuola e contesto esterno è presente nei documenti di indirizzo dedicati alle istituzioni scolastiche, primo fra tutti il DPR 275/1999 (*Autonomia scolastica*) che fa riferimento alla costruzione di un curriculum che tenga conto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Da queste



Esempio di aula plus indoor

Fonte: Tosi, 2019
Fig. 1



Esempio di cluster indoor

Fonte: Tosi, 2019
Fig. 2

prime indicazioni, si evidenzia come la scuola sia chiamata ad aprirsi all'esterno per arricchire l'offerta formativa e per rispondere alle esigenze del contesto. Nel 2012, con il documento *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, p. 6) la relazione tra scuola e territorio è presentata come funzionale alla realizzazione di percorsi orientati a formare cittadini attivi e consapevoli. Il territorio si configura come ambiente di apprendimento, contesto in cui esercitare le competenze che contribuiscono ad arricchire le esperienze didattiche attingendo al patrimonio sociale, culturale e fisico in cui si svolgono. Con la *Buona Scuola* (Legge n. 107 del 2015) si sottolinea nuovamente l'apertura delle scuole alla comunità con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. La scuola, quindi, si configura come spazio di accoglienza, di confronto e di dialogo per il personale scolastico, per gli studenti e per chi vive nel territorio di riferimento.

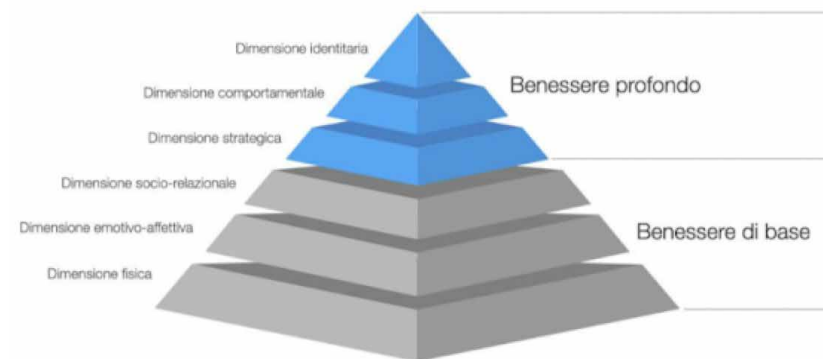
L'emergenza sanitaria, con le problematiche connesse al distanziamento e alle misure anti-contagio, ha rilanciato questi temi, spingendo verso l'apertura della scuola a spazi esterni per lo svolgimento di attività didattiche. In questo contesto, il *Piano Scuola 2020-2021* ha proposto i *Patti educativi di comunità* come strumento per creare sinergie tra scuola e società civile con l'obiettivo di dare vita ad una comunità educante e far emergere il capitale sociale presente sul territorio. In continuità con le indicazioni contenute a partire dal DPR 275/1999, un'indagine esplorativa del *Forum delle Disuguaglianze*,

sui *Patti educativi di Comunità*, ha evidenziato che questi dispositivi rappresentano una forma di espressione della tanto auspicata autonomia scolastica. Attraverso i *Patti*, infatti, si supera la frammentazione degli interventi e si pongono le basi per una autentica co-progettazione basata sulla partecipazione attiva di tutte le componenti coinvolte nell'accordo. In tal senso, i *Patti educativi di Comunità* diventano delle sperimentazioni territoriali che producono conoscenza, per istituzioni e politiche ordinarie.

Già De Bartolomeis in *Fare scuola fuori della scuola* ha delimitato chiaramente come includere la conoscenza del territorio nell'educazione. In tal senso: "le sortite sul territorio non devono configurarsi soprattutto o esclusivamente come un andare a prendere dall'esterno qualcosa [...] e portarlo a scuola. Anche questo è utile, ma è più profonda l'innovazione se si costituiscono o si usano presidi culturali fuori della scuola secondo modalità diverse da quelle della scuola" (De Bartolomeis, 2018, p. 101).

Esistono modalità e strumenti per strutturare la relazione scuola-territorio (partenariati, convenzioni, protocolli, accordi di rete), ma ciò che qualifica tali azioni è la ricaduta sulla qualità dei percorsi educativi proposti agli studenti. In questa cornice, alcune metodologie didattiche e approcci pedagogici possono aiutare le scuole nella relazione con l'esterno e sostenere la realizzazione di un'offerta formativa di qualità.

Le esperienze di OE si innestano su questo orientamento, superano l'idea di uscita didatti-



La piramide del benessere collegata allo spazio di apprendimento

Fonte: elaborazione dell'autrice, 2021

Fig. 3

ca e di collaborazione episodica tra scuola, enti, associazioni, etc. Alcuni elementi che descrivono questa relazione possono essere sintetizzati nei seguenti punti: le attività didattiche si svolgono all'interno del tempo scolastico e del curriculum e sono istituzionalizzate, quindi sono presenti nella documentazione ufficiale della scuola; la comunità è coinvolta attivamente nelle diverse fasi dei percorsi con ruoli e responsabilità definiti; il territorio diventa contenuto e ambiente di apprendimento e quindi la scuola si apre al contesto esterno, attingendo ad esso in termini di risorse e possibilità.

Outdoor education, spazi inclusivi e benessere

Il gruppo di ricerca *Benessere e Spazi*, che opera nella Struttura di ricerca sulle *Architetture scolastiche* di Indire, ha messo a punto un framework che sintetizza gli elementi emersi da una approfondita revisione della letteratura, di respiro nazionale e internazionale, sul tema del rapporto

tra spazi e benessere (Carro et al., 2019).

Il framework, illustrato in figura 3, è composto da sei dimensioni, le prime tre caratterizzate da una più immediata percezione di benessere da parte dell'individuo, le restanti sono invece caratterizzate da una profondità maggiore.

Le prime tre dimensioni attengono agli aspetti del benessere fisico, tipicamente in relazione con luce, rumore, temperatura, ventilazione. Spesso questi elementi sono misurati negli ambienti indoor e hanno precisi indicatori da rispettare. Per quanto riguarda gli spazi outdoor, questi parametri sono ovviamente incontrollabili e possono solo essere considerati come elementi sui quali basare il proprio vestiario e l'uso di accessori. Come affermano gli studi sul tema (Farnè et al., 2018), stare in natura genera piacevoli sensazioni fisiche, anche per l'attrazione degli esseri umani verso ambienti vivi (ossia la biofilia, individuata da Kellert e Wilson nel 1993). Le dimensioni del benessere di base riguardano poi

gli aspetti emotivi e socio-relazionali, elementi che sono ampiamente confermati dalla letteratura (Kuo et al., 2019) e che ritroviamo anche nelle esperienze descritte di seguito. Le altre tre dimensioni del benessere profondo riguardano invece la capacità della didattica outdoor di favorire l'acquisizione profonda dei contenuti, una maggiore concentrazione e attenzione focalizzata (dimensione strategica), così come il mitigare i comportamenti problema (vandalismo, comportamenti oppositivi, iperattività) e sviluppare un maggiore attaccamento al gruppo, alla comunità e al proprio territorio (dimensione identitaria). Tutte le testimonianze di OE raccolte in questo contributo confermano che il vissuto dei bambini si colloca in connessione con tutte le sei dimensioni del benessere descritte dal framework e con la realizzazione di uno spazio di inclusione reale. Inoltre, come vedremo, in accordo con le quattro caratteristiche della didattica inclusiva (Cottini, 2016), le tre esperienze analizzate sono nate con l'obiettivo di costruire un clima di classe accogliente, favorire le competenze prosociali, attivare le variabili emotive connesse ai processi di apprendimento. In accordo con questo, vedremo come gli studenti che in indoor richiedevano misure 'speciali', in outdoor hanno manifestato una riduzione dei comportamenti problemi o addirittura un loro annullamento (Bortolotti et al., 2020). Infine, l'ambiente outdoor si pone anche come un ambiente ricco di sfide, e quindi espone gli studenti alla 'gestione del rischio' (Farnè et al.,

2018; Farnè, 2021). Le autrici, in accordo con la letteratura di riferimento (Rotondi, 2002; Farnè et al., 2018; Negro, 2019; Farnè, 2021), concordano con la posizione secondo la quale l'OE trova fondamento anche nella convinzione che un atteggiamento iperprotettivo verso i bambini sia antipedagogico perché potrebbe espropriarli di alcune esperienze necessarie per il loro sviluppo. Il nostro sistema cerebrale, per poter correttamente gestire lo stress e allenare il sistema della resilienza (Oliverio, 2017; Biddulph, Flutter, 2021) deve poter aver modo di sfidare le proprie paure e superare i propri limiti, cosa poco prevista da quella che Steward (2021) definisce la classe 'tossica'. I percorsi di OE si basano sulla correlazione tra apprendimento ed emozioni forti, intese come fattori facilitanti il processo di apprendimento/insegnamento, ponendo i docenti e gli studenti nella condizione di uscire dalla propria *comfort zone* per entrare, invece, nella *challenge zone* (Rotondi, 2004).

Metodologia, strumenti di ricerca e soggetti coinvolti

La ricerca, che ha avuto carattere esplorativo, si è svolta tra novembre 2021 e febbraio 2022 e ha coinvolto tre scuole del primo ciclo appartenenti al Movimento delle AE: l'Istituto San Giuseppe Casaleto di Roma, la Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza, l'IC Umberto Eco di Milano. Si tratta di tre istituti comprensivi che, attraverso l'approccio pedagogico dell'OE e un ripensamento degli spazi di pertinenza della scuola (in

un caso anche l'utilizzo di una piazza cittadina), hanno promosso una nuova idea dell'abitare i luoghi favorendo pratiche di innovazione didattica e organizzativa e il benessere di studenti e studentesse.

L'intervista strutturata è stata rivolta ai tre Dirigenti scolastici (DS), ai quali è stato richiesto anche l'invio della documentazione sia descrittiva che fotografica relativa alle esperienze realizzate. L'intervista è stata costruita intorno a quattro dimensioni: spazi di apprendimento (Indire, 2014; Seydel, 2018; Tosi, 2019), situazioni didattiche (Tosi, 2019; Biondi et al., 2016), rapporto scuola-territorio (Beames et al., 2011), inclusività e benessere degli studenti (Carro et al., 2019). La scelta del target della dirigenza scolastica è sostenuta da una sterminata produzione scientifica che afferma come l'innovazione sia possibile solo a patto di una istituzionalizzazione e di una leadership orientata al cambiamento (Senge, 2006; OECD, 2013; Kools, Stoll, 2016; Harris, 2008; European Commission, 2018). Inoltre, la scelta di progettare, realizzare e/o permettere di usare nella didattica quotidiana l'outdoor come spazio educativo ordinario è in ultima istanza in capo al DS, responsabile della sicurezza, come previsto dalla norma (art. 18 del D. Lgs. 81/08). Inoltre, particolare attenzione è stata rivolta a indagare come la scuola abbia applicato i principi pedagogici dell'OE e ad approfondire i temi della innovatività, sostenibilità e inclusività delle soluzioni realizzate.

Risultati

Le tre interviste sono state trascritte a mano dai ricercatori e analizzate sulla base delle quattro dimensioni sopra descritte. Di seguito riportiamo una breve sintesi dei risultati.

Istituto San Giuseppe Casaleto di Roma

Dati di contesto

L'Istituto San Giuseppe Casaleto di Roma è un istituto privato parificato che nel 2016, anno in cui il coordinamento didattico è stato affidato alla dott.ssa Emanuela Corrao, ha iniziato a ripensare completamente il suo modello di scuola tradizionale e incentrato su una didattica trasmissiva. In quel periodo si colloca anche l'incontro con il gruppo di lavoro coordinato da Lidia Cangemi, responsabile del *Metodo Dadalogica* (Di Fabio, 2021), che ha fornito un grande supporto soprattutto per la formazione dei docenti e del personale scolastico. La Cangemi è anche DS del Liceo Kennedy di Roma, scuola adottante l'idea *Aule laboratorio disciplinari* nel Movimento delle AE.

Mentre il modello delle *Aule laboratorio disciplinari* è indicato per la scuola secondaria di II grado, il modello *Dadalogica* è stato progettato per la scuola primaria, anche se la prospettiva di sviluppo in verticale è tutt'altro che peregrina.

Tutti i docenti della scuola primaria del San Giuseppe hanno ricevuto una formazione ad hoc sia sulla progettazione e sulla visione degli spazi outdoor che sulla didattica all'aperto. Le pro-

poste in outdoor sono tutte curricolari e dichiarate nel PTOF.

L'idea di partenza

Il cambiamento del modello di scuola è iniziato con la ricerca di nuova modalità d'insegnamento che trasformassero l'esperienza di apprendimento dei bambini, prendendo in considerazione anche gli aspetti emotivi e motivazionali dell'esperienza, riportandola ad una sua concezione globale e olistica sullo stare bene a scuola. L'esperienza di apprendimento è tornata al centro della progettazione didattica e l'incontro con l'ambiente e l'educazione outdoor ha costituito una sorta di quadratura del cerchio. Piuttosto che formare i docenti a metodologie didattiche innovative indoor, che secondo la DS sarebbero state forse più facili da applicare all'inizio, ma anche più deboli nello scalfire una cultura tradizionalista nell'insegnamento, si è preferito unire agli aspetti metodologici anche quelli legati agli spazi, agli arredi e al setting di apprendimento, scavando un solco più profondo, magari più faticoso all'inizio ma con maggiori garanzie di radicamento. Lavorare in un ambiente destrutturato come quello outdoor avrebbe forzato i docenti a immergersi in uno scenario totalmente nuovo, sia come ambiente fisico che come spazio mentale.

L'organizzazione delle attività

Nelle sezioni della scuola primaria che seguono il metodo *Dadalogica* tutte le attività didattiche

vengono svolte quotidianamente in outdoor, indipendentemente da condizioni meteo avverse; le sezioni non *Dadalogica* fruiscono regolarmente degli ambienti outdoor per le attività di tipo disciplinare e interdisciplinare, ma in maniera meno intensiva. Le famiglie aderiscono scientemente al progetto offerto dalla scuola con un *Patto di corresponsabilità* nel quale si dispongono ad accogliere gli aspetti 'meno ordinari' del fare didattico in questo modo (ossia che i bambini stiano al freddo, sebbene coperti adeguatamente, o sotto la pioggia o ancora che tornino a casa sporchi di fango, erba ecc.). In particolare, i genitori che scelgono la sezione *Dadalogica* sono generalmente molto consapevoli e provengono da percorsi già caratterizzati in tal senso (ad es. *Asilo nel bosco* o *Asilo nella fattoria*) e sono tendenzialmente molto collaborativi con la scuola, partecipando alle attività stesse o mettendo a disposizione il loro tempo per preparare le condizioni affinché i figli possano fruire del contesto migliore (come ad es. nel caso dell'orto didattico, si prestano a vangare e a fare i lavori più duri per consentire ai figli di trovare il terreno pronto per le loro attività).

Innovatività, sostenibilità e inclusività degli ambienti outdoor

Gli ambienti outdoor sono stati progettati pensando anche all'*hotellerie*. Il design di alcune strutture richiama proprio quella di alcuni hotel all'aperto, con tensostrutture che lasciano aperta la vista (a volte a 360%) sull'ambiente naturale.



Le 'cupole' dell'Istituto San Giuseppe

Fonte: Sito web Dadalogica, <https://www.dadalogica.it/>
Fig. 4

Le 'cupole' (fig. 4) sono una sorta di ambiente simbolico, magico, metaforico, che gli studenti adorano e che richiama un po' anche le forme ancestrali di un utero, di una situazione di estrema cura e benessere, come nel ventre della madre. La progettazione, curata da Lidia Cangemi che è anche architetto, è stata realizzata con un gruppo di genitori molto sensibili al tema del rapporto con la natura e delle esperienze didattiche in outdoor. In particolare, alcuni dei genitori co-progettisti venivano da esperienze scolastiche dei figli totalmente naturalistiche, come l'*Asilo nella fattoria*, dove i bambini stavano sempre all'aria aperta, a contatto con gli animali. La cupola, inoltre, a livello architettonico e metaforico richiama la forma del cerchio, dove non

si impone nessuna gerarchia ma anzi la collettività si confronta e si parla guardandosi negli occhi, dando spazio a tutti (come nelle metodologie inclusive, ad es. del *circle time*). Oltre alla 'cupola' ci sono altri allestimenti particolari che vale la pena menzionare: gli alberi arrampicabili (fig. 5), i tavolini mobili, gli arredi portatili, le palle di pallet, sono tutti elementi che consentono ai bambini di configurare e vivere lo spazio secondo i momenti della giornata, secondo le loro esigenze e attività preferite. Gli oggetti e gli strumenti che servono per le attività in outdoor sono condivisi, la stessa merenda è acquistata per tutti (salvo limitazioni alimentari o diete particolari) per mandare il messaggio di una piccola comunità dove sono al



Alberi arrampicabili

Fonte: Sito web Dadalogica, <https://www.dadalogica.it/>
Fig. 5

centro i valori dell'inclusione, della condivisione, dell'accoglienza e della cooperazione.

«È innegabile che i bimbi che hanno alcune fragilità con questo tipo di attività riescono proprio a superarle, a gestirle in maniera diversa», osserva la DS Corrao.

Lo spazio è stato pensato per accompagnare un po' tutti i momenti della giornata: le attività di apprendimento, esplorazione, attività motoria, ma anche riposo e gioco, in ascolto di tutti i ritmi e i bisogni dei bambini, perfino quello della noia. Lo spazio, insomma, è concepito per prevedere e recuperare la sensorialità tutta, dando voce alle multiple intelligenze (Gardner, 1983) e realizzando quindi uno spazio inclusivo per tutti i bambini, ciascuno con le sue specificità e fragilità.

«In questo senso è proprio lo stimolo a 360°, cosa che ovviamente un'aula con un pavimento non può fornire, questo è evidente [N.d.A. il pa-

vimento nella cupola è l'erba del giardino]», afferma la Cangemi.

Inoltre, un aspetto che non deve essere trascurato è quello della convivenza e del rispetto degli altri nell'uso della 'res pubblica', delle cose pubbliche, comuni, appunto.

Quando i bambini fanno solo didattica in indoor, generalmente hanno un uso esclusivo di quello spazio, non devono pensare a chi userà i tavoli o le sedie dopo di loro, non hanno la preoccupazione di rispettare i lavoretti degli altri ma nemmeno lo stimolo a vedere quello che altri compagni hanno realizzato. Questa, al contrario, è routine quotidiana per chi vive questo modello di scuola considerando poi anche la maggiore cura necessaria per il fatto che tutto è esposto agli agenti atmosferici e necessita di una responsabilità collettiva.

La visione sul benessere a scuola

La scuola ha individuato subito il benessere scolastico come una delle sue priorità. Il target dell'intervento trasformativo (Mezirow, 1991), però, non è stato solo lo studente, ma, in maniera più sistemica, si è considerato il benessere di tutta la comunità: docenti, personale non docente, famiglie. Una figura di sistema è dedicata proprio alla manutenzione dello spazio esterno, segno che la scuola investe fortemente su questo impianto. La visione del benessere si ispira agli studi di psicologia ambientale, neuroscienze (Gazzaniga et al., 2005) e psicologia della Gestalt (Kanizsa, Caramellini, 1988.), dove centrali sono gli aspetti del benessere fisico, emotivo, relazionale ma anche identitario, come descritto sopra. «Questo nell'ambito del benessere, penso che sia proprio il principale risultato... il fatto che i bambini desiderano essere a scuola, piangono quando non ci sono più» afferma soddisfatta la Corrao. Lei che gira per le classi e domanda ai suoi studenti come stanno andando le cose ha la percezione netta che i bambini adorino tutto quello che viene svolto in outdoor perché acquisisce maggiore senso e concretezza. «Quando ci sono attività all'aperto, sono quelle che loro immediatamente riportano e le riportano con lo sguardo illuminato con questa loro partecipazione emotiva, sai? Ecco, il loro non verbale è chiarissimo», aggiunge. Questa propensione è assai più netta nelle sezioni ordinarie, piuttosto che in quella *Dadalogica*, perché i bambini nelle sezioni ordinarie possono effet-

tuare un confronto e mantengono un ricordo di esperienze anche in indoor mentre gli altri mancano, forse, di un metro di paragone.

Le attività in outdoor sono funzionali anche ad una sorta di 'ristorazione attentiva' (Kaplan, 1989). «È inutile dire che questo tipo di attività agevola anche tutti i bambini fragili e quindi loro si possono sfogare nel momento in cui effettivamente hanno bisogno di movimento, hanno bisogno di distrazione. E il momento fuori diventa propedeutico per rendere la didattica all'interno più funzionale. Perché l'ora trascorsa fuori consente poi di passarne tre in aula tranquillamente», fa notare la Dirigente.

Possiamo in conclusione affermare che questa esperienza reifica le parole del già citato Malaguzzi, secondo il quale lo spazio costituisce di fatto 'il terzo educatore' (Malaguzzi, 2010). In linea con il pensiero del noto pedagogista, in questa scuola si è stata fatta una scelta, ostinata e coraggiosa, che sta dando, fortunatamente, i suoi frutti.

“Lavorare coi bambini vuol dire avere a che fare con poche certezze e molte incertezze: ciò che salva è il cercare. Occorre avere il coraggio di produrre ostinatamente progetti e scelte. Questo compete alla scuola e all'educazione.”
(Loris Malaguzzi, 2010)

Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza

Dati di contesto e idea di partenza

La Scuola Primaria Vittorino da Feltre fa parte del Quinto Circolo Didattico di Piacenza che complessivamente conta 731 alunni (242 alun-

ni dell'Infanzia e 489 della Primaria). Il rinnovamento del giardino scolastico antistante la scuola è stato progettato e realizzato nel periodo dell'emergenza sanitaria da Covid-19 e si è inserito in una ben definita visione educativa della scuola stessa che aveva già ripensato alcuni spazi interni rendendoli flessibili e polifunzionali. L'attenzione allo spazio esterno è nata dalla volontà di salvaguardare le metodologie didattiche attive e collaborative che, con il distanziamento imposto dalle norme anti-contagio, rischiavano di essere abbandonate a favore del ritorno alla lezione frontale con setting della classe fisso e rigido. Inoltre, dall'intervista con la DS, Monica Caiazzo, è emerso che sia le classi dell'Infanzia che quelle della Primaria, avevano da anni consuetudine alla didattica all'aperto grazie a collaborazioni attivate sul territorio che hanno permesso la realizzazione di interessanti progetti di OE (pedibus cittadino in collaborazione con Ceas Infoambiente, attività didattiche realizzate nel Parco della Galleana nel Parco regionale fluviale del Trebbia in collaborazione con le guardie ecologiche). Inoltre, la DS Caiazzo ha fatto notare come sia stato fondamentale l'incontro con l'architetto Mao Fusina che ha proposto alla scuola diversi progetti per la creazione di aule all'aperto. Dopo la scelta del progetto finale, avvenuta nella primavera del 2021, i lavori sono stati realizzati nel periodo estivo grazie anche all'utilizzo dei *Fondi edilizia scolastica per l'avvio dell'anno scolastico 2021-2022*².

Riorganizzazione dello spazio esterno e delle attività didattiche

Lo spazio esterno, inaugurato a novembre 2021, è stato arricchito con arredi in legno che sono andati a comporre moduli aperti e spazi circolari e dinamici. In particolare, il giardino ha accolto un anfiteatro strutturato su più livelli (fig.6) al fine di ospitare un'intera classe e due tavoli in legno che abbracciano gli alberi corredati da sedute mobili e trasportabili con facilità dagli stessi bambini (fig.7).

Dall'intervista con la Dirigente scolastica è emerso come lo spazio così arricchito si presti molto bene a attività cooperative/collaborative e laboratoriali a piccoli gruppi legate all'area linguistica/umanistica e ispirate alla *Philosophy for Children* (Matthews, 1980; Ventista, 2018), così come a attività di esplorazione/ricerca in ambito scientifico. La Dirigente mette in evidenza quanto l'ambiente esterno così allestito agevoli le relazioni tra studenti e tra studenti e docenti, consentendo momenti di confronto e discussione come anche pratiche didattiche in cui lo studente è il protagonista (Indire, 2016). Attualmente il giardino e i suoi arredi sono utilizzati da 500 studenti e 70 docenti che attraverso un sistema di turnazione settimanale per gruppi classi omogenei ne garantisce l'utilizzo una volta alla settimana (per esempio, tutte le classi prime lo utilizzano il lunedì, le seconde il martedì e così via). Possiamo quindi identificare lo spazio esterno come un cluster, uno spazio all'aperto comune a disposizione di più aule

Anfiteatro

Credits: DS Monica Caiazzo, 2021

Fig. 6

Tavoli in legno

Credits: DS Monica Caiazzo, 2021

Fig. 7



(Seydel, 2018; Tosi, 2019). Tra gli obiettivi futuri della scuola c'è anche quello di utilizzare il giardino per momenti di confronto e aggregazione in cui saranno coinvolte le famiglie e la cittadinanza.

La didattica all'aperto è inserita nel PTOF 2022-25 della scuola come suo elemento identitario insieme al rinnovamento delle pratiche didattiche, al ripensamento degli spazi e degli ambienti di apprendimento e alla revisione del curriculum in ottica verticale e di sviluppo delle competenze. Il ripensamento dello spazio esterno risulta quindi profondamente collegato a curriculum e saperi disciplinari. L'OE non rappresenta soltanto una risposta all'emergenza sanitaria ma un 'modo di fare scuola' che è parte integrante dell'offerta formativa dell'istituto.

Innovatività, sostenibilità e inclusività degli ambienti outdoor

Il processo di ideazione, progettazione e produzione degli arredi per il giardino della scuola si è caratterizzato per l'attenzione all'ambiente e alla sostenibilità. L'azienda che ha realizzato gli arredi ha lavorato in un'ottica green con grande attenzione nella scelta di materiali ecosostenibili. Oltre all'utilizzo del legno in quanto materiale naturale, particolare attenzione è stata data all'utilizzo di vernici e colle atossiche e di trucioli a basso contenuto ed emissione di formaldeide.

Per quanto riguarda l'inclusività degli ambienti realizzati, la Dirigente Caiazzo ha confermato

che lo spazio esterno ha favorito la «costruzione di un clima disteso, accogliente e inclusivo» che è particolarmente venuto incontro agli studenti più problematici.

La visione sul benessere a scuola

In relazione al benessere degli studenti, nel corso dell'intervista la DS ha messo più volte in evidenza il rapporto tra benessere e spazi di apprendimento. L'abbandono della didattica trasmissiva a favore di metodologie didattiche innovative realizzabili negli spazi esterni, è stata infatti fonte di nuovo benessere per studenti e docenti. Il beneficio maggiore, conferma la Dirigente «è sul piano emotivo e relazionale che ha aiutato molto nella fase di emergenza quando abbiamo dovuto abbandonare setting d'aula che facilitavano attività collaborative. Uscire fuori ha permesso di recuperare la relazione educativa, sviluppare nuovamente il senso di appartenenza al gruppo e il senso di comunità». Sia le relazioni orizzontali (relazione studente-studente e relazione docente-docente) che le relazioni verticali (relazione studente-docente) hanno ottenuto enormi benefici dalla didattica all'aperto che ha favorito una maggiore disponibilità al confronto con l'altro, all'aiuto e al sostegno (Tosi, 2019). Rientra nel tema del benessere a scuola anche la gestione del rischio che i docenti non hanno percepito come problematica ma che hanno saputo valutare e gestire via via nel corso delle diverse attività. La tranquillità della DS in tema di sicurezza nella didat-

tica all'aperto è anche sostenuta dai dati oggettivi relativi agli infortuni: «la maggior parte degli infortuni, la cui documentazione firmo ogni giorno, si riferisce a infortuni avvenuti in classe dove gli studenti sono costretti in posizioni statiche per lungo tempo, e non fuori dove i bambini assumono un maggiore senso di responsabilità verso sé stessi e verso i propri compagni», conclude con sicurezza la Dirigente. Anche per la corretta gestione del rischio, ci riferisce la Dirigente Caiazzo, sono stati fondamentali i percorsi formativi seguiti dal personale scolastico nel corso degli ultimi anni e che hanno visto il coinvolgimento dell'architetto Fusina sui temi legati a spazio e contesti educativi, del Dipartimento delle Scienze Umane dell'Università degli Studi Milano Bicocca sui temi della revisione critica del curriculum, della rete piacentina Scuole che costruiscono³ sui temi dell'OE.

IC Umberto Eco di Milano: aprirsi ai luoghi di prossimità e alla comunità e alla città

Dati di contesto

L'IC Umberto Eco sorge in una zona semicentrale della città di Milano e si affaccia su Piazza Sicilia. Ha 1500 alunni divisi in sessanta classi ed è articolato nel plesso di scuola primaria Novaro Ferrucci con circa 900 alunni e nel plesso di scuola secondaria di primo grado a indirizzo musicale Monteverdi con circa 600 alunni.

L'intervento sugli spazi esterni coinvolge la piazza antistante la scuola che è stata pedonalizzata e riqualificata per lo svolgimento di parte

delle attività didattiche delle classi dell'istituto (fig. 8). Tale intervento è stato possibile grazie alla sottoscrizione di un Patto di collaborazione che coinvolge il Comune, la scuola e una serie di associazioni esterne, tra cui anche quelle dei genitori, per la gestione della piazza. Il progetto nasce da una richiesta di cittadini e associazioni nell'ambito dell'avviso pubblico *Piazze aperte in ogni quartiere* promosso dall'Amministrazione comunale con l'obiettivo di coinvolgere il territorio nella rigenerazione e nella cura dello spazio pubblico.

L'intervento sugli ambienti esterni all'edificio scolastico rappresenta l'evoluzione di una trasformazione già avviata all'interno, descritta dalla metafora della scuola 's-confinata', caratterizzata da un'organizzazione degli ambienti di apprendimento che superano l'idea di aula come unico ambiente in cui svolgere le attività. Le aule, infatti, si aprono e i gruppi classe sfruttano i grandi atri e gli ambienti di transito, ampliando la metratura a disposizione che diventa particolarmente funzionale anche in periodo pandemico per la salvaguardia della salute. L'estensione di questa idea anche alla piazza rappresenta il naturale sviluppo della scuola 's-confinata' (Bordin, et al., 2021), che sfrutta anche il territorio urbano di prossimità.

Riorganizzazione dello spazio esterno e delle attività didattiche

Lo spazio esterno utilizzato per lo svolgimento delle attività didattiche è principalmente Piaz-



L'allestimento di Piazza Sicilia: arredi e pavimentazione

Fonte: Sito web Comune Milano, https://www.comune.milano.it/web/patti-di-collaborazione/i-patti-nei-municipi/patti-del-municipio-7/piazza-sicilia_flavia
Fig. 8

za Sicilia che è stata pedonalizzata grazie all'accordo con il Comune di Milano. Attualmente, la piazza è prevalentemente utilizzata per le attività musicali, motorie e laboratoriali di difficile realizzazione all'interno dell'edificio scolastico. Oltre alle classi del plesso della primaria, che si affaccia proprio sulla piazza, questo spazio è utilizzato anche dalla scuola secondaria di primo grado che si trova a circa 600 metri. L'allestimento prevede la presenza di tavoli da pic-nic (uti-

lizzabili anche dai cittadini, la piazza resta sempre aperta), tavoli da ping-pong, panchine, arredi mobili che vengono spostati da dentro a fuori e viceversa in relazione alle attività didattiche previste, e piante in vaso. In relazione a ciò, la piazza si configura come spazio per le attività di gruppo, collaborazione e condivisione, spazio informale e per momenti di approfondimento e studio individuale (Indire, 2016). La pavimentazione della piazza ha previsto, inoltre, la partecipazione di-

retta di ragazze e ragazzi e delle associazioni del territorio e per la realizzazione di percorsi di apprendimento-servizio (Chipa et al., 2021)

Innovatività, sostenibilità e inclusività degli ambienti outdoor

Come accennato, lo spazio esterno è l'estensione dell'idea di scuola 's-confinata' già presente all'interno dell'edificio scolastico, in cui l'ambiente svolge un ruolo fondamentale nel supporto al rinnovamento metodologico.

In questo scenario si innesta anche la forte attenzione al tema dell'ambiente e della sostenibilità. La pedonalizzazione della piazza opera in tal senso: incentiva gli spostamenti a piedi, riduce il traffico soprattutto nelle ore di ingresso e di uscita da scuola e favorisce l'acquisizione di comportamenti idonei per il mantenimento della salute fisica. Il progetto rappresenta un continuum di altre azioni presenti nel PTOF della scuola, tra cui le camminate per raggiungere il *Bosco in città*, un luogo naturalistico presente a Milano.

Le attività esterne non sono momenti ludici o di relax, ma sono intenzionalmente progettate nel curriculum scolastico e prevedono, in alcuni casi, anche la presenza di esperti esterni.

Per quanto riguarda il tema dell'inclusività dello spazio esterno, la DS Maria Giaele Infantino ha affermato che, al momento, non sono state attivate indagini specifiche, ma ciò che è facilmente osservabile è il miglioramento generale del clima nelle classi, con particolare riferimen-

to agli studenti che hanno difficoltà di apprendimento e disturbi del comportamento.

La visione sul benessere a scuola

Il rapporto tra benessere e spazi di apprendimento è alla base della visione di scuola che l'IC Umberto Eco sta costruendo in questi anni anche in risposta all'emergenza sanitaria che ha imposto alle scuole un ritorno ai banchi 'a righe e file' per rispondere alle misure anti-contagio.

Un'idea di benessere che parte dalla connotazione fisica come possibilità di muoversi e 'respirare' nel corso della giornata scolastica in una molteplicità di ambienti con setting mutevoli (attività di gruppo, individuali, momenti di relax, attività laboratoriali), per poi allargarsi alla sfera relazionale e sociale. Si tratta di ambienti che consentono agli studenti di sviluppare la propria intelligenza emotiva e sociale, dando loro la possibilità di conoscersi in ambienti meno strutturati rispetto all'aula e favorendo uno star bene che consente di praticare quelle competenze prosociali alla base delle attività promosse dalla scuola. Le uscite in esterno sono collegate intenzionalmente alle discipline e alle attività didattiche e rappresentano un'occasione per i docenti per conoscere i propri studenti con un'altra prospettiva. Direttamente connesso al tema del benessere, è quello della sicurezza. In relazione a ciò, la scuola ha già da tempo realizzato attività all'aperto e partendo da questa esperienza ha individuato alcune accortezze funzionali a ridurre i rischi e lo stress dei docenti, ad esempio:

nel corso delle attività esterne delle classi della primaria è prevista la compresenza delle docenti, non vale la stessa cosa per le secondarie di secondo che hanno due docenti soltanto nel tragitto scuola-piazza.

Conclusioni

La recente emergenza sanitaria e l'attivazione della didattica a distanza hanno dato anche in Italia un forte impulso alla ricerca di spazi alternativi alla classe e alla riprogettazione degli ambienti didattici che garantissero il normale svolgimento delle lezioni. Se molte di queste esperienze sono in continuità con gli elementi identitari dell'approccio dell'OE in alcuni casi l'introduzione dell'educazione all'aperto e il ripensamento degli spazi scolastici si sono concretizzati nel riprodurre all'esterno le modalità di insegnamento utilizzate in classe, senza una chiara visione pedagogica.

Ciò che emerge dalle esperienze analizzate è invece il forte legame tra pedagogia e architettura. Le soluzioni introdotte nelle scuole descritte in questo contributo sono infatti partite da una riflessione e progettazione degli spazi esterni alla scuola, per consentire un ampliamento degli ambienti in connessione con la visione educativa promossa dall'OE e della scuola.

Dalle parole dei tre Dirigenti scolastici, la ricerca nell'ambiente esterno alla scuola di nuovi modi di collaborare e cooperare, elemento comune alle tre esperienze analizzate, è stata portata avanti nell'ottica di sviluppare negli studenti

competenze disciplinari e trasversali e di favorire il benessere di studenti e comunità.

In questo quadro si colloca la cupola dell'Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma che, richiamando simbolicamente il cerchio, annulla qualsiasi gerarchia facilitando la circolazione delle idee, permette di recuperare il proprio tempo e di entrare in contatto con il proprio sé; l'anfiteatro nel giardino della Scuola Primaria Vittorino da Feltre che facilita l'essere accolti e ascoltati; e infine la piazza cittadina, anch'esso luogo circolare che si apre agli studenti dell'IC Umberto Eco di Milano e che inaugura una nuova permeabilità tra scuola e quartieri nell'ottica pedagogica della scuola-comunità.

Nelle esperienze analizzate si assiste quindi alla rivalutazione di spazi tipicamente considerati inadatti o addirittura pericolosi e che adesso vengono arricchiti con setting e arredi decisamente innovativi (tavoli, arredi mobili, sedie portatili, strutture pensili) che docenti e alunni possono in ogni momento riconfigurare a seconda delle loro necessità e delle attività previste.

Comune alle tre esperienze è dunque una progettazione che, grazie ad architetti qualificati – nel caso dell'Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma e della Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza – e a tecnici della Direzione urbanistica comunale – nel caso dell'IC Umberto Eco di Milano –, è stata attenta alle dinamiche socio-relazionali e comunicative ma anche alla inclusività, alla sostenibilità ambientale e all'ecologia. In particolare, questi ultimi due aspet-

ti sono particolarmente evidenti nella scelta dei materiali per la realizzazione degli arredi e nella riqualificazione e pedonalizzazione della piazza cittadina che ha così connesso la scuola alla vicina biblioteca comunale e al parco.

Infine, per quanto riguarda l'inclusività, le tre Dirigenti confermano come le scelte progettuali abbiano accolto i valori dell'inclusione, della condivisione, dell'accoglienza e della cooperazione. Scelte che hanno trovato un felice riscontro nella piena partecipazione di studenti e studentesse ai processi di apprendimento nel rispetto delle loro differenze e dei loro specifici bisogni educativi.

Note

¹Le prime esperienze di didattica outdoor in Europa risalgono alla fine dell'Ottocento quando si sperimentarono scuole per bambini gracili e predisposti alla tubercolosi. Le scuole erano collocate in ambienti naturali lontani dalle grandi città ed erano state progettate con un duplice obiettivo: il recupero clinico dei bambini e la loro istruzione (Châtelet, 2011).

²https://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/fin-fondi-ed_sc_avvio_as_21_22.shtml

³<https://www.scuolecheconstruiscono.it/>

Bibliografia

- Bordin M. et al. (a cura di) 2021, *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. 2011, *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*, Routledge, New York.
- Biddulph J., Flutter J. 2021, *Inspiring primary curriculum design*, Routledge, London and New York.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di) 2016, *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea edizioni, Firenze.
- Bortolotti A. 2019, *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.
- Bortolotti A., Schenetti, M., Telesse, V. 2020, *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8, n. 1, pp. 417-433.
- Carro R., Mori S., Panzavolta S. (in stampa), *Architetture di benessere. Ripensare gli spazi per stare bene a scuola*.
- Carro R., Mori S., Panzavolta S. 2019, *Well-being and environments: an exploratory study in primary schools in Italy*, in W. Imms & M. Mahat (a cura di), *What are teachers doing (well) when transitioning from traditional classrooms to innovative learning environments?*, «Transitions 2018. Continuing the Conversation. Symposium Proceedings», pp. 101-106.
<http://www.ilet.com.au/publications/proceedings/> (22/08/2022)
- Châtelet A.M. 2011, *Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*, MetisPresses, Ginevra.
- Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. et al. (a cura di), 2021 *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*, versione 3.0, Indire, Firenze.
- Comune di Milano, *Piano Quartieri* <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/quartieri/piano-quartieri/piazze-aperte> (22/08/2022)
- D'Ascenzo M. 2018, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cottini L. 2016, *Il paradigma dell'inclusione scolastica*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», Vol. 1, n. 1, pp. 32-50.
- De Bartolomeis, F. 2018, *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne Editrice, Roma.
- Di Fabio 2021, *Modello didattico DADA e DADA-Logica: quanto è importante l'ambiente di apprendimento?*, «Orizzonte Scuola» <https://www.orizzontescuola.it/modello-didattico-dada-e-dada-logica-quanto-e-importante-lambiente-di-apprendimento-intervista/> (22/08/2022)
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (22/08/2022)
- Edwards C., Gandini L., Forman G. 2017, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- European Commission 2018, *Study on Supporting School Innovation Across Europe*, Public Policy and Management Institute.
- Farnè R. 2021, *Outdoor education: il senso pedagogico del rischio*, in F. R. Baravelli (a cura di) *Una scuola che insegna a volare*, Junior-Bambini, Parma, pp. 53 - 64.
- Farnè R., Agostini, F. (a cura di) 2014, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) 2018, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.
- Fondazione Agnelli 2019, *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Editori Laterza, Milano.
- Forum Disuguaglianze 2021, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un'Indagine Esplorativa Rapporto di ricerca* <https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2021/12/ForumDD-Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato.pdf> (22/08/2022)
- Gardner H. 1983, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza - Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Feltrinelli, Milano.
- Gazzaniga M., Richard B., Mangun I.G. 2005, *Neuroscienze cognitive*, Zanichelli, Milano.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (a cura di) 2021, *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education*, Indire, Firenze.
- Harris A. 2008, *Distributed leadership: according to the evidence*, «Journal of Educational Administration», Vol. 46, n. 2, pp. 172-188.
- INDIRE 2016, *Il Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio* http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf (22/08/2022)
- Kaplan R., Kaplan S. 1989, *The Experience of Nature: a Psychological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kanizsa G., Caramellini N. 1988, *L'eredità della Psicologia della Gestalt*, Il Mulino, Bologna.
- Kools M., Stoll L. 2016, *What Makes a School a Learning Organisation?*, *in *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Kuo M., Barnes M., Jordan C. 2019, *Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship*, «Frontiers in Psychology», vol. 10, Art.305.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full> (22/08/2022)
- Mezirow J. 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MIUR, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (22/08/2022)
- MIUR, *Anagrafe Nazionale dell'Edilizia Scolastica* <https://qanalytics.pubblica.istruzione.it/cruscottoe-dilizia/extensions/EdiliziaScolastica/EdiliziaScolastica.html?USER=944508> (22/08/2022)
- Matthews, G. 1980, *Philosophy and the Young Child*. First Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Mottana P., Campagnoli G. 2017, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios editore, Trieste.
- Negro S. 2019, *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.
- OECD 2013, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2020, *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris..
- Oliverio A. 2017, *Il cervello che apprende*, Giunti, Firenze
- Rotondi M. 2002, *Apprendimento emotivo*, «For Rivista per la formazione», Vol. 52, pp. 55-62.
- Rotondi M. 2004, *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza*, Franco Angeli, Milano.

Schenetti M. 2018, *La didattica all'aperto in Italia*, in Robertson, J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erickson, Trento, pp. 177-185.

Schenetti M. 2021a, *Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto*, in S. Polenghi, F. Cereda P. Zini, (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, pp. 1279-1286.

Schenetti M. 2021b, *Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica* in L. Balduzzi, A. Lazzari, (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.

Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. 2015, *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.

Senge P. M. 2006, *La Quinta Disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Editoriale Scientifica, Napoli.

Seydel O. 2018, *Cluster Classroom - Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany*, in S. Borri (a cura di), *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*, Ediguida, Salerno, pp. 183-196.

Steward R. 2021, *The toxic classroom*, Routledge, London & New York.

Tosi L. (a cura di) 2019, *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti, Firenze.

Ventista, M. O. 2018, *A Literature Review of Empirical Evidence on the Effectiveness of Philosophy for Children*, in E. Duthie, F. García Moriyón, R. Robles Loro (a cura di) *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*, Anaya, Madrid, Spain, pp.448-461.

Weyland B., Attia S. 2015, *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini, Milano.

Weyland B., Attia S. 2016, *Il corpo della scuola. Sul rapporto tra pedagogia e architettura*, «FAMagazine», vol. 37, pp. 56-68.

Fonti orali

Intervista a Monica Caiazzo (DS della Scuola Primaria Vittorino da Feltre di Piacenza) realizzata il 17 gennaio 2022.

Intervista a Maria Giaele Infantino (DS dell'IC Umberto Eco, Milano), realizzata il 18 gennaio 2022.

Intervista a Emanuela Corrao (DS dell'Istituto San Giuseppe di Roma), realizzata il 18 gennaio 2022