UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

TESI DI LAUREA

Indagare la relazione bambino-ambiente secondo la cornice teorica delle *affordances*. Uno studio di caso nella scuola primaria di Issogne.

DOCENTE RELATORE
Prof. Fabrizio Bertolino

STUDENTE
16 A05 158 Roberta Dublanc

INDICE

INTRODUZIONE 3

CAPITOLO 1 - L'EDUCAZIONE ALL'APERTO NELLA CORNICE TEORICA DELLE *AFFORDANCES* 7

1.1 Le origini del termine "*affordance*" 8

1.2 L'evoluzione storica e semantica del concetto 9

1.2.1. L'approccio funzionale di Heft 10

1.2.2. Kyttä e la dimensione socioculturale 14

1.2.3. I diversi tipi di affordances 16

1.2.4. Il modello delle affordances potenziali di Kyttä 18

1.2.5. Il modello dell'interactional affordance di Waters 21

1.3 L'osservazione come strumento di rilevazione delle *affordances* 26

1.4 Ulteriori sviluppi della teoria 28

CAPITOLO 2 – "TUTTO IL MONDO CHE C'È": CRONISTORIA DI UN'ESPERIENZA FORMATIVA 31

2.1 Cronistoria della scuola estiva 2022 31

2.2 Considerazioni 61

CAPITOLO 3 - UN PRIMO APPROCCIO ALLA DIDATTICA ESPERIENZIALE ALL'APERTO: STUDIO DI CASO PRESSO LA SCUOLA PRIMARIA DI ISSOGNE 62

3.1 Le radici di una collaborazione 62

3.2 La scuola primaria di Issogne 65

3.2.1. Presentazione del contesto territoriale 65

3.2.2. Il gruppo classe: i bambini e l'insegnante 68

3.3 Spazi adottati per il progetto 69
3.4 Descrizione degli incontri osservati 76
3.5 Analisi dei disegni: il punto di vista dei bambini 96
3.6 Il questionario finale 110
3.7 Considerazioni 114

ALLEGATI 116
Allegato 1: lettera degli gnomi - primo incontro 116
Allegato 2: lettera degli gnomi - secondo incontro 118
Allegato 3: filastrocca "ieri, oggi, domani…" 119
Allegato 4: filastrocca "il tempo" 120
Allegato 5: lettera degli gnomi – terzo incontro 121
Allegato 6: lettera degli gnomi – quarto incontro 122

CAPITOLO 4 - ANALISI DELLE ESPERIENZE ALLA LUCE DEL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO 123

4.1 La scuola estiva "Tutto il mondo che c'è": raccordo teoria e prassi 123
4.1.1. L'analisi delle possibilità 129
4.1.2. Le regole socioculturali 136
4.1.3. Considerazioni finali sulla scuola estiva 141
4.2 *Affordances* e contesti all'aperto: analisi delle osservazioni condotte a Issogne 143
4.2.1. Le affordances messe in atto dai bambini 144
4.2.2. Considerazioni 169

CONCLUSIONI 172

BIBLIOGRAFIA 178

SITOGRAFIA 181

INTRODUZIONE

Il presente lavoro si occupa della relazione individuo-ambiente inquadrata nella cornice teorica delle *affordances* e declinata nello specifico nel rapporto tra bambino e contesti all'aperto. Le motivazioni che mi hanno spinta a scegliere di trattare e approfondire questo argomento sono riconducibili a due fattori personali. Da un lato, l'interesse per la relazione tra educazione e natura su cui ho avuto modo di riflettere durante l'insegnamento di *Pedagogia dell'ambiente e dell'infanzia* (tenuto dal prof. Fabrizio Bertolino) che ho frequentato durante il mio terzo anno di università. Dall'altro, l'avvio di un progetto di ricerca-formazione per la costituzione della Rete regionale delle scuole all'aperto, denominato "*Classi sotto il cielo*", finalizzato al coinvolgimento di scuole valdostane nella sperimentazione di modelli di didattica all'aperto e in natura, promuovendo gli spazi esterni come contesti significativi di apprendimento[1].

Scoprire dell'esistenza di una convenzione siglata tra l'Università della Valle d'Aosta, l'Istituzione scolastica Ottavio Jacquemet e l'Amministrazione comunale di Issogne per lo "sviluppo di attività di ricerca, formative e seminariali" (art. 1), declinata per l'anno scolastico 2021-22, proprio sulle tematiche dell'*outdoor education,* mi ha spinta ad interessarmi al progetto che stava nascendo sia per la tematica che esplorava sia per il fatto che si sviluppava nel mio comune di residenza (fig. 1).

[1] La Stampa, *Nelle classi sotto il cielo la natura è maestra*, pagine locali della Valle d'Aosta, 8 settembre 2020.

ISSOGNE / Il Comune a fianco di Istituzione scolastica e UniVdA per un progetto di Outdoor education

Una scuola all'APERTO per nuovi stimoli

Dall'idea di un'aula esterna alla costruzione del progetto per una nuova didattica

ISSOGNE - Un'idea nata durante la stesura del programma elettorale, che dalla realizzazione di un'aula all'aperto e percorsi emozionali è cresciuta ed è arrivata all'inizio di un percorso di costruzione di una nuova didattica.
È il progetto di Outdoor education che il Comune di Issogne ha avviato in collaborazione con l'istituzione scolastica Ottavio Jacquemet e l'Università della Valle d'Aosta.
«Un punto del programma che però non immaginavamo di proporre così in fretta - spiega il sindaco **Patrick Thuégaz** -. *Parlando con gli insegnanti della scuola primaria ci siamo resi conto che i bambini, causa Covid, per alcune materie già facevano lezione all'aperto, cosa che con il brutto tempo diventa problematica, questo ci ha dato la spinta ad accelerare i tempi».*
L'amministrazione inizia a parlarne con l'istituzione scolastica, poi entra in contatto con l'UniVdA che in campo di Outdoor education è un punto di riferimento, per le sue ricerche e i suoi progetti, a livello internazionale.
«Siamo partiti con l'idea di costruire uno spazio riparato, ma all'aperto - dice **Thuégaz** -, *ma ci siamo detti che è il caso di costruire una didattica diversa. Il Comune di Issogne ha in ballo il progetto per il nuovo polo scolastico che già prevede degli spazi all'aperto per ogni aula, quindi abbiamo chiesto supporto all'Università della Valle d'Aosta per realizzare un progetto in tal senso. Puntiamo a siglare a breve la convenzione e a concretizzare qualcosa già entro fine anno. Parallelamente siamo stati contattati da una ragazza interessata al progetto per la sua tesi di laurea, cosa che ci fa molto piacere».*
Si tratta di un progetto a lungo raggio, come spiega anche il sindaco, che potrebbe *«iniziare dalle cose più semplici, come per esempio l'orto didattico, da lì in poi c'è solo da mettere un po' di fantasia. Abbiamo chiesto agli insegnanti di darci delle idee, noi siamo aperti e disponibili a concretizzarle per consulenze, acquisto di materiali o lavori».*
A seguire il progetto per l'istituzione scolastica l'insegnate **Antonio Visalli**. *«L'idea del Comune ci ha subito trovati favorevoli, soprattutto in un momento storico come questo* - dice -. *Si tratta di un progetto che ci permette di coniugare diverse esigenze: attraverso l'esplorazione dello spazio esterno è possibile dare un nuovo valore al tempo, migliorano le relazioni tra insegnanti e bambini e introdurre la dimensione dell'imprevisto è una sfida nuova. Potremo lavorare in modo interdisciplinare per stimolare meglio le motivazioni e l'apprendimento dei bambini».*
Ad accompagnare Comune e scuola in questo percorso l'UniVdA impegnata da oltre 15 anni in progetti di Outdoor education.
«Il Covid ha messo in evidenza che l'aula non è adatta e che non ci sono alternative - sottolinea **Giuseppe Barbiero**, docente all'UniVdA -, *bisogna cercare la flessibilità e costruire un'alternativa. In natura, se uno sa utilizzare il fascino che ha sui bambini, si recupera molto più facilmente la fatica mentale. Lo abbiamo dimostrato con i progetti di ricerca sulla scuola biofilica di Gressoney-La-Trinité e con lo "Standard di Etroubles". Issogne è una delle possibili applicazioni del nostro lavoro. Il Comune ci ha chiesto supporto per allargare gli strumenti a disposizione degli insegnanti: affiancheremo al personale dei facilitatori che tradurranno il nostro lavoro per soddisfare le esigenze della comunità».*

Erika David

Fig.1: Progetto di *Outdoor education* nato in sinergia tra diversi attori che punta allo sviluppo di una nuova didattica attraverso la costituzione di una rete collaborativa (articolo di Erika David, Gazzetta Matin del 8 febbraio 2021).

L'argomento di tesi ruota, infatti, attorno al concetto di ambiente al quale, come ormai sostenuto da numerosi studi, viene riconosciuto un ruolo attivo nei processi di insegnamento apprendimento, presentandosi come interlocutore attivo degli stessi. Bisogna infatti riconoscere che lo sviluppo del bambino è fortemente influenzato dall'ambiente con cui si trova in interazione e, per questo, esso va considerato come un elemento essenziale della relazione educativa distaccandosi dalla visione dell'ambiente come luogo che ospita passivamente azioni. Non a caso, Loris Malaguzzi, fondatore della filosofia educativa reggiana, definisce l'ambiente come un "terzo educatore" conferendogli un valore primario all'interno dei processi educativi (Guerra, 2021b).

L'ambiente diventa *un maestro silenzioso […] che dà forma e significato alle intenzioni* (Guerra, 2021b: 28) dei bambini. Anche nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012 , 2018) si trova il riconoscimento dell'ambiente come elemento importante del processo educativo

in grado di orientare, promuovere o inibire possibilità, quindi *inteso non più come lo spazio fisico in cui il docente trasmette il suo sapere all'alunno ma come luogo in cui entrano in gioco diversi fattori fondamentali: l'insegnante, il gruppo dei pari, le relazioni sociali e affettive, lo spazio accogliente, curato e adeguato alle necessità educative e didattiche di tutti i suoi protagonisti* (Taramelli, Alberani, 2020: 6). Esso diventa uno spazio d'azione capace di promuovere esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo, emotivo e sociale e di rispondere ai bisogni e di valorizzare le diverse intelligenze di ognuno. In questo senso, va riconosciuto il potenziale anche dei contesti esterni che, grazie all'eterogeneità e all'assenza di una strutturazione organizzata e rigida, offre plurime e diversificate opportunità. A partire da questa concezione, quindi, i luoghi diventano "contesti intelligenti" (Bertolino, Guerra, 2020) che stimolano le azioni e le esperienze che si realizzano all'interno della relazione intrinseca tra ambiente e individuo che lo attraversa, oggetto di studio trasversale alle discipline psico-pedagogiche dell'ambiente.

Il termine "*affordance*" è stato coniato nel 1966 dallo psicologo statunitense Gibson per intendere *le possibilità offerte dagli oggetti nell'ambiente* (Guerra, 2022: 19). Tale concetto negli anni è stato ripreso e approfondito da diversi autori, i quali sostengono che deve essere inteso come riguardante la relazione complessa e bidirezionale che intercorre tra le potenzialità dell'ambiente e il soggetto che interagisce con esso.

La tesi si pone come finalità quella di approfondire il tema della relazione tra i bambini e i contesti educativi all'aperto alla luce della prospettiva teorica delle *affordances* e, quindi, indagare i comportamenti messi in atto dagli individui a partire dalle possibilità offerte dalle caratteristiche dell'ambiente in cui si trovano. Questo aspetto è stato esplorato in particolare attraverso due esperienze che mi hanno coinvolta in modo diretto. La prima, ha riguardato la mia partecipazione ad una scuola estiva residenziale organizzata dall'associazione culturale "Bambini e Natura" durante la quale ho potuto mettermi in gioco nel cogliere e leggere le potenzialità degli spazi e nel provare ripensare i luoghi e il modo in cui li utilizziamo, proprio secondo la prospettiva delle *affordances.* La seconda esperienza concerneva invece l'osservazione di un gruppo di bambini della scuola primaria di Issogne (classe seconda, insegnante Antonio Visalli) che agivano in contesti all'aperto.

La tesi si articola in quattro capitoli. Nello specifico, nel primo capitolo si esaminerà l'evoluzione semantica e concettuale della teoria delle *affordances* (ancora poco esplorata nel contesto europeo) attraverso una disamina degli autori più importanti e della letteratura di riferimento.

Nel secondo capitolo si descriverà l'esperienza formativa a cui ho partecipato nel mese di luglio 2022, dal titolo "TUTTO IL MONDO CHE C'È. Le possibilità dell'educare all'aperto". Attraverso una descrizione narrativa e iconica si riporterà lo svolgimento delle giornate di formazione, con particolare attenzione alle attività svolte e alle metodologie utilizzate. Inoltre, in questo capitolo si troveranno delle sezioni di approfondimento contenenti riflessioni personali sullo svolgimento delle giornate e sulle esperienze vissute.

Nel terzo capitolo, dopo una presentazione generale della scuola del comune di Issogne e del contesto in cui è inserita, verranno descritte le attività didattiche, proposte dall'insegnante di classe, che ho osservato nell'arco di quattro incontri svolti sul territorio. All'interno di questa parte si troverà anche l'analisi di disegni realizzati al termine del progetto dai bambini del gruppo osservato e di un questionario proposto dall'insegnante in cui si è indagato il livello di gradimento delle attività realizzate. Grazie alle riproduzioni grafiche verrà esplicitato il punto di vista dei bambini relativamente alle esperienze vissute e alla relazione sentita con i luoghi.

Infine, nel quarto ed ultimo capitolo, si troverà una rilettura delle due esperienze narrate alla luce della cornice teorica delle *affordances*. In particolare, nella prima sezione verrà raccordata la teoria alla pratica sperimentata durante la scuola estiva. In una seconda sezione, invece, saranno ripercorsi gli incontri del progetto di Issogne, soffermandosi sui comportamenti e le azioni messi in atto dal gruppo e dai singoli, in relazione alle peculiarità degli ambienti, rilevati dall'osservazione condotta direttamente sul campo.

CAPITOLO 1

L'EDUCAZIONE ALL'APERTO NELLA CORNICE TEORICA DELLE *AFFORDANCES*

Il presente capitolo focalizza l'attenzione sul concetto di *affordance*, in particolare nelle sue relazioni con la proposta pedagogica genericamente definita "educazione all'aperto". Come riportato da Fiorenza Toccafondi nel suo saggio "All'origine del concetto di *affordance*" (2016), il termine trova origine come neologismo nel 1966 nell'ambito dagli studi dello psicologo James Gibson (1904-1979).

Dopo una iniziale resistenza della comunità scientifica, la prospettiva offerta dal concetto di *affordance* è stata oggetto negli anni di numerosi approfondimenti e interpretazioni in aree diverse del sapere (dalla filosofia all'architettura), fino ad essere in tempi recenti affiancato alla progettazione e realizzazione di esperienze educative *outdoor*. Il "termine" *affordance* trova infatti la sua migliore espressione quando viene inteso come riguardante la relazione (complessa) che intercorre tra le potenzialità dell'ambiente e il soggetto che interagisce con esso.

Si procederà quindi ad approfondire la tematica dal punto di vista teorico, a partire dal contributo di Monica Guerra[2] *Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici*, pubblicato nel recente volume collettaneo *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (Antonietti, Bertolino, Guerra e Schenetti, a cura di, 2022).

[2] Monica Guerra è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e Presidente del Corso di studi in Scienze dell'educazione dell'Università di Milano-Bicocca. È inoltre Presidente fondatrice e ora onoraria dell'Associazione di promozione culturale "Bambini e Natura".

1.1 Le origini del termine "*affordance*"

Per esplorare questo concetto è necessario risalire dapprima alle sue origini per poi attraversare le numerose e diverse interpretazioni e ridefinizioni che si sono sviluppate nel corso di poco più di 60 anni. Il termine *affordance* è stato coniato nel 1966 dallo psicologo statunitense James Gibson *partendo dal termine inglese to afford ("consentire", "offrire", "rendere disponibile")* (Toccafondi, 2016: 67-68) in riferimento ai suoi studi sulla percezione degli animali e successivamente approfondito e precisato all'interno della sua opera *The ecological approach to visual perception*[3] del 1979. Un primo aspetto su cui soffermarsi è il fatto che il termine inglese non trova una traduzione letterale in lingua italiana, può essere però inteso come un "invito a fare qualcosa", un suggerimento di una o più possibilità che si possono effettuare a partire da caratteristiche di oggetti o dell'ambiente, come la forma o le dimensioni. Ad esempio, una tazza invita ad essere afferrata per il manico, una sedia, per come è concepita, invita a sedervisi o ancora una superficie orizzontale può invitare a sdraiarsi mentre una verticale no. Da qui in poi verrà utilizzata spesso come traduzione la parola "possibilità", sebbene, come vedremo, presa da sola, non rende del tutto giustizia al significato complesso e globale del concetto.

Gibson esegue alcuni studi sulla relazione animali-ambiente affermando come a partire da uno stesso ambiente animali diversi ne colgono usi diversi, sulla base delle *affordances* che gli attribuiscono. Secondo questa teoria, quando si guarda un oggetto non vengono percepite le sue qualità ma le *affordances*; l'oggetto, cioè, offre ciò a cui noi prestiamo attenzione (Guerra, 2022). Gibson definisce quindi le *affordances* come *le possibilità offerte dagli oggetti nell'ambiente* (Guerra, 2022: 19). Per comprendere appieno tale concetto, però, non è sufficiente affermare che sono possibilità offerte dall'ambiente ma vanno intese all'interno della relazione tra di esso e un soggetto che le percepisce. Infatti, le proprietà affordative non sono proprie di un oggetto né di chi lo utilizza, ma si creano per opera della relazione che si instaura tra di essi. Non si può parlare di *affordances* se non entra in gioco il meccanismo della percezione. Secondo Gibson, infatti, le caratteristiche oggettive dell'ambiente, dopo essere state percepite da un soggetto, diventano per esso dei suggerimenti d'azione che possono invitare o vincolare a fare

[3] Traduzione italiana: *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, il Mulino, Bologna, 1999.

qualcosa in quell'ambiente; l'*affordance* rappresenta quindi un'opportunità di azione (o di inibizione) per l'individuo. Volendo quindi riprendere e integrare la definizione di Gibson, trovando a tal punto anche una corrispondenza in lingua italiana del termine, si può dire che le *affordances* sono possibilità offerte dagli oggetti nell'ambiente e percepite dagli animali (secondo i suoi studi) o, più in generale, dai soggetti. Pertanto, possiamo affermare che questo concetto ruota attorno a tre dimensioni: soggetti, oggetti e ambiente; dove con 'oggetti' viene inteso ciò che si trova nell'ambiente.

1.2 L'evoluzione storica e semantica del concetto

La teoria di Gibson è stata comunque criticata per essere troppo lineare e per presentare una relazione semplificata tra ambiente e soggetto per la quale all'offerta dell'ambiente il soggetto percepisce. Anche Chemero sostiene che non sia sufficiente definire le *affordances* come semplici relazioni tra soggetto e ambiente presi singolarmente, al contrario lui le definisce come relazioni tra aspetti particolari dei soggetti e aspetti particolari degli ambienti (Chemero, 2003 in Guerra, 2022), evidenziando la complessità della relazione che intercorre tra le due parti. Nella relazione si frappongono quindi altri aspetti come la presenza di altre persone (bambini o adulti), le caratteristiche dello spazio, gli oggetti che vi si trovano, e gli aspetti socioculturali.

Nel tempo, gli studi iniziali di Gibson sono stati ripresi da psicologi, antropologi e architetti, che li hanno approfonditi, aggiungendo man mano delle integrazioni o delle sottocategorie che hanno reso il concetto più articolato. Tra questi, alcuni autori hanno approfondito il tema della relazione tra i bambini e i contesti educativi all'aperto fornendo prospettive e modelli utili all'analisi di situazioni, altri ancora hanno studiato la complessità della relazione tra soggetto e ambiente tenendo conto di altre condizioni, come il contesto.

1.2.1. L'approccio funzionale di Heft

Uno dei primi lavori sulle *affordances* degli ambienti per bambini è quello dello psicologo Harry Heft che nel 1988 le definisce secondo un approccio funzionale: gli oggetti o le caratteristiche di un ambiente possono essere attribuiti a più funzioni, anche a seconda del soggetto coinvolto in quel dato momento (Guerra, 2022). L'autore descrive le *affordances* dell'ambiente come proprietà funzionalmente significative considerate in relazione ad un individuo (Heft, 1988), evidenziando la relazione specifica tra ambiente e individuo. All'interno di questo approccio funzionale, l'autore introduce una dimensione evolutiva collegata al significato delle *affordances*. Infatti, secondo lo psicologo, la lettura e le funzioni che vengono attribuite ad un ambiente cambiano con lo sviluppo evolutivo dell'individuo: un bambino percepisce gli oggetti dell'ambiente in modo diverso rispetto ad un adulto. Nella teoria di Heft, la dimensione evolutiva assume un ruolo importante, in quanto uno stesso individuo in un dato ambiente, con il passare del tempo, potrebbe cogliere *affordances* diverse o non percepirne più alcune; questo mostra come il modo in cui si guarda ad un ambiente può modificarsi nel tempo (Guerra, 2022). Questa distinzione evolutiva influisce anche sulla tipologia di significati funzionali che vengono attribuiti alle caratteristiche dell'ambiente, in quanto *un adulto può leggere un dato ambiente come l'insieme delle forme che lo compongono, un bambino può riconoscere principalmente ciò che vi potrebbe essere fatto* (Guerra, 2022: 20); il bambino percepisce quindi l'ambiente da un punto di vista più funzionale.

Per chiarire meglio questo passaggio viene utilizzato l'esempio di una recinzione che, per l'adulto può essere vista e interpretata in primo luogo come un ostacolo e un impedimento a passare, mentre per un bambino può essere percepita come un invito a scavalcarla e ad arrampicarvisi (Guerra, 2022). Oppure, se un adulto entra in un bosco o una foresta vedrà ciò che è presente in quel luogo come ad esempio gli alberi, le pozzanghere, gli arbusti… mentre un bambino che arriva nello stesso luogo noterà cosa potrebbe fare lì, quindi scalare, correre, arrampicarsi, nascondersi… (Waters, 2017).

Heft nel suo lavoro *Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description* (1988) riporta un altro esempio che conferma l'influenza della dimensione evolutiva non solo nell'attribuzione di significati ma anche nel mettere in atto comportamenti; se, ad esempio, in un determinato luogo è presente una fessura stretta tra

delle rocce o un buco in una rete, un bambino piccolo riuscirà a passarvi mentre un bambino più grande o un adulto non ci riusciranno, anche a causa delle rispettive differenze di dimensioni corporee. Questo porta a considerare le caratteristiche dell'ambiente e il loro significato in relazione ad uno specifico individuo in quanto, come sostiene Heft (1988), le possibilità funzionali di un ambiente cambiano in relazione allo stato di sviluppo dell'individuo (o del gruppo) di interesse.

Per l'autore, quindi, i significati che vengono attribuiti all'ambiente non sono categorie fisse ma mutabili nel tempo, poiché possono continuamente emergere nuovi significati funzionali a seconda del soggetto coinvolto, il tempo e le relazioni, denotando così il carattere soggettivo delle *affordances*. Questo implica che per l'autore è impossibile proporre un elenco esaustivo delle caratteristiche ambientali, proprio a causa della dimensione evolutiva che può far emergere nuovi utilizzi e quindi nuovi significati funzionali (Guerra, 2022). Consapevole di questo limite, Heft prova a definire una prima tassonomia chiamata "*a preliminary functional taxonomy of children's outdoor environments*" nella quale vengono categorizzati gli ambienti esterni dei bambini da un punto di vista funzionale e che propone schematizzata in una tabella (fig. 1) all'interno del suo saggio del 1988.

Table 2
A preliminary functional taxonomy of children's outdoor environments

1. **Flat, relatively smooth surface:**
   - affords walking, running
   - affords cycling, skating, skateboarding
2. **Relatively smooth slope:**
   - affords coasting down (e.g. on bike, wagon)
   - affords rolling, sliding, running down
   - affords rolling objects down
3. **Graspable/detached object:**
   - affords drawing, scratching
   - affords throwing
   - affords hammering, batting
   - affords spearing, skewering, digging, cutting
   - affords tearing, crumpling, squashing
   - affords building of structures (e.g., raw materials for forts)
4. **Attached object:**
   - affords sitting-on
   - affords jumping-on/over/down-from
5. **Non-rigid, attached object:**
   - affords swinging-on (e.g. tree branch)
6. **Climbable feature:**
   - affords exercise/mastery
   - affords looking out from
   - affords passage from one place to another (e.g., stairs, ladder)
7. **Aperture:**
   - affords locomoting from one place to another
   - affords looking and listening into adjacent place
8. **Shelter:**
   - affords microclimate
   - affords prospect/refuge
   - affords privacy
9. **Moldable material (e.g., dirt, sand):**
   - affords construction of objects (e.g., pottery)
   - affords pouring
   - affords modification of its surface features (e.g., sculpting)
10. **Water:**
    - affords splashing
    - affords pouring
    - affords floating objects
    - affords swimming, diving, boating, fishing
    - affords mixing with other materials to modify their consistency

Fig. 1 : Tabella raffigurante la tassonomia di Heft (1988: 36) in cui troviamo classificate dieci caratteristiche dell'ambiente, per ognuna delle quali sono presentate delle sottocategorie funzionali che suggeriscono alcune possibilità d'azione.

Si riporta inoltre il testo della tassonomia tradotta in lingua italiana[4]:

1. Superficie piana e relativamente liscia: permette di camminare, correre, andare in bicicletta, pattinare, andare sullo skateboard;
2. Pendenza relativamente liscia: permette di scendere a piedi (per esempio in bicicletta, su un carro) permette di rotolare, scivolare, correre giù, permette di far rotolare gli oggetti giù;
3. Oggetto afferrabile/staccato: permette di disegnare, graffiare, permette di lanciare, permette di martellare, battere, permette di infilzare, scavare, tagliare, permette di strappare, accartocciare, schiacciare, permette di costruire strutture (per esempio, materie prime per fortini);
4. Oggetto attaccato: permette di sedersi sopra, permette di saltare sopra/giù da;
5. Oggetto attaccato non rigido: permette di dondolarsi sopra (es. ramo d'albero);
6. Elemento scalabile: permette l'esercizio/padronanza, permette di guardare fuori da, permette il passaggio da un posto all'altro (es. scale, scala);
7. Apertura: permette di spostarsi da un luogo all'altro, permette di guardare e ascoltare nel luogo adiacente;
8. Riparo: permette il microclima, permette la prospettiva/rifugio, permette la privacy;
9. Materiale modellabile (es. terra, sabbia): permette la costruzione di oggetti (es. ceramica), permette di versare e modificare le caratteristiche della sua superficie (es. scultura);
10. Acqua: permette di spruzzare, permette di versare, permette di far galleggiare oggetti, permette di nuotare, immergersi, andare in barca, pescare, permette di mescolarsi con altri materiali per modificarne la consistenza.

Questo schema offre una rappresentazione chiara di come i bambini possono percepire l'ambiente e della loro interazione con esso. L'autore afferma di aver proposto questa tassonomia funzionale per i contesti all'aperto dei bambini dapprima suddividendo una lista principale di caratteristiche dell'ambiente per poi individuare per ognuna di esse delle sottocategorie; pur riconoscendo il fatto che queste classificazioni possono variare e non sono esclusive dal momento che ogni caratteristica può avere molteplici

[4] Traduzione a cura di Monica Guerra e inserita con il suo consenso.

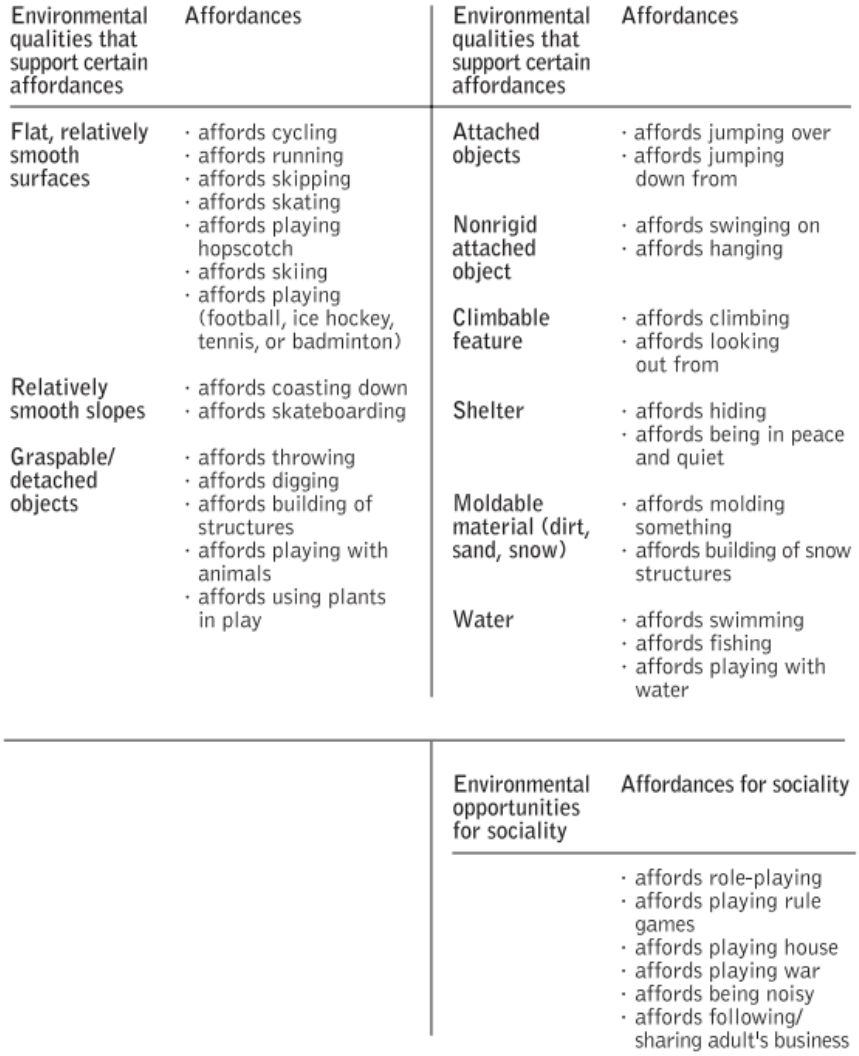
affordances. Questo tipo di lettura fornisce una comprensione del significato funzionale e quindi psicologico delle caratteristiche ambientali, descrivendo l'ambiente da una prospettiva psicologica (Heft, 1988).

Heft afferma che queste categorie possono risultare ovvie al lettore e questa ovvietà deriva dal fatto che vengono resi espliciti i modi con cui ci rapportiamo direttamente all'ambiente nelle azioni quotidiane. Questa tassonomia vuole quindi essere un tentativo di organizzazione di questa dimensione dell'esperienza[5].

1.2.2. Kyttä e la dimensione socioculturale

Ad un certo punto, la teoria delle *affordances* viene investita di una forte matrice socioculturale. L'autrice Marketta Kyttä, che ha ricevuto una formazione da architetto e poi è diventata psicologa, introducendo i vincoli socioculturali nella percezione delle *affordances*, determina un passaggio nella lettura delle stesse da una chiave funzionale ad una socioculturale. Emerge quindi una maggiore consapevolezza relativamente al fatto che la relazione tra ambiente e soggetto, inizialmente considerata come lineare, in realtà è molto più complessa, soprattutto nel momento in cui si inizia a tenere conto del contesto in cui suddetta relazione è inserita. Kyttä riprende la tassonomia di Heft integrandovi la dimensione sociale. Nella sua tassonomia troviamo, infatti, le *affordances for sociality*, con le quali vuole intendere gli elementi dell'ambiente che facilitano la socialità, come si può vedere nella figura 2.

[5] Durante il progetto che ho seguito a scuola, che sarà oggetto di analisi della seconda parte di questo lavoro di tesi, ho potuto effettuare osservazioni che confermano la tassonomia funzionale proposta da Heft.



Environmental qualities that support certain affordances	Affordances
Flat, relatively smooth surfaces	· affords cycling · affords running · affords skipping · affords skating · affords playing hopscotch · affords skiing · affords playing (football, ice hockey, tennis, or badminton)
Relatively smooth slopes	· affords coasting down · affords skateboarding
Graspable/ detached objects	· affords throwing · affords digging · affords building of structures · affords playing with animals · affords using plants in play
Attached objects	· affords jumping over · affords jumping down from
Nonrigid attached object	· affords swinging on · affords hanging
Climbable feature	· affords climbing · affords looking out from
Shelter	· affords hiding · affords being in peace and quiet
Moldable material (dirt, sand, snow)	· affords molding something · affords building of snow structures
Water	· affords swimming · affords fishing · affords playing with water

Environmental opportunities for sociality	Affordances for sociality
	· affords role-playing · affords playing rule games · affords playing house · affords playing war · affords being noisy · affords following/ sharing adult's business

Fig. 2: Classificazione di Kyttä che riprende da Heft in cui vengono elencate alcune *affordances* che possono essere messe in atto a partire da caratteristiche dell'ambiente definite. In questo schema, inoltre, Kyttä integra delle *affordances* legate alla sfera sociale (da Kyttä, 2003: 63).

Un contributo importante di Kyttä che arricchisce la teoria delle *affordances*, quindi, è proprio quello di aver introdotto la dimensione socioculturale come fattore di cui tenere conto nella percezione dell'ambiente. L'autrice avvia così una nuova questione nella riflessione su questo tema, andando a *considerare non soltanto le affordances fisiche, ma anche le opportunità emotive, sociali e culturali che l'individuo percepisce nell'ambiente* (Kyttä, 2004 in Guerra, 2022: 21). Le *affordances* messe in atto sono dunque influenzate dal contesto socioculturale all'interno del quale si verificano. Se, ad esempio, un bambino

si trova in un determinato luogo e trova un sasso, potrebbe percepirlo come oggetto da lanciare, tuttavia, la presenza di norme socioculturali del contesto (e/o di una figura adulta) potrebbero inibire la sua azione. Per dirla con le parole di Kyttä, si tratterebbe di un *affordance* potenziale, ma non attuata (si veda approfondimento di seguito). Gli aspetti sociali e culturali quindi, possono, secondo l'autrice, mediare la percezione e l'attuazione di *affordances* nell'ambiente, influenzando così il comportamento dell'individuo.

L'autore Carr descrive questo aspetto parlando del 'potere' che le norme sociali hanno nel riformulare la percezione delle possibilità nell'ambiente (Carr, 2000 in Waters, 2017). In aggiunta a questi, anche l'esperienza pregressa dei bambini e la presenza di adulti influenzano la loro percezione delle possibilità di uno spazio (Waters, 2017). Questo implica che la percezione non è diretta, come sosteneva Gibson, ma è mediata dai fattori appena espressi (Waters, 2017).

1.2.3. I diversi tipi di affordances

Kyttä, inoltre, estende il concetto di *affordances* distinguendone principalmente due tipi: *affordances potenziali* e *affordances attuate*. Le prime riguardano le qualità dell'ambiente e sono considerate in relazione all'individuo; possono essere viste come un insieme di potenziali azioni che esistono per un certo individuo in un dato ambiente, tenendo conto delle sue qualità e competenze, come ad esempio le sue caratteristiche fisiche. Le seconde, invece, si possono definire come la messa in atto delle prime.

Quando, ad esempio, ci troviamo in un determinato luogo che possiede date caratteristiche, all'interno di queste possiamo individuare diverse possibilità d'azione, ma non è detto che le possibilità che abbiamo percepito vengano poi effettivamente realizzate. Volendo approfondire questo aspetto, Kyttä (2002), oltre alle *affordances* potenziali e attuate che abbiamo visto, individua altri livelli di *affordances* che sono: *percepite, utilizzate* e *plasmate*. Per *affordances* percepite intende ogni opportunità di azione e gioco che un bambino può percepire (con uno o più sensi) in uno spazio. Un bambino, infatti, deve essere in grado di percepire, vedere o raggiungere un'opportunità di gioco per poterla utilizzare. Se, ad esempio, nel luogo in cui si trovano vi sono degli alberi o dei materiali naturali dietro ad una recinzione alta, i bambini non potranno

percepirli come una possibilità di azione che, di conseguenza, non potrà essere attualizzata. Analogamente, se sono a conoscenza delle regole e norme che vigono in uno spazio (come può essere la scuola), tenderanno a non considerare nemmeno nelle loro percezioni quei comportamenti che sanno non essere consentiti, come ad esempio andare sullo skateboard nel cortile della scuola. Il livello di *affordances* utilizzate invece si riferisce a tutte le attività che si verificano in un determinato luogo; mentre le *affordances* plasmate riguardano le nuove possibilità di gioco realizzate dai bambini stessi modificando e manipolando le caratteristiche dell'ambiente. Si propone di seguito uno schema (fig. 3) che mostra la classificazione delle *affordances*, tenendo conto dell'effetto delle regole e dei regolamenti scolastici sulle *affordances* attualizzate.

Fig. 3: I livelli di *affordances* (da Falcini, 2014, traduzione personale).

Le *affordances*, quindi, oltre ad essere percepite, possono essere o meno messe in atto, a seconda delle capacità e competenze di ogni individuo, facendo sì che esse siano differenti per ciascuno (Kyttä, 2002, 2003, 2004 in Guerra, 2022). Lo spazio, infatti, offre una possibilità solo nel momento in cui l'individuo che si sta relazionando con esso la percepisce come possibile, si sente cioè in grado di attuarla. Il soggetto, infatti, quando si trova in un determinato ambiente, per attivare le proprie possibilità d'azione, analizza non

ciò che vede in quel momento ma ciò che può o non può fare in quello specifico luogo (Mario, 2013).

Falcini (2014), in una ricerca sugli ambienti esterni della scuola dell'infanzia, riprende le tipologie di *affordances* individuate da Kyttä ribadendo quanto fortemente le *affordances* attualizzate di un dato ambiente dipendano dalle norme e dai regolamenti che dirigono l'uso di questo ambiente. Nei risultati del suo studio, l'autrice evidenzia che la percezione da parte dei bambini di ciò che possono giocare è fortemente influenzata dalle regole che hanno appreso, anche se non sempre queste vengono rispettate.

1.2.4. Il modello delle affordances potenziali di Kyttä

La psicologa Kyttä propone un modello costituito da tre campi (fig. 4) all'interno dei quali si possono collocare le *affordances* potenziali:

1) il campo dell'azione promossa;
2) il campo dell'azione vincolata;
3) il campo dell'azione libera.

Nel primo campo rientrano le *affordances* che possono essere attuate in quanto approvate e sostenute a livello sociale e culturale, come, nel caso di bambini, quelle che gli adulti si aspettano che mettano in atto. Il secondo campo si oppone al primo in quanto concerne le *affordances* che vengono limitate o vincolate dall'ambiente o dalle sue caratteristiche, non permettendo a tutti gli individui di attuare le *affordances* potenziali; si pensi ad esempio a quanto può essere sfavorevole un certo tipo di ambiente nel caso di persone con disabilità motorie (Kyttä, 2004). L'ultimo campo, infine, riguarda le *affordances* che vengono scoperte dai bambini in modo autonomo e non vincolato dagli adulti e che si possono rivelare come possibilità non previste ma promosse dall'adulto, oppure come possibilità non previste ma scoraggiate (Kyttä, 2004), *generando di conseguenza risposte che si trovano all'incrocio tra due campi e soprattutto che portano il soggetto a dover più o meno consapevolmente scegliere come reagire alla propria scoperta autonoma* (Guerra, 2022: 22). Si tratta quindi di quelle possibilità d'azione che i bambini scoprono da soli senza limitazioni né promozione da parte degli adulti, che non le avevano previste; queste possono essere più o meno attuate in funzione

dell'individualità dei bambini, ovvero le caratteristiche fisiche, le capacità percettive motorie e sociali e le competenze personali di ciascuno.

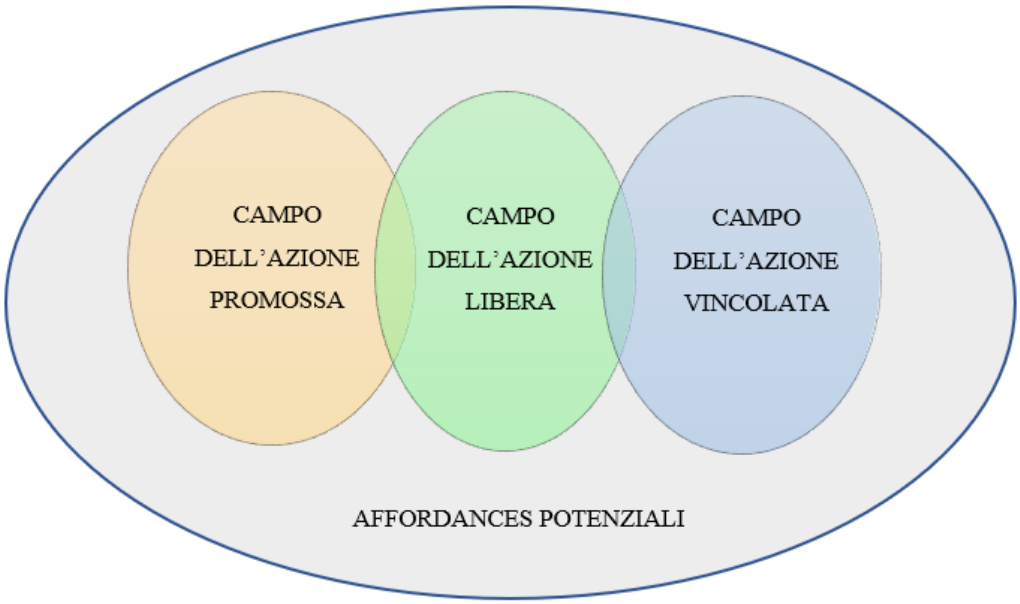


Fig. 4: schema del modello sulle *affordances* potenziali proposto da Kyttä (2004, traduzione personale).

Le *affordances* che rientrano nel campo dell'azione libera, inoltre, permettono di cogliere l'*agency*, ovvero la capacità di scelta dei bambini. Il concetto di agency è strettamente connesso e radicato al concetto di *affordance*. La percezione delle proprie possibilità d'azione in relazione agli "inviti" offerti dalle caratteristiche dell'ambiente determina la scelta del comportamento da adottare. Il bambino, quindi, si chiederà "cosa posso fare" in un certo luogo o "cosa posso fare con" qualcosa o qualcuno, avendo la possibilità di percepirsi come capace di agire efficacemente in una determinata situazione.

Il termine *agency* riguarda il soggetto nella sua totalità, inteso come agente attivo, ovvero autore delle proprie scelte e azioni. L'*agency* dei bambini, nell'ambito di questi studi, deve essere intesa all'interno del contesto relazionale in cui essi sono inseriti. I bambini sono quindi considerati come soggetti competenti, capaci di partecipare attivamente al contesto in cui si trovano, non adattandosi passivamente ma prendendovi parte, entrando in relazione con esso. Questo concetto prevede che ogni bambino e ogni bambina possieda una sensazione di efficacia di poter influire sull'ambiente, lasciando la propria impronta personale potendo intervenire sulla realtà. Per loro, infatti, *esprimere la propria agency è quindi un diritto essenziale per crescere e per permettere loro di far*

sentire la propria voce (Dolto, 1988 in Amadini, 2022). Per arrivare a questo, è necessario che vengano pensate e predisposte le condizioni necessarie per realizzare situazioni formative ed educative finalizzate proprio a promuovere l'*agency*, dove cioè i bambini siano messi al centro e siano lasciati liberi di agire.

Kyttä, attraverso le sue ricerche, individua inoltre due criteri centrali che, secondo lei, favoriscono la messa in atto di *affordances* da parte di bambini definendo quello che può essere un ambiente ideale per loro: l'eterogeneità delle risorse ambientali e l'accesso al gioco e all'esplorazione. Il primo parametro è rilevabile dal numero di *affordances* positive attuate mentre il secondo dal grado di mobilità indipendente, ovvero il grado di libertà che viene concessa ai bambini di muoversi autonomamente nello spazio. Viene reso chiaro quindi come il numero di *affordances* attuate sia direttamente proporzionale alla libertà di movimento concessa dagli adulti. Essi ricoprono infatti un ruolo fondamentale in quanto attraverso i permessi di muoversi motiveranno la libera interazione o, al contrario, con i divieti, la sfavoriranno rendendo impossibile l'attuazione di *affordances*. Ovviamente, come abbiamo detto, gli adulti hanno una funzione importante in questo campo; tuttavia, l'attuazione di possibilità non dipende esclusivamente da loro poiché essi fanno parte di un sistema che a sua volta è inserito in una cornice più ampia che è quella del contesto socioculturale.

1.2.5. Il modello dell'interactional affordance di Waters

Jane Waters è una pedagogista che sviluppa ulteriormente gli studi di ambito socioculturale proposti da Kyttä, trasferendoli in campo pedagogico ed educativo. L'autrice si trova quindi in accordo con Kyttä sul forte impatto del contesto socioculturale nel mediare la messa in atto di possibilità percepite da un individuo e, inoltre, introduce anche l'esperienza passata come elemento che condiziona l'azione del soggetto. A partire dal contributo di Kyttä appena riportato, Waters sviluppa un modello basato sull'*interactional affordance*, termine che vuole illustrare la relazione e l'interazione tra tre figure: bambini, adulti e ambiente in cui si trovano (Guerra, 2022). Secondo Waters le *affordances* non si rilevano unicamente nella relazione tra soggetto e ambiente ma tengono conto anche della cornice in cui si trovano le parti, quindi dal contesto socioculturale nel quale sono inserite (fig. 5). Secondo l'autrice, la teoria delle *affordances* situata a livello socioculturale fornisce migliore comprensione dell'azione e dell'interazione nei diversi luoghi. L'interazione, infatti, avviene all'interno di uno spazio ma non solo, anche con gli elementi e gli oggetti presenti in quello spazio (Waters, 2017).

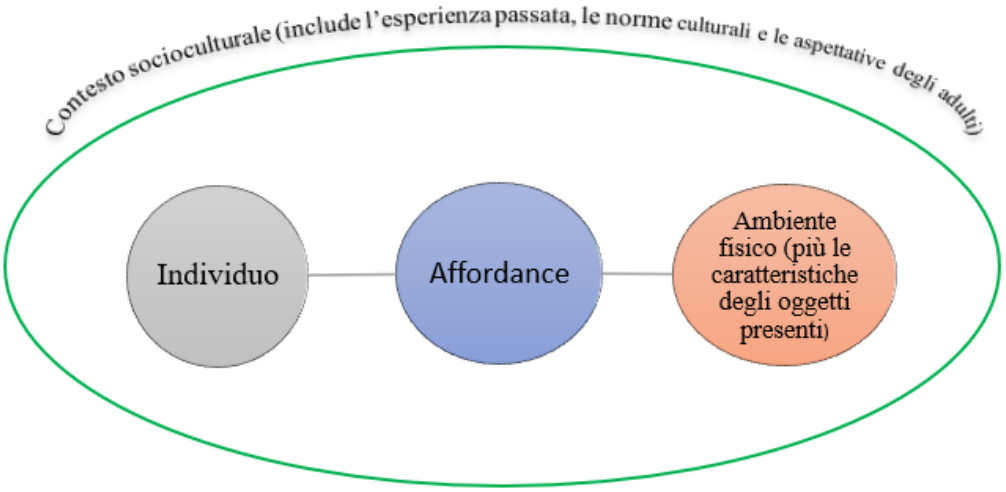


Fig. 5: Schema che mostra la relazione tra ambiente e soggetto mediata dal contesto socioculturale nel quale entrambi risiedono (Waters, 2011, traduzione personale).

Lo schema appena riportato trova una chiara spiegazione nel pensiero di Waters, la quale afferma che l'atto di percepire un'*affordance* di un oggetto o di uno spazio è sempre mediata dal contesto socioculturale. Quindi, questo processo non riguarda solo le

caratteristiche fisiche di un oggetto direttamente percepite dal soggetto percettore, ma anche il suo contesto socioculturale, il quale include le sue aspettative, le regole culturali e la sua precedente esperienza (Waters, 2017).

Secondo l'autrice, in questo processo rientrano anche le norme socioculturali implicite: si pensi ad esempio all'azione di 'sputare' in un parco giochi che non è sicuramente socialmente accettata ed è vista con ripugnanza dagli altri; per cui, anche se non viene espressamente comunicata la regola 'non sputare', questa viene interiorizzata in modo implicito dal bambino che non la metterà in atto. Si può pertanto affermare che anche le norme socioculturali implicite mediano il comportamento degli individui in un determinato spazio (Waters, 2017). Waters, inoltre, indica una serie di aspetti del contesto socioculturale che possono vincolare l'azione di bambini nei contesti educativi, come ad esempio:

- regole istituzionali sul comportamento (per esempio scolastiche o di un luogo pubblico);
- approccio pedagogico (inclusa la presenza del docente, le sue aspettative e gli obiettivi di apprendimento previsti);
- le aspettative dei genitori;
- le aspettative del bambino e la sua precedente esperienza;
- le regole esplicite del comportamento;
- la o le finalità progettate dell'incontro;
- la presenza di altri soggetti (docenti, compagni).

Viene da sé che quando si considerano gli aspetti socioculturali appena elencati, la lista di *affordances* attuate si riduce notevolmente, ma vi sarà una comprensione più profonda del comportamento dei bambini (Waters, 2017).

Come già detto sopra, Waters, riprendendo il modello di Kyttä, propone un modello che consente di visualizzare l'*affordance* interazionale di uno spazio educativo, costituito anch'esso da tre campi:

1) il campo della limitazione interazionale;
2) il campo dell'interazione promossa;
3) il campo della libera interazione.

Il primo campo riguarda le caratteristiche fisiche che favoriscono o limitano l'interazione, tiene quindi conto di aspetti quali le competenze e abilità dei soggetti e cosa e chi è presente in quel luogo. Il secondo si riferisce alle regole socialmente e culturalmente approvate; quindi, ciò che solitamente viene fatto in un determinato spazio; rientrano in questo campo le norme di un contesto, le aspettative (positive e negative) degli adulti (genitori e insegnanti) e degli stessi bambini, l'approccio pedagogico utilizzato, gli obiettivi previsti, ma anche la motivazione dei docenti. Questo campo risulta significativo in quanto più l'interazione dei bambini viene promossa e supportata, maggiori saranno le *affordances* attuate (Waters, 2017). L'ultimo campo riconosce l'*agency* dei bambini e il loro libero arbitrio che include la loro esperienza pregressa con adulti, bambini, il luogo e gli oggetti di quel luogo. Il modello riconosce l'*agency* dei bambini, seppur con la consapevolezza che anch'essa è mediata dal contesto socioculturale. Tutti questi campi sono racchiusi all'interno della più ampia cornice del contesto socioculturale e al centro del modello, mediate dai campi che abbiamo citato, si trovano le *affordances* interazionali, che a loro volta possono essere potenziali o attuate (fig. 6) (Guerra, 2022).

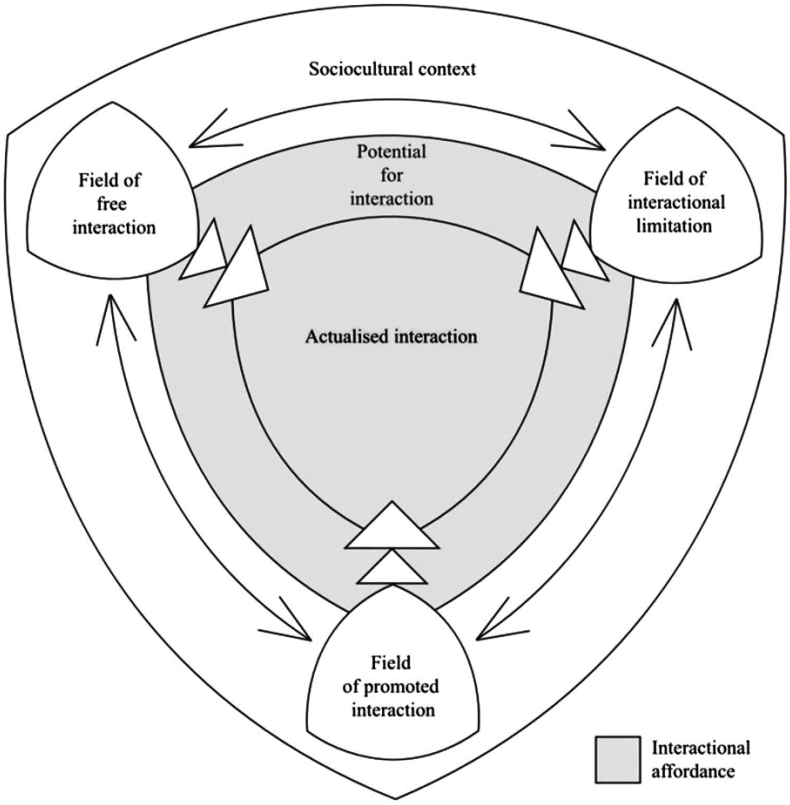


Fig. 6: Schema del modello dell'*interactional affordance* (Waters, 2017)

Nel suo contributo del 2017, Waters propone anche una versione semplificata del modello dell'*interactional affordance* dove per ogni campo vengono suggerite delle domande guida utili in campo educativo. Infatti, questo schema risulta valido nei momenti di osservazione e riflessione di interazioni in determinati contesti, in quanto permette un'analisi e una comprensione più profonde del comportamento dei bambini. Il modello (fig. 7) viene rappresentato sotto forma di grafico a torta costituito da tre spicchi in dialogo tra loro: uno riguarda l'azione individuale, uno gli aspetti fisici e l'ultimo il contesto (Guerra, 2022).

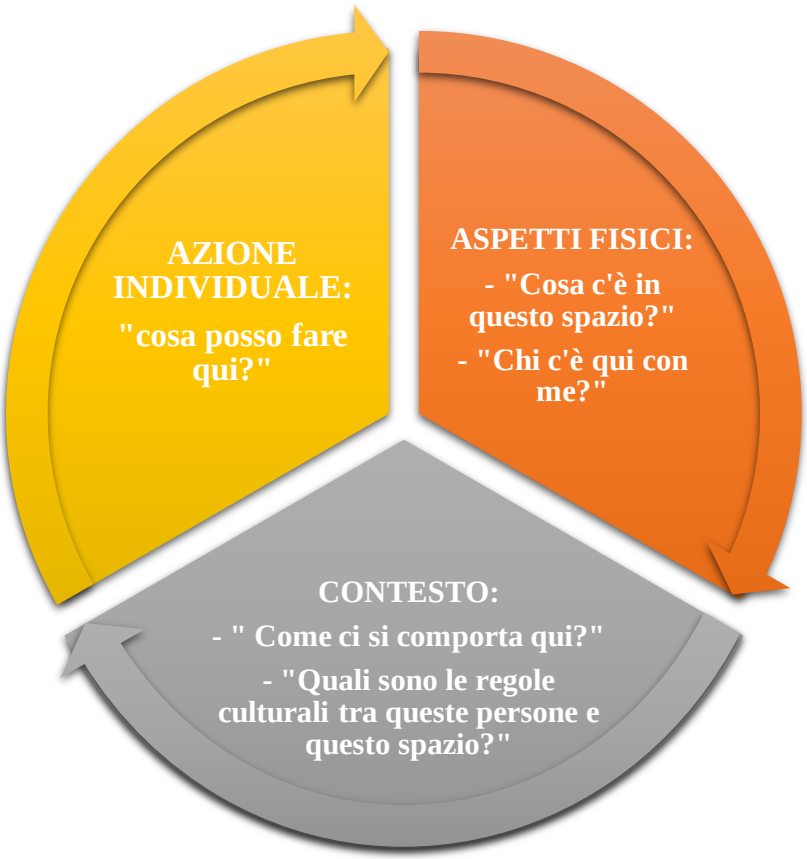


Fig. 7: Modello semplificato dell'*affordance* interazionale in uno spazio (Waters, 2017 in Guerra, 2022).

Dalla teoria di Waters emerge bene il ruolo che il contesto e la presenza di altre persone hanno nell'influenzare le possibilità percepite e attuate. Anche Borghi sostiene l'importanza di tenere conto della relazione con gli altri poiché, molto spesso, in un determinato contesto non è presente un solo agente ma più agenti e questo, come abbiamo visto, può influenzare i comportamenti messi in atto dai soggetti, anche a causa della difficoltà di interpretare le intenzioni degli altri (Borghi, 2018 in Guerra 2022).

Alla luce di alcuni suoi studi, Waters sostiene che negli spazi esterni la gamma di potenziali possibilità d'azione sia più ampia rispetto a quelli interni, non per il fatto che all'interno il numero di *affordances* sia necessariamente minore ma poiché gli ambienti all'aperto favoriscono una maggiore attualizzazione di possibilità. Questo aspetto si verifica non solo per la maggiore disponibilità e eterogeneità di risorse ma anche per il ruolo degli adulti che, all'esterno, modificano le loro aspettative mentre, all'interno, sono maggiormente focalizzati su contenuti specifici e su obiettivi di apprendimento, riducendo così l'attualizzazione di possibilità offerte. Secondo la sua ricerca, quindi,

sebbene il potenziale d'azione possa essere alto, all'interno le *affordances* vengono colte molto meno dai bambini rispetto ad uno spazio esterno che, al contrario, supporta la messa in atto di un'ampia scala di possibilità. Anche il contributo di Fiskum e Jacobsen (2013, in Guerra 2022) sottolinea come all'aperto si verifichino maggiori possibilità di *affordances.* Secondo loro, infatti, all'aperto vi sono minori limitazioni e divieti sulle azioni da parte degli adulti nonché *una minor necessità di regolazione e soppressione della tendenza all'azione, con ricadute positive in termini di minor stress e maggior concentrazione, ma anche di miglioramento degli apprendimenti* (Guerra, 2022: 24).

1.3 L'osservazione come strumento di rilevazione delle *affordances*

I vari autori elencati che si sono occupati di *affordances*, concordano con l'affermare che non è possibile prevedere quali comportamenti verranno messi in atto da individui, ed a maggior ragione da bambini, in un determinato spazio. È possibile fare delle ipotesi di ciò che un ambiente può offrire in termini di possibilità ad un soggetto, ma solo l'osservazione diretta dei comportamenti di quell'individuo in un dato contesto potrà darne conferma. Le *affordances*, quindi, possono essere ipotizzate da un osservatore esterno ma per essere provate è necessario osservare sul campo le azioni dei bambini (Guerra, 2022). Utilizzando i termini di Kyttä possiamo pertanto affermare che è possibile immaginare *affordances* potenziali di un certo spazio, ma le *affordances* attuate per dirsi tali hanno bisogno di prove empiriche che non possono che derivare da un'osservazione e una documentazione. La descrizione degli ambienti secondo questa cornice teorica deve, infatti, basarsi sulle attività di individui effettivamente rilevate in un ambiente e non su supposizioni di cosa potrebbe essere fatto in tal luogo (Waters, 2017). Pur potendo un osservatore oggettivo adulto anticipare una lista di probabili possibilità offerte da un luogo, per tutti i motivi che sono stati riportati finora, non potrebbero essere considerati dati validi in quanto nel passaggio da *affordance* potenziale ad attuata intercorrono una serie di elementi che mediano il comportamento individuale che non possono essere prevedibili. Per questo motivo Waters sostiene che il termine *affordance* usato nei contesti *outdoor*, è da considerarsi in relazione al passato e al presente, permette cioè di vedere cosa un ambiente offre in un determinato momento (presente) o ricordare in un

secondo momento, attraverso la documentazione, cosa ha offerto (passato). Come afferma Kyttä, non si può presumere di conoscere cosa uno spazio può offrire ad un bambino o ad un gruppo di bambini, prima che lui o loro interagiscano concretamente con esso (Kyttä, 2002 in Waters, 2017).

La teoria delle *affordances* rappresenta un approccio molto interessante per analizzare e indagare le esperienze educative all'aperto ma, come abbiamo visto, presenta diverse sfumature. Per questo motivo è fondamentale ricorrere a strumenti di documentazione che permettano di rimanere agganciati a ciò che realmente avviene in uno spazio e, cioè, quali possibilità vengono concretizzate e attuate da un gruppo di individui.

L'osservazione diretta è sicuramente uno strumento centrale in questo senso che permette di registrare ciò che realmente avviene e di comprendere più a fondo le esperienze e le azioni in un dato luogo. Heft e Kyttä in un breve articolo del 2006 propongono alcune metodologie, oltre all'osservazione sul campo, che possono essere utilizzate per analizzare le *affordances* come le registrazioni scritte o videoriprese, la raccolta d'interviste sul posto, la compilazione di un diario giornaliero da parte dei bambini o ancora di chiedere loro di descrivere come hanno utilizzato un ambiente, in prospettiva o in retrospettiva. Data la complessità delle relazioni tra individui e ambiente e delle situazioni educative, soprattutto in contesti all'aperto, l'osservazione delle azioni e l'ascolto delle descrizioni dei soggetti coinvolti risultano essere dimensioni fondamentali per la comprensione di questo tipo di esperienze. Pertanto, come afferma Guerra:

> *[…] farne strumenti imprescindibili e rigorosi, definibili a partire da prospettive teoriche e modelli fondati, mentre conferma il ruolo di ricercatore di ogni educatore e insegnante, configura l'azione educativa come contributo fondamentale per la comprensione, anche euristica, di esperienze come quelle che avvengono nei contesti all'aperto, altrimenti destinate per loro natura ad essere meno evidenti e comprensibili nella loro ricchezza e articolazione* (Guerra, 2022: 27).

1.4 Ulteriori sviluppi della teoria

A partire dai contributi appena descritti, si sono susseguiti nel tempo studi e ricerche minori che si sono occupati di infanzia e ambienti e spazi all'aperto focalizzandosi su domande di ricerca più specifiche. Tra questi, troviamo alcuni autori che hanno approfondito l'influenza delle opportunità dell'ambiente sul benessere fisico dei bambini.

Sando e Sandseter, per esempio, nel 2020 hanno condotto uno studio sull'importanza delle *affordances* di ambienti esterni di servizi educativi nel favorire l'attività fisica e il gioco attivo dei bambini, incrementando il loro benessere.

Un altro autore che si occupa del tema è Bjørgen, il quale esamina il livello di influenza della conformazione di un ambiente sull'attività fisica dei bambini. L'autore dalle sue osservazioni deduce che in spazi esterni naturali i livelli di attività motoria sono più elevati rispetto ad un ambiente all'aperto generico come può essere quello di una scuola. Si evince quindi che i bambini sono più propensi al movimento libero e all'attività fisica quando si trovano in luoghi aperti e ampi che offrono stimoli sensoriali e opportunità di gioco e di spostamento di vario tipo. Sempre dallo studio di Bjørgen emerge l'importanza del ruolo degli altri e della socializzazione che aumenta le occasioni e i livelli di attività fisica, si pensi ad esempio ai giochi o alle sfide competitive che si possono fare in gruppo (Bjørgen, 2016 in Guerra, 2022). Anche l'elemento del gioco, quindi, assume una veste importante e diventa oggetto di ricerca di alcuni autori, tra i quali citiamo Fjørtoft (2001, in Guerra, 2022) che analizza la connessione tra la conformazione ambientale e le funzioni del gioco. Egli, in accordo con quanto appena detto di Bjørgen, sostiene che più uno spazio è complesso e presenta caratteristiche varie ed eterogenee, maggiori saranno le possibilità di attività e gioco. Ritroviamo in questi pensieri una connessione con i due criteri messi a punto da Kyttä che definiscono un ambiente ideale per bambini in grado di favorire la riuscita di *affordances* attuate che sono, appunto, l'eterogeneità delle caratteristiche dell'ambiente e l'accesso al gioco e all'esplorazione libera.

Altri studi si sono dedicati all'ambito della progettazione, sia di attività didattiche sia da un punto di vista più architettonico di pianificazione di spazi esterni per i bambini. La teoria delle *affordances*, infatti, non è stata oggetto di interesse solo per psicologi, pedagogisti o educatori, ma è stata abbracciata anche da architetti e da ricercatori di progettazione ambientale. Larrea, Muela, Miranda e Barandarian (2019, in Guerra, 2022),

da uno studio sull'influenza del numero di *affordances* sul gioco sociale dei bambini in ambienti prescolari all'esterno, dimostrano come la scarsa presenza di possibilità in uno spazio esterno nelle scuole dell'infanzia, abbia effetti negativi sul gioco del gruppo di bambini. Alla luce dell'analisi dei risultati di questo lavoro, gli autori arrivano alla conclusione che sia necessario considerare le *affordances* in fase di progettazione (o riprogettazione) degli spazi educativi, in modo che l'ambiente possa incoraggiare le attività ludico sociali. Anche Acar (2014, in Guerra, 2022) si dedica al tema dell'ambiente come spazio essenziale di gioco e di apprendimento per lo sviluppo dei bambini. Nel suo studio esamina prevalentemente la relazione tra bambino e ambiente definendo le caratteristiche ambientali ideali che favoriscono l'apprendimento. Anche in questo caso, la ricerca conclude spiegando l'importanza di progettare ambienti di apprendimento *outdoor* di qualità che tengano conto delle *affordances* e che siano spazi che contribuiscano all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini e siano in grado di soddisfare il loro bisogno di giocare. In questo senso, il concetto di *affordance* offre sia un quadro teorico che linee guida pratiche che possono essere facilmente applicate dalla comunità educativa al fine di migliorare la qualità degli ambienti all'aperto dei servizi educativi. Vale inoltre la pena considerare in che modo l'ambiente ha il potere di agire, come incoraggia o motiva un bambino ad agire in esso e, tenendo conto della bidirezionalità della teoria dell'*affordance*, come l'ambiente può cambiare a seguito dell'azione del bambino e viceversa (cioè quando danno origine ad *affordances* plasmate).

L'ambiente è, infatti, una delle prime cose con cui i bambini si relazionano e all'interno del quale iniziano a muoversi; per questo, poter fare esperienza diretta del contesto permette loro di *appropriarsi della realtà circostante, dello spazio e plasmare l'ambiente a proprio uso e consumo attraverso il gioco* (Colombo, 2012: 239). È chiaro quindi come, secondo questa prospettiva, l'ambiente sia una parte fondamentale dei processi di apprendimento e di crescita dei bambini; per questo motivo una progettazione *ad hoc* dei contesti diventa un'occasione unica per veder realizzate azioni educative efficaci che sappiano promuovere l'*agency* dei bambini e permettano loro di fare esperienze e di costruire le proprie conoscenze.

Restando sempre nel campo della progettazione, ma spostandoci a quella di tipo didattico, troviamo significativo il contributo di Sharma-Brymer, Brymer, Gray e Davids (2018, in Guerra, 2022) i quali collaborano in uno studio sul ruolo che le *affordances*

possono avere nella pratica didattica quotidiana di una scuola nel bosco (*Forest School*). Gli autori concordano con l'importanza di tener conto di questa teoria nella progettazione concreta delle attività, distaccandosi dalla progettazione tradizionale caratterizzata da una scomposizione dei saperi ed una frammentazione dei comportamenti in funzione di obiettivi. Emerge quindi il valore del ruolo degli insegnanti e educatori come mediatori delle esperienze di apprendimento e di facilitatori nella percezione delle *affordances* in natura. L'educatore può aiutare i bambini mediando le loro attività e predisponendo il contesto in modo che rappresenti una sfida adeguata per loro, in altre parole deve cercare di porre le condizioni affinché i bambini possano agire autonomamente all'interno della loro "zona di sviluppo prossimale[6]" (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012). L'atteggiamento dell'adulto, infatti, come vedremo nella seconda parte di questo lavoro, può modificare il senso di autoefficacia e di *agency* dei bambini, incrementando la motivazione ad apprendere o ad agire e, di conseguenza, può far variare la percezione di *affordances* in un contesto.

Quanto fin qui discusso dimostra come, in una cornice teorica come quella delle *affordances,* sia fondamentale saper valorizzare tutte le interconnessioni che si presentano tra diversi elementi e che si concatenano nella relazione tra soggetto e ambiente (Guerra, 2022). Questa teoria rappresenta un modo rivoluzionario di guardare lo spazio fisico, considerandolo come parte del processo educativo in un'ottica di relazione bidirezionale e interdipendente tra bambino e ambiente. Essa si rivela inoltre uno strumento analitico interessante in grado di offrire un nuovo sguardo a tutti coloro che si occupano di educazione e che vogliono scegliere per i bambini occasioni formative ed educative significative, sfruttando tutte le possibilità dell'educare all'aperto, ed in special modo in natura.

[6] Concetto introdotto dallo psicologo Lev Semënovič Vygotskij che indica la distanza tra il livello di sviluppo attuale, ovvero ciò che il bambino è in grado di fare da solo, e il livello di sviluppo potenziale cioè le capacità che possono essere raggiunte grazie al supporto e all'interazione con adulti (genitori o educatori) (da *www.stateofmind.it/2015/12/zona-di-sviluppo-prossimale/* consultato in data 03/08/2022).

CAPITOLO 2

"TUTTO IL MONDO CHE C'È": CRONISTORIA DI UN'ESPERIENZA FORMATIVA

Quando i bambini giocano in spazi naturali,
gli adulti hanno molte parole da esplorare.

[Sara Vincetti]

Nel mese di luglio ho avuto l'occasione di partecipare ad una *scuola estiva* organizzata da "Bambini e Natura", associazione culturale che si occupa di promuovere la relazione tra bambini e natura, attraverso l'organizzazione di momenti di formazione, approfondimento, riflessione e condivisione sul tema.

Questo progetto è stato pensato e proposto da un gruppo di persone che condivide un'esperienza professionale in ambito educativo e scolastico e una grande passione per la natura. Intorno a quest'associazione si è venuta a creare una rete di persone che mette in comune, attraverso diversi canali (*https://bambinienatura.it/*, *https://it-it.facebook.com/bambinienatura/*), pensieri, esperienze e risorse inerenti alla dimensione educativa e naturale e che ha l'intento di far riscoprire e riemergere l'innato desiderio e bisogno di esplorazione della natura che il bambino possiede.

2.1 Cronistoria della scuola estiva 2022

La scuola estiva a cui ho preso parte si è svolta in forma residenziale dal pomeriggio di venerdì fino alla domenica (1 – 3 luglio 2022) nel paese di Brallo di Pregola (PV), frazione Piani di Lesima, presso un agriturismo situato ad una altitudine di 1.200 metri in una zona di confine tra Lombardia, Piemonte, Emilia-Romagna e Liguria. Intorno all'agriturismo, si trovano prati, che si estendono su diversi dislivelli, e aree boscate che rendono il contesto suggestivo e naturalisticamente interessante (fig. 1).

Fig. 1: Visione dall'alto del contesto in cui è inserito l'agriturismo "Sulla via del Sale" dove si è svolta la scuola estiva (da *www.sullaviadelsale.it/*).

L'iniziativa dal titolo "TUTTO IL MONDO CHE C'È. Le possibilità dell'educare all'aperto" era rivolta ad educatori ed insegnanti interessati alla tematica della natura e, in particolare, alle sue potenzialità in campo educativo (fig. 2).

Fig. 2: Locandina della scuola estiva 2022 tenutasi a Brallo di Pregola nell'agriturismo sulla via del sale, il 1-3 luglio (da *https://bambinienatura.it/incontri/tutto-il-mondo-che-ce/*).

Il tema centrale della *scuola* è stato quello di confrontarsi ed approfondire le possibilità dell'ambiente e dell'educazione all'aperto, basandosi proprio sulla teoria delle *affordances* oggetto specifico del primo capitolo di questo elaborato di tesi.

Le attività proposte dalla scuola si fondavano su un approccio metodologico che prevedeva l'alternanza di teoria e pratica. Infatti, a partire da un primo momento di presentazione di un *excursus* della ricerca internazionale sulle *affordances*, sono seguiti momenti di riflessione e sperimentazione delle suggestioni emerse dalla teoria. La partecipazione a questo progetto mi ha permesso di approfondire il tema delle possibilità offerte dall'ambiente esterno da un punto di vista formativo, ma anche di mettermi in gioco provando a ragionare sui concetti appresi e sulle modalità per proporli concretamente nella dimensione scolastico-educativa. In aggiunta, ho avuto l'occasione di ascoltare e conoscere la prof.ssa Monica Guerra, autrice del capitolo di ricerca sulle *affordances* dal quale sono partita per costruire il mio lavoro di tesi. L'opportunità di partecipare a questa scuola è stata sicuramente una risorsa aggiuntiva per me poiché mi ha concesso di confrontarmi con il sapere relativo a questa tematica attraverso una modalità diversa rispetto a quella abituale, offrendomi la possibilità di avere delucidazioni e chiarire meglio alcuni nodi concettuali. Inoltre, per me è stata una grande opportunità conoscere ed avere un confronto con un gruppo di persone eterogeneo per quanto riguarda l'età, le conoscenze e le esperienze professionali. A mio parere, infatti, il grande punto di forza di questa esperienza è stato il gruppo dei ventisei partecipanti che, accomunato dall'interesse per la tematica dell'educazione all'aperto, ha reso possibile la costruzione di uno spazio in cui ciascuno ha potuto partecipare apportando diversi contributi sulla base delle proprie competenze ed esperienze.

La scuola estiva ha offerto dapprima una cornice teorica attraverso la quale leggere le possibilità dell'ambiente, con lo scopo di riflettere su cosa è presente in uno spazio e cosa può esservi fatto. I tre giorni a Brallo di Pregola ci hanno dato la possibilità di esercitarci a cogliere e leggere le potenzialità degli spazi provando a ragionare su quelle che percepiamo e che quotidianamente permettiamo, promuoviamo o neghiamo ai bambini. Uno degli obiettivi finali della formazione, inoltre, era quello di incoraggiare il passaggio dalla percezione delle potenzialità alla progettualità che consente di ripensare i luoghi e il modo in cui li utilizziamo, secondo la prospettiva delle *affordances*. A conclusione dell'esperienza, è stata realizzata dall'associazione una bacheca virtuale "Padlet" nella

quale sono stati riportati i momenti salienti e i concetti più significativi attraverso l'utilizzo di fotografie e documentazioni.

Una settimana prima di cominciare l'esperienza vera e propria in presenza è giunta una comunicazione *mail*, nella quale, oltre ad indicazioni di tipo logistico, ci è stata data una prima consegna di lavoro: "portare una foto di uno spazio a cui siete legati e a cui riconoscete delle "possibilità", qualunque cosa intendiate con questa parola: ci servirà come punto di partenza per la nostra riflessione insieme[7]".

Il ritrovo era previsto intorno alle ore 18:00 circa presso l'agriturismo dove siamo stati accolti e sistemati nelle stanze. Come prima cosa, seduti in cerchio sul prato antistante la struttura, abbiamo ascoltato le parole di Monica Guerra, conduttrice principale del progetto, che ha aperto la scuola estiva presentando gli organizzatori dell'associazione "Bambini e Natura" e spiegando in linea generale il programma. Guerra l'ha definita come una scuola metodologica che raccorda momenti di teoria e pratica intervallati da spazi di discussione, riflessione e condivisione in grande gruppo, il quale rappresenta il valore aggiunto del corso.

La prima attività del *weekend* si è svolta *indoor* nella sala dell'agriturismo e partiva dalle fotografie portate da casa che sono state disposte in modo libero sui tavoli sopra delle tovagliette di carta. Ognuno ha osservato tutte le immagini scrivendo intorno, sulla tovaglietta, con un pennarello, ciò che ci vedeva all'interno (fig.3).

Fig. 3: Attività: "guarda le immagini portate dagli altri e prova a scrivere accanto cosa ci vedi" (foto di R. Dublanc).

[7] Parte del contenuto della *e-mail* inviataci in data 24/06/2022 dall'associazione Bambini e Natura.

La consegna era stata presentata in forma scritta su dei cartellini di cartoncino, così come è stato fatto per tutte le attività svolte nell'arco delle giornate. Dopo una prima fase di osservazione attenta e soggettiva delle immagini, vi è stato il momento della cena che ha avuto luogo nella grande sala interna dell'agriturismo. Intorno alle ore 21.30 il gruppo si è radunato all'interno della struttura per completare l'attività precedentemente avviata. La seconda fase, infatti, prevedeva che ciascuno, dopo aver ritirato la propria immagine e il cartoncino con le scritte degli altri, la mostrasse al gruppo spiegando il motivo per il quale l'avesse scelta e portata. Questo momento, oltre ad esser stata un'occasione per condividere le motivazioni e le possibilità che inizialmente ognuno di noi aveva riconosciuto a quel dato luogo, è stata un'opportunità per presentarsi e per fare conoscenza dei partecipanti del gruppo. Ciò che è emerso di significativo da questo spazio partecipativo è stato il fatto di portare e descrivere, attraverso le immagini, alcuni luoghi per noi abituali che, agli occhi degli altri, diventano inconsueti. Al termine della presentazione di tutti i membri, vi è stata la lettura da parte di Simone Baracetti[8] dell'albo illustrato intitolato "L'estate più bella[9]" (di cui si riporterà la trama alla fine del capitolo corrente). Alla fine della storia, intorno alle ore 23:00, si è conclusa la prima giornata della scuola estiva ma, nel percorso verso le camere da letto, ci attendeva un incontro non previsto che ha suscitato meraviglia e curiosità in tutti noi (fig. 4).

[8] Laureato in Scienze dell'Educazione, è membro e tesoriere dell'associazione culturale Bambini e Natura. Esperto e appassionato di letteratura per l'infanzia, nel 2004 fonda l'associazione culturale "0432" ad Udine che si occupa di attività per l'infanzia volte a promuovere l'educazione alla lettura, ai diritti e alla sostenibilità rivolgendosi sempre più ai contesti educativi all'aperto e in natura. Tanto che a settembre del 2021 nasce "Nido Verde" un progetto di educazione familiare 3/6 anni all'aperto.

[9] Perret D. (2022), *L'estate più bella*, traduzione di Bastanzetti M., Terre di Mezzo, Milano.

Fig. 4: Incontro notturno inaspettato (foto da archivio *Padlet* di Bambini e Natura).

Ho collegato questo incontro al pensiero di un'autrice scoperta in quello stesso pomeriggio e che ho sentito da subito vicino al mio. Si tratta di Rachel Carson che, nell'elogio della natura dal titolo "brevi lezioni di meraviglia" del 1956, parla dell'importanza di provare meraviglia di fronte ai fenomeni della natura e di come essa sia la chiave per sviluppare nei bambini un approccio positivo con il mondo naturale. L'autrice afferma che il senso di meraviglia sta nell'esplorare la natura attraverso i sentimenti, le emozioni e l'uso di tutti i sensi affinché i bambini comprendano che «*siamo tutti parte del mondo naturale»* (Carson, 2020: 40).

Box 1: Riflessioni personali sulla prima giornata di scuola estiva

La parola 'possibilità' per me evoca qualcosa che potrebbe realizzarsi, oppure no; se associo il termine ad un contesto, lo immagino abbastanza ampio da permettere il movimento e contraddistinto da caratteristiche eterogenee che permettano diversi utilizzi. Dopo aver letto la consegna che ci era stata data ed aver riflettuto sul termine, ho deciso di portare la foto di un luogo per me affettivamente importante (fig. 5).

Fig. 5: Foto che ho portato alla scuola estiva che rappresenta la cascata dei "Castagneti", località che si trova ad Issogne (Ao) (foto di R. Dublanc).

Si tratta di una cascata che si trova poco lontano da dove abito, è facilmente raggiungibile in poco tempo ma si trova in un angolo nascosto per cui è poco frequentata. È un luogo immerso nella natura e caratterizzato dalla presenza di diversi e molteplici elementi fisici come l'acqua, le rocce, la terra o gli alberi. La cascata è molto alta e cade in un piccolo specchio d'acqua, intorno al quale vi sono grandi massi e pietre e poco più in là parte un sentiero che si addentra in un boschetto. Ho scelto di portare quest'immagine poiché, secondo me, le diverse caratteristiche ambientali presenti permettono diverse possibilità d'azione e assecondano un coinvolgimento sensoriale completo. Il fatto che sia uno spazio silenzioso e abbastanza isolato, inoltre, permette di entrare in contatto e concentrarsi su ciò che è presente in quel momento. Frequento spesso questo luogo quando ho voglia di staccare dalla quotidianità e ripararmi in un posto tranquillo e appartato, o più semplicemente, in estate, per trovare un po' di fresco. Nel tempo ho potuto sperimentare plurime possibilità in questo luogo, ma anche osservarne molte avvenire in quanto spesso porto con me i miei nipoti che ogni volta mettono in atto comportamenti di diverso tipo, sfruttando le caratteristiche del luogo. Ad esempio, la presenza dell'acqua favorisce azioni come buttarvi oggetti dentro o farli galleggiare; le rocce più piccole o i bastoni suggeriscono di essere lanciati mentre quelle più grandi di salirci sopra. In accordo con il pensiero di Kyttä, l'eterogeneità di risorse ambientali presenti in questo luogo lo rendono un ambiente favorevole all'attuazione di possibilità, molte delle quali ritroviamo anche all'interno della tassonomia funzionale di Heft, ripresa poi anche da Kyttä.

L'attività effettuata alla scuola estiva relativamente alle immagini portate da casa, ha fatto sì che ognuno di noi portasse un pezzetto del proprio vissuto inquadrato in una porzione di realtà significativa per il singolo, sulla quale le altre persone sono potute intervenire ed esprimere la propria sensazione o il proprio punto di vista. Ho trovato arricchente questo tipo di esercizio poiché molti dei pensieri emersi dagli altri erano diversi dal mio personale e questo ha permesso un allargamento di veduta di un luogo che, ai miei occhi, risulta pressoché sempre uguale, avendone una buona conoscenza. Confrontarsi con le percezioni degli altri, invece, permette di uscire da una visione "cristallizzata", avere l'occasione di cogliere cose nuove e magari notare dettagli che ci erano sfuggiti, rientrando così in modo più attivo all'interno della relazione con il suddetto ambiente.

La giornata di sabato due luglio è iniziata alle ore 9:00 dove, dopo la colazione, ci siamo ritrovati in modalità di *circle time* (fig.6) nel grande prato davanti all'agriturismo dove si è tenuta un'introduzione teorica sulle *affordances* da parte di Monica Guerra.

Fig.6: L'immagine ritrae un momento di condivisione seduti circolarmente sul prato di fronte alla struttura dell'agriturismo. Questa modalità permetteva il confronto e l'ascolto attivo, dando la possibilità ad ognuno di esprimersi (foto presa dall'archivio Padlet di Bambini e Natura).

Si è parlato dell'origine del termine, coniato da Gibson, e della sua prima definizione, poi approfondita dalle numerose reinterpretazioni che si sono succedute attorno al concetto. Si è trattato anche della relazione percettiva che subentra tra individuo e ambiente che diventa sempre più complessa man mano che vengono considerati fattori esterni quali il contesto o le norme socioculturali. A partire da queste nozioni teoriche, abbiamo svolto una prima attività pratica. Ci è stata data una consegna di lavoro a gruppi suddiviso in diverse fasi che erano strutturate secondo il progredire della complessità della dimensione relazionale. Si partiva, infatti, da un esercizio individuale per poi arrivare, gradualmente, a lavorare con il gruppo intero costituito da 8-9 persone. Per prima cosa sono stati definiti tre diversi sotto ambienti all'interno dello spazio a disposizione intorno alla struttura e, conseguentemente, ci siamo divisi in tre gruppi ad ognuno dei quali è stata assegnata un'area in cui lavorare. Le tre zone individuate erano le seguenti (fig. 7):

- Zona 1: area di pertinenza dell'edificio (zona rossa)
- Zona 2: area alberata (zona gialla)
- Zona 3: area con prato appena falciato (zona azzurra).

Fig. 7: Immagine satellitare che mostra le tre zone nelle pertinenze dell'agriturismo individuate per lo svolgimento dell'attività (da *www.google.it/maps/preview* e modificata da R. Dublanc).

Si trattava di tre spazi ampi ma con caratteristiche fisiche e morfologiche molto differenti. La prima consegna di lavoro, da svolgere in modo individuale e per la quale è stato dato un tempo di circa mezz'ora, prevedeva che ognuno si muovesse all'interno dell'area assegnata appuntando su un foglio le caratteristiche dello spazio ritenute salienti.

Box 2: Attività individuale di osservazione

Al gruppo cui facevo parte è stata assegnata la zona numero tre, chiamata più comunemente "prato sfalciato" (fig. 8), dal fatto che l'erba era da poco stata falciata.

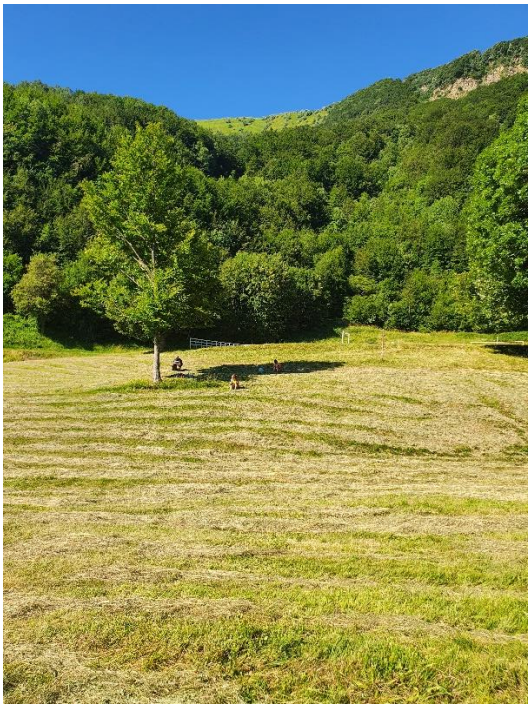


Fig. 8: Immagine di una porzione della zona "prato sfalciato". Si può notare infatti sulla superficie la presenza di strisce di erba falciata (foto di R. Dublanc).

Qui ho avuto mezz'ora di tempo circa per esplorare lo spazio e conoscerlo, osservando le sue caratteristiche di conformazione. Per fare questo esercizio, ho cercato di allontanarmi il più possibile dalle altre persone in modo da mantenere durante la mia analisi un'alta concentrazione e lasciarmi coinvolgere da tutti i sensi. Ho deciso, infatti, di perlustrare l'area focalizzandomi su tutte le percezioni sensoriali utilizzabili. Di primo impatto, grazie alla vista, sono emerse caratteristiche come l'immensità della zona, i dislivelli e le diverse tonalità e sfumature di colore presenti tra il cielo e i prati. Rispetto alle altre due aree definite, questa è molto estesa territorialmente, permettendo così una vista panoramica suggestiva, ed è caratterizzata da un continuo sali-scendi del terreno per cui vi sono diversi tratti in pendenza. Sul prato troviamo diverse strisce costituite dai fasci d'erba tagliati che raffigurano una sorta di *texture* creando visivamente un movimento ondeggiante. Sempre osservando l'erba, ho notato la differenza cromatica che si generava tra erba fresca ed erba falciata e le differenti tipologie di erba e fiori di campo presenti. In alcuni punti si poteva notare anche una difformità nell'altezza del prato in quanto in alcuni punti non era stato tagliato. Saltano all'occhio anche due alberi piantati in mezzo al terreno, distanti tra di loro, comportando la presenza di poca ombra in un tratto molto soleggiato e implicando contrasti di luce e temperatura. Nel lato sinistro dell'area, dove aumenta la pendenza, vi è una fitta presenza di alberi in quanto si trova il confine con la zona alberata. Ascoltando gli altri sensi, ho potuto notare che, al tatto, l'erba era molto pungente e lo si percepiva spostandosi nello spazio e pestandola. Per quanto riguarda l'udito, si sentivano per lo più suoni di tipo naturale, in particolare il verso di diversi uccelli e insetti come grilli e cavallette. Essendo un luogo abbastanza isolato, ho percepito pochi suoni artificiali, solo il rumore di una macchina e di un

aereo in lontananza. L'udito e la vista associati permettevano inoltre di notare la presenza di biodiversità animale (ho osservato per lo più piccoli insetti come api, coccinelle, farfalle, bombi, grilli, cavallette…) ma anche di fiori selvatici. Infine, giocava un ruolo dominante anche l'esperienza olfattiva in quanto muovendosi all'interno della zona si poteva sentire molto forte l'odore di erba tagliata.

Al termine di questa prima fase, ci siamo confrontati in sottogruppi di circa tre o quattro persone al fine di condividere le caratteristiche precedentemente identificate individualmente e scriverle sul lato fronte di un cartellone fornitoci dagli organizzatori (fig. 9).

Fig. 9: Realizzazione del cartellone sulle caratteristiche del "prato sfalciato" (foto di R. Dublanc).

In questi piccoli gruppi abbiamo svolto la consegna successiva in un'altra mezz'ora di tempo. Questa volta lo scopo era quello di cercare, a partire dalle caratteristiche dello spazio in cui ci trovavamo, le possibilità d'azione che permetteva, ovvero che cosa invita a fare quel determinato luogo per la sua conformazione e gli elementi presenti, scrivendole sul retro del nostro cartellone. In questo modo, in ogni cartellone erano presenti sia le caratteristiche fisiche dell'ambiente, sia le sue possibilità d'azione. A differenza della fase precedente dove ciascun partecipante partiva da una riflessione autonoma e poi condivisa con gli altri membri del gruppo, in questo momento le possibilità andavano cercate e ragionate in gruppo.

L’ultimo passaggio dell’attività prevedeva che si riunissero i due sottogruppi nel gruppo originale all’interno del quale sono state riviste, condivise e confrontate sia le caratteristiche sia le possibilità d’azione e riportate su un cartellone più grande. Anche per questo compito è stata concessa una mezz’ora di lavoro in cui i tre gruppi parallelamente hanno prodotto un elaborato finale che racchiudesse tutte le fasi di sviluppo precedenti. Si riportano nella tabella 1 (tab.1) le possibilità d’azione emerse nel gruppo in cui ho lavorato, elaborate sulla base delle caratteristiche morfologiche ambientali della zona che ci era stata assegnata.

Caratteristiche dell'ambiente	Possibilità d'azione
1. Prato con dislivelli/pendenze	Correre Saltare Rotolare Stare in equilibrio Sprofondare Arrampicarsi Sdraiarsi
2. Presenza di biodiversità	Osservare Raccogliere e creare Catalogare Classificare Fare esplorazioni scientifiche
3. Fasci d'erba che formano linee	Seguire le linee Evitare le linee Saltare
4. Senso dell'olfatto	Annusare l'odore dell'erba tagliata
5. Senso del tatto	Toccare l'erba Creare Produrre suoni con la manipolazione di oggetti
6. Senso dell'udito	Ascoltare rumori e suoni naturali e artificiali Produrre suoni con la manipolazione di oggetti
7. Senso della vista	Osservare il panorama e l'orizzonte Guardare da prospettive diverse Osservare i contrasti cromatici e di luce Dipingere/riprodurre dal vero Seguire il movimento del sole e/o delle ombre

Tab.1: Possibilità d'azione della zona "prato sfalciato" elaborate dal gruppo.

Alla fine di queste attività, ogni gruppo ha scelto alcune delle possibilità riconosciute a quel luogo e le ha scritte su dei cartellini che ha sistemato in diversi punti della zona analizzata (fig. 10). Gli inviti all'azione erano di diverso tipo, essendo ideati su misura a partire dalle caratteristiche morfologiche della zona, e prevedevano un coinvolgimento attivo della persona da diversi punti di vista come quello sensoriale, creativo o motorio. A titolo di esempio, alcuni cartellini citavano frasi che coinvolgevano i sensi come osservare l'orizzonte, ascoltare i suoni prodotti dalle scarpe che pestavano il suolo oppure implicavano abilità più artistiche come progettare qualcosa con i materiali disponibili o farne una catalogazione o ancora includevano il movimento fisico come sdraiarsi, camminare in equilibrio o saltare.

Fig. 10: Quattro inviti all'azione di diverso tipo. Il primo cartellino invita a saltare potendo scegliere se farlo solo nelle strisce fresche o solo in quelle secche che caratterizzavano la zona del prato appena falciato. Il secondo in alto a destra suggerisce di raccogliere materiale reperibile nelle immediate vicinanze e di utilizzarlo per creare qualcosa a proprio piacimento. Il terzo in basso a sinistra riporta una doppia fotografia per mostrare il risultato ottenuto nell'adempiere questo invito, utilizzando il foglio bianco e spostandolo nello spazio è possibile giocare con la luce e le ombre 'catturando' quest'ultime sulla superficie bianca. L'ultimo invitava a calpestare la discesa del boschetto concentrandosi sui suoni prodotti dal calpestio dei nostri passi. (prima foto in alto a sinistra da 'archivio Padlet di Bambini e Natura, seconda foto di R. Dublanc, ultime due foto in basso da archivio Padlet di Bambini e Natura).

I vari gruppi hanno poi esplorato le altre aree in cui non avevano lavorato, cercando e sperimentando le possibilità proposte dagli altri. Questo momento è stato nuovamente individuale e caratterizzato dal libero arbitrio, non vi era infatti alcuna costrizione nel provare alcuni inviti piuttosto che altri né vi era un percorso imposto; al contrario, ciascuno poteva scegliere liberamente la propria esplorazione decidendo quali possibilità sperimentare e quanto tempo dedicarvici. Al termine di questo momento, durato circa quarantacinque minuti, è stata fatta la pausa pranzo che, come ogni pasto, si è svolta nelle grandi tavolate all'interno del salone della struttura, rivelandosi un'occasione di

conoscenza e condivisione. Intorno alle ore 15:00 sono partite le attività del pomeriggio. Per prima cosa, all'interno del gruppo intero della scuola estiva, vi è stata una riflessione condivisa su ciò che era stato eseguito nel corso della mattinata. Qui sono sorte numerose considerazioni, legate all'attività svolta ma anche, più in generale, all'educazione, considerando soprattutto quella all'aperto. Queste suggestioni hanno permesso un avanzamento con le nozioni teoriche da parte di Monica Guerra che ha illustrato la relazione imprescindibile e soggettiva tra individuo e ambiente, situata all'interno della cornice più ampia del contesto socioculturale. Trovarsi all'interno di un contesto socioculturale implica che ci siano regole e norme da rispettare, implicite ed esplicite. Questo aspetto non può prescindere dalla teoria delle *affordances* né tanto meno dai contesti educativi in cui le regole non mancano. Per questo motivo, per rendere completa l'attività della mattina, abbiamo analizzato i luoghi prescelti anche secondo questa prospettiva. La consegna data era: "a partire dalle caratteristiche individuate e dalle possibilità di azione conseguenti, quali sono di norma le regole che si incontrano in un contesto educativo e quali questioni introducono?"

Per svolgere questo lavoro siamo stati divisi nuovamente in gruppi, con la differenza che i gruppi originali sono stati mescolati, mettendo insieme due metà di gruppi diversi e formando così un nuovo insieme di persone, il quale si è occupato di un sotto ambiente diverso rispetto a quello in cui aveva operato lungo il corso della mattinata. Le riflessioni venute a galla in questo frangente sono state riportate in forma scritta su un cartellone. Dopo una breve pausa, il pomeriggio è proseguito con una seconda consegna di lavoro che chiedeva di immedesimarsi su quello che avrebbe potuto essere il punto di vista espresso da un bambino rispetto alle regole individuate nella fase precedente. Nello specifico, il mio gruppo si è occupato della zona alberata. Si riportano di seguito le regole ipotizzate a seguito della riflessione immaginando il punto di vista di un bambino (tab. 2). Inoltre, per ogni norma da far rispettare, si sono pensate delle possibili soluzioni che possano attenuare, in parte o completamente, la frequenza del comportamento da evitare.

<table>
<tr><th>Regole individuate</th><th>Possibili soluzioni</th><th>Punto di vista dei bambini</th></tr>
<tr><td>▪ Rimanere all’interno dei confini visivi</td><td>Delimitare la zona con punti di riferimento</td><td rowspan="4">▪ Bisogno di conoscere le motivazioni che stanno dietro alle regole
▪ Comprendere le regole
▪ Condividere le regole
▪ Non vivere le regole come qualcosa di imposto dall’alto
▪ I bambini devono poter sperimentare e divertirsi entro le regole
▪ Per ogni divieto dovrebbe essere presentata un’alternativa</td></tr>
<tr><td>▪ Non toccare cavi elettrici</td><td rowspan="2">Circoscrivere l’area ed escluderla dalla zona di esplorazione</td></tr>
<tr><td>▪ Mantenere la distanza dal falò</td></tr>
<tr><td>▪ Non danneggiare l’ambiente e/o il lavoro altrui</td><td>Raccogliere e strappare in modo finalizzato, preferire elementi raccolti da terra</td></tr>
<tr><td>▪ Non correre</td><td>Correre solo nelle zone pianeggianti e non nei punti più ripidi in discesa</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Tab. 2: Regole della zona "boschetto", possibili soluzioni e punti di vista dei bambini immaginati dagli adulti (dati presi dal lavoro di gruppo).</td></tr>
</table>

Dopodiché, ci siamo ritrovati nuovamente in grande gruppo e ci è stato chiesto di proporre alcune delle norme individuate e di infrangerle tutti insieme. Abbiamo così iniziato a correre per la discesa del bosco, a saltare la staccionata (fig. 11) o ancora a salire insieme ad altre persone su un’unica pietra. Questo momento ha voluto sdrammatizzare in modo ilare e leggero gli impegnativi regolamenti a cui i bambini devono attenersi nei contesti educativi e ha permesso a noi adulti di mettersi nei loro panni, provando a capire come ci si sente ad infrangere delle regole imposte.

Fig. 11: Momento di trasgressione delle regole in cui ci arrampichiamo sulla staccionata e la scavalchiamo (foto da archivio Padlet di Bambini e Natura).

In seguito, in modo individuale, ognuno ha esplorato l'ambiente circostante, uscendo dai confini prefissati durante l'attività del mattino, per cercare e raccogliere degli oggetti e dei materiali in natura che avremmo usato per creare una composizione. È stata consegnata a ciascuno una scatola all'interno della quale sistemare i materiali e assemblarli a nostro piacimento usandoli con l'obiettivo di raccontare una storia. Prima di cena ci è stato lasciato quindi del tempo libero per fare ricerca negli spazi intorno e per costruire la nostra storia in scatola. Dopo aver cenato, invece, la seconda giornata della scuola estiva si è conclusa con un'attività di esplorazione *outdoor* in notturna che è stata introdotta dalla lettura da parte di Giorgia Lo Giudice[10] del libro "esplorazione[11]". Ad un certo punto, però, la lettura è stata interrotta per permetterci di fare la nostra esplorazione della durata di circa mezz'ora, durante la quale abbiamo camminato al buio in modo individuale perlustrando i dintorni e utilizzando la torcia o il frontalino se lo ritenevamo necessario. La consegna di lavoro prevedeva di scegliere, durante l'avanscoperta, una tra le quattro opzioni esecutive proposte legate a sfere sensoriali e dimensioni emotive diverse (fig. 12).

[10] Insegnante di scuola dell'infanzia e formatrice, esperta in educazione e natura e Presidente dell'associazione culturale Bambini e Natura.

[11] Susani C. e Lazzarin A. (2022), *Esplorazione*, Orecchio Acerbo, Roma.

Fig. 12: Quattro possibilità d'azione per l'esplorazione in notturna. La prima possibilità esplora la dimensione visiva recitando "quando te la senti, spegni la torcia elettrica. Cosa cominci a vedere?". Nella seconda, invece, è richiesto l'uso olfattivo: "vai a caccia di profumi. Cosa cambia con il buio?". La terza si avvale del senso dell'udito chiedendo "rimani in attesa dei suoni della notte. Cosa ti rivelano?". L'ultima prevede invece un coinvolgimento emotivo dicendo "resta aperto a incontri animali. Cosa provi?" (foto da archivio Padlet di Bambini e Natura).

Dopo aver scelto l'alternativa preferita, abbiamo provato a sperimentarla mentre camminavamo nel buio, prendendo appunti degli aspetti maggiormente significativi su alcuni cartoncini. Una volta ritornati al punto di ritrovo, abbiamo trovato quattro grandi cartelloni, uno per ogni possibilità, sopra i quali abbiamo apposto i cartellini con le nostre sensazioni (fig. 13).

Fig. 13: Cartellone relativo ad una delle quattro possibilità d'azione da scegliere per l'esplorazione notturna. Sopra ogni cartellone sono stati sistemati i cartellini scritti individualmente da ciascun partecipante con le proprie osservazioni e sensazioni (foto da archivio Padlet di Bambini e Natura).

Intorno alle ore 23:00, la giornata si è conclusa con la lettura della parte finale del libro illustrato, dal punto in cui era stata interrotta.

Box 3 – Riflessioni personali sulla seconda giornata di scuola estiva

Il secondo giorno di scuola estiva è stato sicuramente il più intenso. Personalmente, ho apprezzato molto l'attività del mattino, soprattutto per le modalità di lavoro con cui è stata strutturata, predisponendo prima un lavoro individuale di interazione con l'ambiente per poi far subentrare, in un secondo momento, la relazione con gli altri. Dal mio punto di vista, ho trovato difficile deliberare delle regole per questi luoghi. Innanzitutto, bisognava in poco tempo entrare nell'ottica di uno spazio diverso da quello in cui avevamo lavorato per tutte le ore mattutine, in secondo luogo è stato complicato compiere il passaggio da uno spazio vissuto in modo generico ad uno finalizzato ad un uso educativo. Inoltre, all'interno del gruppo di cui facevo parte, vi sono state alcune disarmonie che hanno portato ad interrogarci e soffermarci su alcune regole. Ad esempio, la regola "non correre" è stata ragione di una discussione in quanto alcuni sostenevano che fosse fondamentale per la sicurezza i bambini e la loro incolumità, mentre altri la ritenevano essere un ostacolo al movimento libero e all'esplorazione che dovrebbero essere azioni basilari delle attività in natura. Si è discusso sulla capacità di autoregolazione e di consapevolezza del rischio dei bambini che quindi, se meno abili autonomamente non correrebbero velocemente giù per una discesa impervia; si è parlato della responsabilità di un insegnante nei confronti della sicurezza e dell'incolumità dei discenti e delle conseguenze che potrebbero esserci in caso di infortunio; si è inoltre dibattuto se fosse meglio dare regole uguali per tutti o regole *eque*, permettendo ai bambini più competenti a livello motorio di correre mentre ad altri no; o ancora si è esaminato il fatto di impartire la regola solo per il tratto ripido e non per il resto della zona. Tutte queste questioni messe sul tavolo hanno portato ad uno scambio di vedute e sono nate in ragione dell'esistenza di un concetto importante in campo educativo e che ricorre molto quando si parla di educazione all'aperto: il rischio. Il tema del rischio / sicurezza / responsabilità non può essere ignorato o sottovalutato, soprattutto quando si ha a che fare con dei bambini in ambito scolastico e educativo, è stato quindi opportuno aggiungere all'analisi del luogo una riflessione sulle normative d'uso. Non va dimenticato, inoltre, che qualsiasi luogo che i bambini frequentino è regolato da delle norme che fanno parte del contesto socioculturale e che possono influenzare i loro comportamenti, ed è per questo motivo che è importante prenderle in considerazione nel momento in cui si va ad indagare la relazione tra bambino e ambiente.

Il momento successivo, quando tutti insieme abbiamo infranto le regole precedentemente discusse e stabilite, è stato, per me, inaspettato e molto divertente e ha permesso di sciogliere la rigidità che si era formata intorno alla tematica delle norme. Trasgredire le regole, in quel frangente di tempo, mi ha fatta sentire potente e invincibile a causa dell'adrenalina che si è scatenata nel mio corpo. Tuttavia, riflettendoci in un secondo momento in modo più lucido in grande gruppo, è emerso il ruolo fondamentale delle regole per mantenere noi stessi e gli altri in uno stato di benessere, non vanno quindi considerate solo come una limitazione alla libertà o un vincolo all'azione. Molto spesso, però, nei bambini scatta proprio questo pensiero e vengono

vissute come delle ingiustizie nei loro confronti, per questo motivo è fondamentale che le regole abbiano un senso fondato comprensibile dai bambini, che devono poterle costruire insieme agli adulti e condividerle per accettarle e rispettarle. Esse vanno ritenute come un'agevolazione e un supporto nella relazione positiva con gli altri o con l'ambiente e sono imprescindibili dallo stare correttamente in un luogo.

Prima della cena, abbiamo sondato il territorio circostante per cercare oggetti e materiali, naturali e non, utili a costruire la nostra storia dentro la scatola. Personalmente, attraverso la scelta e la disposizione degli elementi nella scatola, ho cercato di raccontare cos'hanno rappresentato i giorni di scuola estiva per me (fig. 14). La parola chiave che ho usato è stata "evolversi", processo che ho vissuto vivendo questo percorso e necessario, secondo me, per distaccarsi dalle metodologie didattiche tradizionali per aprirsi a proposte più innovative, come l'*outdoor education*.

Fig. 14: Scatola che ho costruito durante la scuola estiva in cui ho cercato di raccontare la storia de "la mia scuola estiva" (foto di R. Dublanc).

Per rappresentare visivamente la parola evolversi ho deciso di suddividere in due parti la scatola: nel lato sinistro ho disposto elementi naturali essiccati e dal colore neutro, che fossero quindi verso la fine del loro ciclo di vita, come rametti, spighe e fiori secchi; mentre, nel lato destro ho raccolto elementi simili ma ancora rigogliosi e con colori vivi, come fili d'erba, fiori e persino una fragolina di bosco. Per rappresentare la transizione da un al lato all'altro ho usato nella parte alta alcuni semi di acero dai colori diversi, partendo dalla parte più secca per arrivare a quella florida attraverso le varie sfumature. Nella parte bassa, invece, ho raccolto da terra i diversi stadi evolutivi del frutto di un albero presente nel bosco, che non sono riuscita a identificare, e li ho sistemati in progressione all'interno della scatola. Con questi elementi ho cercato di riprodurre un cambiamento, un'evoluzione, processo che caratterizza gli elementi naturali da sempre, e che serve alle persone per mettersi in gioco e provare qualcosa di nuovo. Un'altra frase che ritenevo importante per me e che ho voluto riportare nella storia è stata "uscire dalla propria zona di *comfort*" che ho rappresentato con il guscio vuoto di una lumaca.

L'ultima giornata di scuola estiva ha avuto inizio intorno alle ore 9.30 di domenica tre luglio e nuovamente il ritrovo era in un prato in cui ci siamo seduti. Dopo un primo momento di flusso di riflessioni e suggestioni da parte del gruppo sul tema delle regole affrontato il giorno prima, si è proceduto con la parte più teorica, condotta da Monica Guerra che ha presentato il pensiero di alcuni tra gli autori più significativi che si sono occupati di *affordances*, ovvero Heft, Kyttä e Waters. In seguito, ci siamo recati all'interno della zona alberata dove abbiamo ascoltato la lettura di Simone Baracetti del libro "La buca[12]" (fig. 15).

Fig. 15: Momento della lettura dell'albo "La buca" (foto da archivio Padlet di Bambini e Natura).

La scelta del luogo di racconto non è stata casuale in quanto questo piccolo boschetto è collocato all'interno di una grande conca con un dislivello inferiore, per cui bisogna scendere lungo una piccola discesa per raggiungerlo e, per questo motivo, ricorda molto una "buca" come quella descritta dall'albo illustrato.

Al termine della lettura ci è stato proposto di riprodurre nel boschetto i giochi svolti dai protagonisti del libro, l'attività non è però stata completata a seguito dello sfortunato infortunio di un partecipante[13]. Successivamente, vi è stato un momento di *debriefing*

[12] AdBåge E. (2020), *La buca*, traduzione di K. Milton Knowles S., Camelozampa, Padova.

[13] Questo spiacevole evento è successo in seguito alla lettura del libro "La buca" che affronta il concetto di rischio e pericolo narrando i diversi punti di vista tra bambini, insegnanti e genitori. L'episodio è stato quindi sconcertante dal punto di vista emotivo oltre al dispiacere provato nei confronti della persona. Ha inoltre portato ad una riflessione personale sul concetto delicato di imprevisto, che fa parte del fare esperienza diretta e di cui bisogna tenere conto.

all'interno del salone della struttura per riflettere sulle conoscenze apprese e sperimentate dal gruppo nel corso delle giornate. Qui ci è stato chiesto di individuare, in grande gruppo, alcune possibilità d'azione che, secondo noi, devono essere presenti nei servizi educativi. Le possibilità emerse sono state discusse e condivise e poi raggruppate su un grosso cartellone. A seguire si presenta l'elenco di *affordances* designate collegialmente:

- Trasportare;
- Dipingere con i colori;
- Giocare con gli equilibri;
- Nascondersi;
- Osservare i colori;
- Catalogare piante e fiori;
- Progettare percorsi;
- Esplorare l'acqua;
- Costruire qualcosa con materiali di recupero;
- Dipingere con la terra/con ciò che c'è nell'ambiente;
- Costruire una capanna;
- Raccogliere e portare dentro;
- Rilassarsi;
- Arrampicarsi;
- Fermarsi a guardare cosa c'è attorno;
- Oltrepassare i confini.

Successivamente ci siamo divisi in gruppi di tre o quattro persone e ogni gruppo ha scelto una tra le possibilità elencate per analizzarla a fondo, compilando una scheda prestrutturata che richiedeva di ragionare su tre criteri: caratteristiche dell'ambiente, ambienti a scuola e condizioni. Il primo parametro induceva a pensare a quali potrebbero essere le caratteristiche ambientali necessarie per l'attuazione della possibilità scelta; il secondo portava a cercare concretamente spazi e/o i materiali e strumenti utili a scuola che potessero permettere ai bambini di mettere in pratica la possibilità; l'ultimo criterio, invece, riguardava le condizioni necessarie affinché la possibilità d'azione possa realizzarsi. Tutti i nostri lavori sono stati raccolti all'interno di uno schedario (fig. 16) che

ha costituito il prodotto finale del percorso ed è stato poi condiviso con tutti i partecipanti alla scuola estiva attraverso la piattaforma *Padlet*.

Fig. 16: Schedario delle possibilità d'azione (foto di R. Dublanc).

Il gruppo con cui ho lavorato ha scelto di analizzare la possibilità di azione "giocare con gli equilibri" per la quale, in fase di progettazione, abbiamo individuato alcuni parametri che si riportano di seguito in una tabella (tab. 3):

Caratteristiche dell'ambiente	**Ambienti a scuola**	**Condizioni**
• presenza di dislivelli • presenza di elementi di diverse altezze • collinette di terra per salite e discese • muretti • recinzioni • scale • alberi • radici sporgenti • sassi • presenza di torrenti e ponti	• assi di legno • tronchi • panche • corde • *slackline* • amache • altalene • banchi/sedie • compagni • adulto • attrezzi e strumenti per *balancing*	• condivisione della possibilità d'azione • co-costruzione delle regole di utilizzo • progettazione dello spazio condivisa dall'équipe • ambiente flessibile e dinamico

Tab. 3: Scheda d'analisi relativa alla possibilità d'azione "giocare con gli equilibri".

Dopo il pranzo, vi è stato il momento di congedo e di consegna degli attestati di partecipazione alla scuola estiva. Insieme a questi, ci sono stati regalati il capitolo [14] sulla teoria delle *affordances* scritto da Monica Guerra e un piccolo botticino di vetro con all'interno un seme di soffione e un cartellino con scritta la parola "possibilità"; in questo modo si è concluso il momento intensivo residenziale della scuola estiva 2022. Ciò nonostante, si sono mantenuti i contatti con Bambini e Natura in modo da proseguire il confronto e la condivisione, anche se a distanza. In un secondo momento, infatti, l'associazione ha creato un *Padlet*[15] intitolato "Tutto il mondo che c'è. Esperienze dalla scuola estiva 2022". Si tratta di una sorta di bacheca virtuale che raccoglie in modo ordinato e coerente le documentazioni e i materiali costruiti durante le tre giornate proponendo fotografie, video e documenti (fig. 17).

[14] Guerra M. (2022), *Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici*, in M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 18-30.

[15] Link d'accesso al Padlet della scuola estiva (realizzato da Bambini e Natura): *https://padlet.com/bambinienatura/lw0x1btkux9w5mwm*.

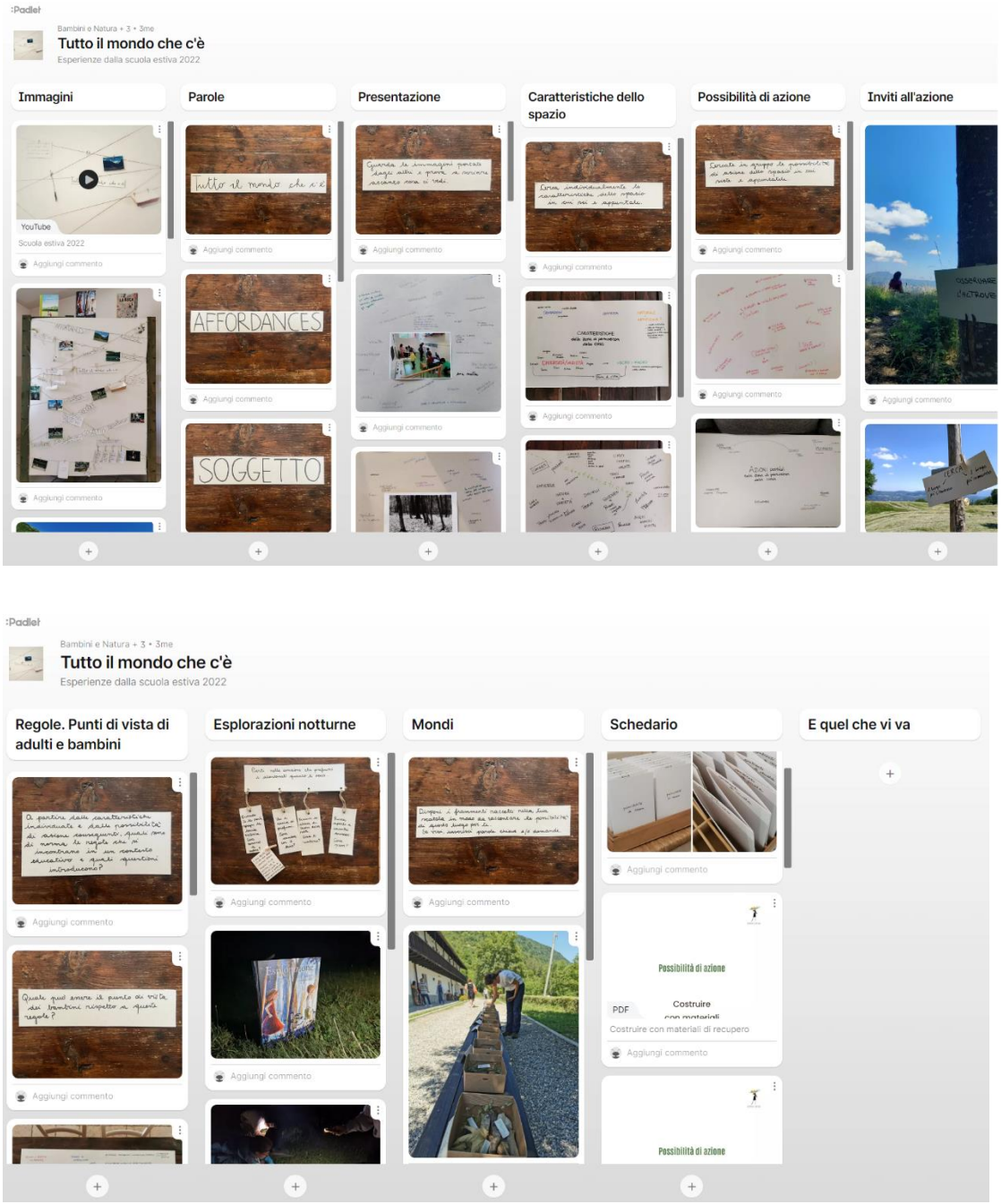


Fig.17: L'organizzazione del Padlet. Trattandosi di una bacheca che si sviluppa orizzontalmente ho diviso in due immagini i contenuti: nella prima troviamo i primi elementi presentati all'apertura del dispositivo e, nella seconda gli ultimi aspetti esplorati (da *https://padlet.com/bambinienatura/lw0x1btkux9w5mwm*).

La bacheca si sviluppa al contempo orizzontalmente e verticalmente. È divisa nei diversi nuclei tematici trattati e approfonditi durante la scuola estiva, ognuno dei quali è incasellato in una colonna scorrevole in verticale. Ogni concetto è esplorato attraverso la

proposta di fotografie ritraenti luoghi, momenti, elementi e sensazioni osservati e vissuti nei giorni di scuola residenziale. In generale, gli argomenti e le relative immagini sono proposti nell'ordine cronologico in cui sono stati affrontati. Le prime due sezioni "immagini" e "parole" riassumono da un lato gli scatti dei momenti più significativi e, dall'altro le parole più utilizzate da conservare nella memoria. Alla fine della bacheca invece, si può trovare una parte intitolata "quel che vi va" che dà l'occasione ai partecipanti di inserire il proprio contributo e i propri ricordi legati alle sensazioni e ai vissuti della scuola estiva. Questo strumento si è rivelato un modo interessante per mettere in evidenza, attraverso immagini e video, il percorso svolto a più mani e le esperienze agite e condivise ed ha segnato da un lato un punto di arrivo e dall'altro un rilancio della scuola estiva. Può essere considerato la versione virtuale del pannello presente alla scuola estiva (fig. 18a e 18b), il quale aveva la stessa funzione, ovvero quella di mostrare il processo che si è compiuto tenendo traccia delle fasi del percorso, con la differenza che il Padlet, essendo *online*, è accessibile e consultabile in qualsiasi momento da tutti. Al suo interno si trovano sia testimonianze più oggettive sia elementi legati alla sfera affettivo-emotiva, esso può infatti rappresentare anche un album dei ricordi legati alla scuola estiva.

Fin dal giorno del nostro arrivo abbiamo trovato un'impalcatura montata nel salone della struttura composta da un cartellone sul quale erano stati appesi dei fili intrecciati tra loro che sorreggevano dei cartellini scritti e degli oggetti (fig. 18a). Questa rappresentava una sorta di bacheca, la quale veniva continuamente aggiornata lungo tutto l'arco dello *stage*, raccogliendo i momenti, le frasi e i materiali più significativi degli incontri, a guisa di documentazione visiva. In questo modo, alla fine delle giornate, si è venuto a creare un intreccio concreto fatto di scritte, immagini e oggetti, che costituiva un riepilogo narrativo del tempo agito e condiviso della scuola estiva (fig. 18b). La rete di informazioni che è stata realizzata ha dato forma a trame di legami e intrecci di pensieri e concetti tenendo traccia delle esperienze svolte, rappresentando così un diario di bordo condiviso.

Fig. 18a: Bacheca all'avvio della scuola estiva (foto di R. Dublanc).

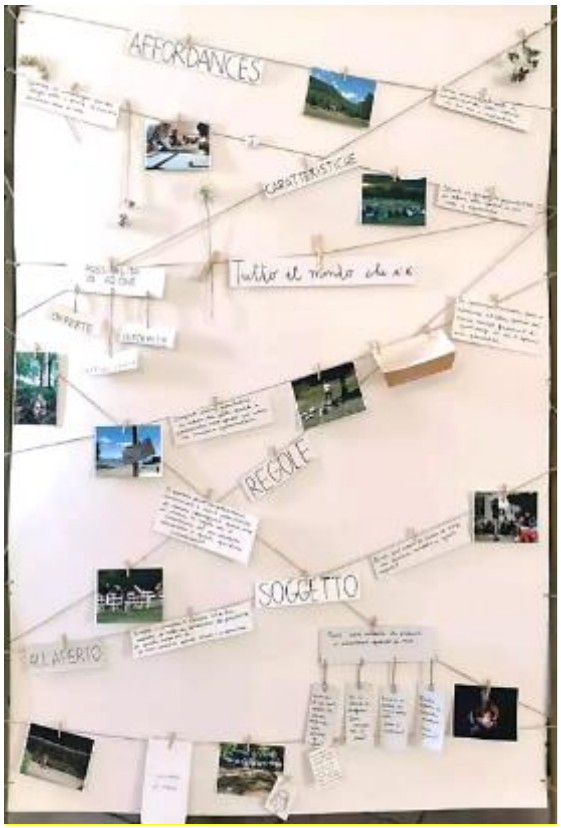


Fig. 18b: Bacheca al termine della scuola estiva (foto da archivio Padlet di Bambini e Natura).

Un'ulteriore strategia educativa utilizzata nell'arco delle giornate di scuola estiva ha riguardato l'utilizzo di storie che costituissero uno sfondo narrativo o che aprissero a riflessioni e a piste di lavoro. Si è deciso di proporre una comunicazione che non si riferisse esclusivamente alle dimensioni scritta e orale ma anche iconica attraverso l'utilizzo di tre albi illustrati, uno per ogni giorno, di cui si riportano di seguito le copertine (fig. 19 a,b,c).

Fig. 19a: "L'estate più bella" di Delphine Perret, letto la sera dell'arrivo alla scuola estiva (da *www.terre.it/prodotto/lestate-piu-bella/*).

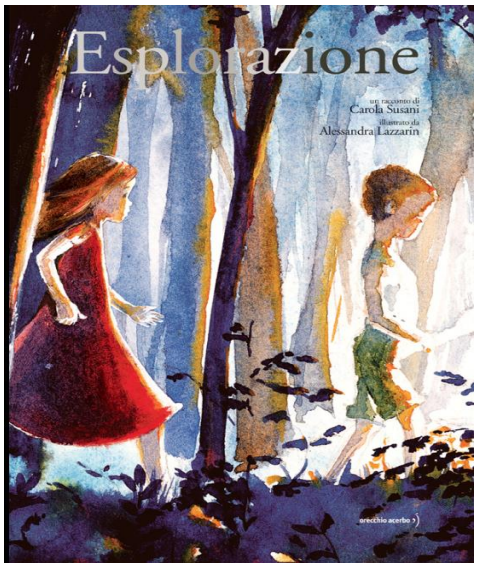


Fig. 19b: "Esplorazione" di Carola Susani, utilizzato per introdurre l'attività di esplorazione notturna svolta nella seconda giornata (da *www.orecchioacerbo.com/shop/esplorazione/*).

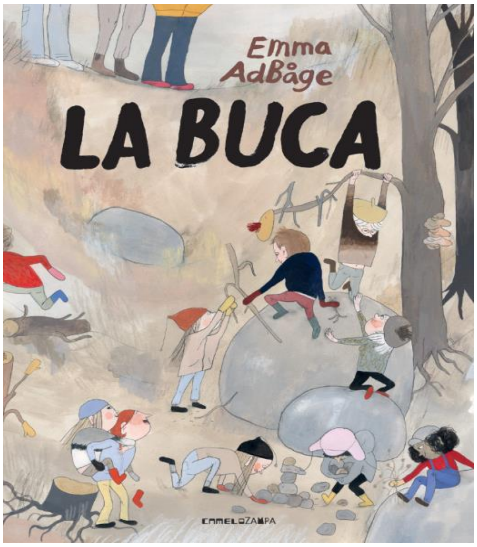


Fig. 19c: "La buca" di Emma Adbåge, letto l'ultima mattina di scuola estiva (da *www.camelozampa.com/shop/la-buca/*).

In generale, i tre albi illustrati raccontano la relazione tra bambini e natura. Il primo, narra delle vacanze estive vissute da una mamma e il figlio nella casa di campagna di famiglia dove già la mamma da piccola trascorreva il periodo estivo. Qui condividono esperienze date da momenti semplici ma ricchi di bellezza e di significato, molti dei quali evocano dolci ricordi d'infanzia alla figura adulta. Nell'albo emergono il tema del

ricordo, dell'importanza di condividere momenti insieme e della riscoperta del contatto con la natura.

Il secondo racconta il tema dell'amicizia e delle scoperte in natura che possono provocare meraviglia ma anche timore. Quattro amici partono alla ricerca di una bambina che, durante una festa di compleanno un po' caotica, si è allontanata. Si trovano in una casa in periferia della città, dove inizia la campagna. Da subito la spedizione notturna per ritrovarla si dimostra carica di emozioni e di timore che raccontano il cambiamento di come percepiamo le cose al buio. I ragazzi incontrano animali selvatici, sentono suoni e rumori naturali misteriosi, cadono in un fiume… vivendo un'esperienza notturna a tutto tondo.

Il terzo albo, invece, è ambientato in una scuola ed è incentrato sul momento dell'intervallo, inneggiando il gioco libero. La storia è raccontata in prima persona da una bambina, quale voce narrante, quasi in rappresentanza di tutti i compagni. I bambini della scuola quando escono in cortile inventano qualsiasi tipo di gioco all'interno di un dislivello di terreno che loro chiamano "La Buca". L'autrice tratta con umorismo le preoccupazioni sulla sicurezza degli insegnanti che puntualmente interrompono le azioni dei bambini esprimendo divieti. Fino a quando un giorno una bambina cade e si fa male per davvero, inciampando nelle stringhe delle scarpe. La buca viene così ufficialmente proibita e riempita di terra. Ai bambini, privi di entusiasmo, gli adulti consentono solo alcuni giochi considerati non pericolosi come le altalene o le palle sgonfie; tuttavia, essi continuano a cercare altre piste di gioco libero fino a quando iniziano ad esplorare il "Bordo" e poi scoprono il "Mucchio" come luogo ricco di possibilità. La storia racconta in modo schietto e anche un po' ironico la relazione con il mondo adulto, spesso caratterizzata da divieti e minacce che ai bambini appaiono infondati. Mi sono soffermata maggiormente nel raccontare questo libro rispetto agli altri due poiché trovo che rispecchi bene alcuni principi alla base della teoria delle *affordances* che ho analizzato in questa tesi. Innanzitutto, la storia parla delle plurime possibilità che i bambini percepiscono e mettono in atto in un ambiente all'aperto, sia in modo individuale che in gruppo. Essi, infatti, stimolati dalle caratteristiche fisiche della "Buca", attuano comportamenti di diverso tipo attraverso l'attività espressiva per loro prediletta, ovvero il gioco. Inoltre, il racconto mostra anche bene l'influenza che gli adulti hanno nella percezione di possibilità

e, soprattutto nella realizzazione. Emerge, infatti, in questo caso, come la presenza dell'adulto possa rappresentare un ostacolo alla relazione tra i bambini e l'ambiente.

La scelta degli albi illustrati proposti, oltre a rappresentare una cornice narrativa delle esperienze, voleva celebrare il mondo naturale e la relazione che intercorre tra esso e gli individui, nello specifico i bambini. L'autrice Roberta Colombo (2012a), a questo proposito, sostiene che vi è un'analogia nel rapporto tra bambino-natura e in quello tra bambino-albo illustrato. Sia la natura che l'albo, infatti, permettono di essere osservati, esplorati e si leggono e decodificano in base all'esperienza. Con entrambi è possibile dialogare in modo interattivo utilizzando le percezioni sensoriali. Inoltre, ambedue sono scanditi da un ritmo e consentono di essere analizzati secondo diversi punti di vista che ne determinano modi diversi di osservarli.

2.2 Considerazioni

Partecipare alla scuola estiva mi ha fatto comprendere l'importanza della promozione di percorsi per gli adulti, che permettano di vivere in prima persona un'esperienza che sia, citando le parole di Guerra,

> *[…] cognitivamente ed emotivamente densa che poi si auspica possano condividere con i bambini e le bambine che accompagnano. Non ci si riferisce qui a una formazione che proponga attività da replicare, ma a una vera e propria esperienza – vissuta, riflettuta ed elaborata – che consenta di sentirsi ingaggiati, implicati, coinvolti. In tal senso, può essere un utile inizio prevedere momenti che gli educatori e gli insegnanti, da soli e ancor meglio insieme, possano dedicare a vivere occasioni all'aperto con intenzione, pensando alle opportunità che l'ambiente può offrire a bambini e bambine, ma prima ancora assaporando gli stimoli che offre a essi stessi, per poter sperimentare direttamente le implicazioni dell'essere sul campo, in contatto diretto con i luoghi.* (Guerra, 2021b: 27-28).

Questo incontro, personale e professionale insieme, ha permesso un coinvolgimento attivo e diretto con l'ambiente, grazie al quale è stato possibile esercitarsi nel cogliere le numerose occasioni che gli spazi sanno offrire. L'esperienza in oggetto ha regalato un'implicazione fisica, cognitiva ed emotiva con un luogo, che è ciò che ha consentito di costruire una vicinanza con esso sviluppando atteggiamenti di rispetto e di consapevolezza del suo valore. Come afferma Judson, «*i luoghi sono definiti dal fatto che abbiamo una relazione con essi*» (Judson, 2017 in Guerra 2021b) e per questo il senso di un luogo è inscindibile dalla reciprocità, ovvero contempla la relazione tra esso stesso e chi lo attraversa.

CAPITOLO 3

UN PRIMO APPROCCIO ALLA DIDATTICA ESPERIENZIALE ALL'APERTO: STUDIO DI CASO PRESSO LA SCUOLA PRIMARIA DI ISSOGNE

Ogni luogo acquisisce allora un significato a partire da ciò che vi abbiamo potuto esperire e dallo stato d'animo che ha accompagnato quell'esperienza che dunque è determinante per la nostra relazione con esso. È qui, nella relazione emotiva con questo luogo, che si sviluppa il nostro attaccamento ad esso.

[Bertolino, Guerra, 2020:15]

3.1 Le radici di una collaborazione

La progettualità avviata dalla scuola primaria di Issogne nasce dalla necessità di trovare nuove modalità didattiche in grado di rispondere alla situazione emergenziale COVID-19.

A questo proposito è chiara l'indicazione contenuta nel documento "L'École Valdôtaine RE-Part"[16]:

> *In particolare, l'educazione in Natura è una proposta educativa, formativa e didattica capace di ridurre lo stress e la fatica mentale indotta dalla didattica a distanza (DAD). L'educazione all'aperto amplia le opportunità di apprendimento per bambini – soprattutto della fascia d'età 3-10 anni – e può restituire nuovo entusiasmo agli educatori e insegnanti, anch'essi provati dal confinamento. Negli ultimi 15 anni nella nostra Regione si sono sviluppate numerose esperienze che hanno saputo valorizzare le potenzialità e i benefici dell'educazione all'aperto per*

[16] Allegato A alla DGR 858 del 31 agosto 2020 dell'Assessorato Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili Dipartimento - Sovraintendenza agli studi (https://scuole.vda.it/images/l-ecole-re-part/Linee%20guida.pdf).

bambini e insegnanti, con ricadute significative in termini di competenze e di apprendimenti e in piena sintonia con gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030.

Lo stimolo iniziale arriva dall'amministrazione comunale, Sindaco il dott. Patrick Thuegaz, con la proposta di costruire un'aula esterna alla scuola e attivare dei percorsi emozionali all'aperto. Nel mese di settembre dell'anno 2020, dopo un confronto tra Sindaco e insegnanti della scuola primaria, l'idea cresce e si concretizza nella volontà comune di avviare un progetto con il fine di sperimentare forme didattiche che si fondassero sui principi dell'*Outdoor education*. Tra le decisioni assunte vi è quella di contattare l'Università della Valle d'Aosta[17] chiedendo collaborazione e supporto nella realizzazione del progetto. Viene così organizzata una prima riunione nel novembre del 2020 alla quale partecipano i professori Giuseppe Barbiero (ricercatore in Ecologia) e Fabrizio Bertolino (ricercatore in Pedagogia generale e sociale), l'Amministrazione comunale nella persona del Sindaco e l'insegnante Antonio Visalli, referente del progetto per l'istituzione scolastica Ottavio Jacquemet. In questo momento è stata svolta una prima ricognizione del progetto ed è stata compiuta un'analisi logistica generale della scuola. Successivi incontri e scambi di documentazione tra le parti portano:

- alla sottoscrizione nel marzo del 2021 di una convenzione che vede impegnarsi per tre anni scolastici l'Istituzione scolastica Ottavio Jacquemet, l'Amministrazione comunale di Issogne e l'Università della Valle d'Aosta a sviluppare "attività di ricerca, formative e seminariali su temi prioritariamente legati alla educazione, la conoscenza, la diffusione del sapere, la formazione del personale delle istituzioni educative e formative di ogni livello";

[17] Infatti, come riportato nel documento già citato *L'École Valdôtaine RE-Part, contestualmente "*l'Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste ha attivato il progetto pilota "Classi sotto il cielo", volto ad accompagnare e a sostenere le scuole che intendono avvalersi della didattica all'aperto per: sperimentare prassi didattiche in contesti all'aperto capaci di stimolare la biofilia; costituire e formare un gruppo di educatori ed insegnanti esperti in educazione all'aperto; attivare una Rete Regionale di scuole all'aperto, in stretta sinergia con la Rete Nazionale. Il progetto "Classi sotto il cielo" raccoglie la candidatura di Istituti comprensivi valdostani per realizzare una filiera modello di didattica all'aperto sostenibile sul lungo periodo, con una specifica attenzione alla creazione di sinergie territoriali tra sistema educativo scuola/famiglia ed enti e associazioni che si occupano di educazione in Natura. "Classi sotto il cielo" è un progetto di ricerca e formazione che viene incontro alla richiesta della Autorità Sanitarie di "favorire attivamente le distanze, tramite l'adozione di misure di distanziamento e di riduzione e stabilizzazione dei gruppi classe". In particolare, di rendere operativo il suggerimento di potenziare l'outdoor education e di utilizzare, soprattutto per gli alunni più piccoli, spazi all'aperto per consentire di svolgere attività in condizioni di aerazione di maggior tutela."

- al mio coinvolgimento formale nel progetto «in qualità di osservatrice ai momenti di lavoro *indoor* e *outdoor* tra insegnanti, alunni e soggetti esperti pertinenti alla convenzione stessa» (comunicazione del 18.01.2022). Da questo momento ogni successiva fase di lavoro ha visto la mia partecipazione.

Le prime azioni concrete si realizzano a partire da metà giugno con due incontri di formazione (totale sei ore, finalmente in presenza alla scuola primaria) tenuti dalla dott.ssa Alice Venturella, consulente didattico per l'*Outdoor education* e per tecniche di rigenerazione dell'attenzione diretta e altresì collaboratrice del *Groupe de Recherche en Education à l'environnement et à la nature* (GREEN) dell'Università della Valle d'Aosta. Il corso, dal titolo "Primi passi fuori. Come fare scuola «fuori» consapevolmente", era rivolto agli insegnanti del plesso al fine di fornire un primo approccio, teorico e pratico, dell'educazione all'aperto.

Successivamente, nel mese di luglio vi è stata una progettazione iniziale tra l'esperta Venturella e l'insegnante Antonio Visalli durante la quale sono state imbastite le azioni principali del progetto e sono stati effettuati dei sopralluoghi sul territorio per individuare gli spazi più adatti da poter utilizzare per le attività all'aperto. Insieme a loro ha partecipato all'esplorazione degli spazi intorno alla scuola anche un'insegnante in pensione residente nel Comune di Issogne che ha lavorato per molti anni nella scuola primaria del suo paese e che ha un'ottima conoscenza del territorio.

Le uscite con la classe sono state avviate solamente nel mese di marzo 2022 a causa, principalmente, delle restrizioni in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19 vigenti in quel periodo.

3.2 La scuola primaria di Issogne

Il progetto è stato sviluppato in una scuola appartenente all'Istituzione Scolastica Ottavio Jacquemet di Verrès. All'interno del Piano triennale dell'offerta formativa di questa Istituzione si ribadisce l'importanza di «*promuovere una costante collaborazione con gli Enti locali, non solo rispetto ai servizi erogati (mense, trasporti, locali ...), ma anche nel perseguimento di obiettivi formativi e culturali a favore della popolazione scolastica e delle loro famiglie; conoscere il territorio e valorizzare la realtà locale a integrazione di quanto appreso in aula*[18]».

3.2.1. Presentazione del contesto territoriale

La scuola di Issogne è situata in Località La Colombiere, 18 (fig. 1) e si compone di una parte dedicata ad accogliere cinque classi della scuola primaria, ed una parte per le due sezioni dell'infanzia e la biblioteca comunale (fig. 2).

Fig. 1: Immagine satellitare che mostra la posizione geografica della scuola (da *www.google.com/maps*).

[18] Piano triennale dell'offerta formativa dell'Istituzione scolastica Ottavio Jacquemet https://cspace.spaggiari.eu//pub/AOME0010/Offerta%20Formativa/1indice2021.pdf p. 6

Fig. 2: La scuola di Issogne. L'edificio di grandi dimensioni è situato nel centro del paese e si affaccia su un piazzale cementificato. Al piano terra si trovano le aule della scuola dell'infanzia mentre al piano superiore quelle della scuola primaria (da *https://images.google.com/*).

L'edificio scolastico è stato inaugurato nel dopoguerra, nell'anno 1951, ed è inserito nel centro del paese, accanto alla piazza principale dove sorge il rinomato Castello di Issogne. Da qualche anno però è stato approvato dalla Regione Valle d'Aosta il progetto per la realizzazione di una nuova scuola[19], sebbene i lavori non siano ancora iniziati. Come si può notare dall'immagine satellitare, nel circondario della scuola sono presenti prevalentemente strade con abitazioni e dei giardini verdi di proprietà privata non accessibili. Infatti, per raggiungere zone naturali è necessario spostarsi. Nelle immediate vicinanze della scuola, oltre al castello, vi sono la Chiesa, alcune attività commerciali ed un bar.

[19] Il progetto prevede la demolizione dell'edificio attualmente in uso e la costruzione di una scuola prefabbricata più moderna e sostenibile inserita in una frazione diversa del Comune. Come riporta la Sentinella del Canavese: «La nuova edificazione troverà posto in una zona molto bella, in mezzo al verde. Anche il tetto sarà verde e a basso impatto ambientale, dai lucernari ci saranno prese di luce che illumineranno gli interni, pannelli solari garantiranno l'approvvigionamento energetico contenendo in questo modo i costi. Verranno impiegati materiali ecologici, sarà costruita una struttura in legno con sistemi automatici per il ricambio d'aria che consentiranno così di non aprire neppure le finestre per evitare dispersioni di calore. L'edificio sarà dotato anche di una sala per la ginnastica e di aule per attività di laboratorio. Sarà una scuola ad alto impatto ecologico rispetto a quella attuale decisamente vetusta e non più a norma […] ci sarà anche un'area verde di duemila metri quadri di superficie. Circonderà le aule e i ragazzi potranno giocare, ci sarà anche un accesso decisamente più sicuro rispetto all'attuale.» (tratto da *https://lasentinella.gelocal.it/ivrea/cronaca/2016/04/04/news/nuova-scuola-a-issogne-spesa-di-3-milioni-di-euro-1.13241073*).

La scuola si sviluppa su due piani, al piano inferiore vi è l'ingresso dove troviamo i locali adibiti per il servizio mensa e le scale che portano al piano superiore dove sono collocate le diverse aule lungo un corridoio centrale, nel quale si trovano anche gli armadietti dove i bambini sistemano il vestiario. Oltre alle aule e ai servizi igienici, il piano dispone di un'aula informatica, un'aula insegnanti, una piccola aula allestita per un alunno con disabilità e un salone chiamato *atelier* dove vengono svolte attività di tipo artistico-creativo o motorie come balletti, coreografie o prove per gli spettacoli. Adiacenti all'edificio scolastico, ma con ingresso indipendente, sono inoltre presenti una palestra e un auditorium comunali di cui gli insegnanti possono fruire per svolgere attività. Lo spazio esterno di pertinenza (fig. 3) è caratterizzato da un ampio piazzale di asfalto contornato da una cornice di prato in cui è stata disposta un'area gioco attrezzata con altalene, scivoli, dondole o attrezzature per arrampicarsi. Questo spazio è riservato agli alunni della scuola primaria; la scuola dell'infanzia, infatti, possiede un altro giardino sul retro dell'edificio. La zona in cui sorge il complesso scolastico è interamente recintata.

Fig. 3: Il cortile della scuola primaria visto dall'alto (foto di R. Dublanc).

Per l'anno scolastico 2021-2022, gli insegnanti della primaria del plesso di Issogne erano nove (di cui 6 persone a tempo pieno, 2 a tempo parziale, 1 insegnante di religione e 1 insegnante specializzata) ed erano presenti cinque monoclassi, per un totale di 61 alunni.

3.2.2. Il gruppo classe: i bambini e l'insegnante

La classe seconda è composta da un totale di 15 alunni, di cui 10 maschi e 5 femmine, in cui è presente un alunno con disabilità che segue un piano educativo individualizzato che però è stato assente durante le attività osservate. Dalle osservazioni condotte e da un confronto con l'insegnante ho potuto notare che si tratta di un gruppo di bambini vivaci che prediligono le attività motorie e pratiche, partecipativi in quanto si dimostrano interessati apportando contributi personali durante le attività proposte. Le dinamiche relazionali all'interno del gruppo non sono sempre distese e serene, a volte emergono atteggiamenti ostili e litigiosi che richiedono l'intervento dell'insegnante. In generale, gli alunni dimostrano un atteggiamento positivo nei confronti di quanto proposto. È emerso inoltre che la maggior parte degli alunni si presta in modo positivo al lavoro collaborativo e di gruppo.

L'insegnante di riferimento per il progetto pedagogico-didattico di *outdoor education* presso la scuola primaria di Issogne è Antonio Visalli, docente prevalente della classe in cui si sono svolti gli incontri, nella quale insegna le lingue (italiano, francese, inglese), storia, arte e immagine e musica. Oltre ad essere insegnante, è collaboratore del dirigente scolastico dell'Istituzione, è funzione strumentale plurilingue ed è referente di internazionalizzazione, per il digitale – *eTwinning*[20] e di musica. Antonio insegna nel plesso di Issogne dall'anno scolastico 2017/2018. L'insegnante si è fin da subito mostrato disponibile e ben disposto a sperimentare un nuovo modo di fare scuola. All'interno del modulo collaborano altri tre docenti che rispettivamente si occupano uno dell'area scientifico-matematica, uno dell'insegnamento di religione cattolica e uno specializzato che fornisce sostegno al gruppo classe e si occupa dell'ambito geografico. È inoltre presente un operatore di sostegno.

L'aula (fig. 4) che ospita il gruppo è spaziosa e molto luminosa a causa della presenza di tre grandi finestre che danno sul cortile interno. Nella stanza sono disposti i banchi in modo individuale e distanziato, a causa delle restrizioni date dalle normative per la prevenzione della diffusione del Covid-19 al momento in vigore. Sulla parete in fondo vi

[20] Si tratta di una *community* europea di insegnanti con l'obiettivo di promuovere collaborazioni e gemellaggi attraverso le potenzialità del web. Il progetto nasce nel 2005 su iniziativa della Commissione Europea e attualmente fa parte delle azioni del Programma Erasmus+ 2021-2027 (da *https://etwinning.indire.it/cose-etwinning/*).

sono diversi armadi all'interno dei quali sono contenuti prevalentemente materiali e libri didattici mentre di lato troviamo i casellari dove gli alunni possono disporre libri e quaderni personali. La cattedra è disposta in modo frontale rispetto ai banchi, dietro di essa sono presenti tre lavagne: una bianca sulla quale scrivere con i pennarelli, una di ardesia con i gessi e una LIM (lavagna interattiva multimediale), accanto alla quale si trova un piccolo tavolino con un computer a cui è collegata. Sulle pareti sono disposti numerosi arredi riguardanti prevalentemente le aree matematico-scientifica e linguistica come poster e cartelloni, ma anche disegni personali dei bambini che sono stati affissi soprattutto sugli armadi.

Fig. 4: L'aula che ospita la classe seconda della scuola primaria di Issogne. Si può notare la presenza di tre grandi finestre sulla parete laterale, tre lavagne e la cattedra disposte frontalmente ai banchi. In fondo all'aula vi sono inoltre diversi armadi contenenti materiali didattici (foto di R. Dublanc).

3.3 Spazi adottati per il progetto

Per la realizzazione del progetto sono stati individuati tre luoghi diversi dislocati sul territorio comunale. La scelta di queste zone è stata effettuata tenendo conto della necessità di poter essere raggiunte a piedi in tempi abbastanza brevi, di disporre di attrezzatura per il riposo (panchine, tavoli…) e di offrire materiali naturali utili ai fini delle attività. Considerando questi criteri sono state individuate tre aree (il parco giochi comunale, la località i "castagneti" e la zona "Bosset") che come si può notare dalla

fotografia satellitare (fig. 5), si trovano nelle vicinanze della scuola, appena fuori dal centro del paese.

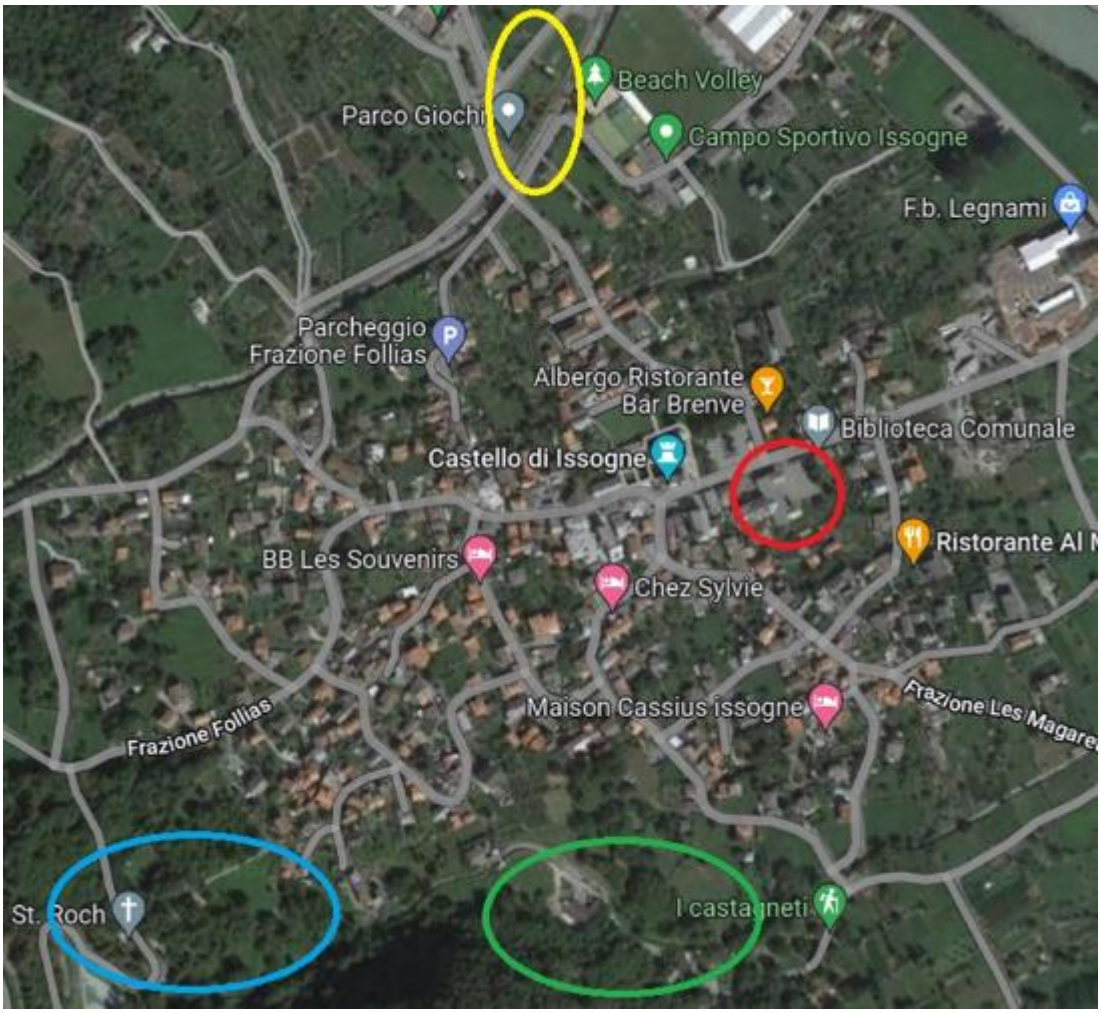


Fig. 5: Posizione geografica dei tre luoghi scelti nel Comune di Issogne per lo svolgimento delle attività. Cerchiata in rosso la scuola primaria, in giallo il parco giochi, in blu la località "Bosset" e in verde "i Castagneti" (foto da *www.google.com/maps* e modificata da R. Dublanc).

Tutte le aree si trovano all'interno del Comune di Issogne e offrono ampi spazi verdi. Tuttavia, non si tratta di zone boschive interamente incontaminate in quanto emerge l'intervento dell'uomo. Queste aree sono infatti utilizzate dalla popolazione per lo svolgimento di sagre, feste e ritrovi pubblici.

Durante il corso del progetto sono però state utilizzate solo due delle aree individuate: il parco giochi e Bosset, dove si è svolta la maggior parte degli incontri. Al contrario, il gruppo non si è mai recato nel luogo dei "Castagneti" in quanto in corso d'opera si è

preferito svolgere le attività in modo continuativo nello stesso spazio. In un'ottica di prosecuzione del progetto, ritengo che questa località potrebbe aprire a nuove avventure e proposte didattiche in quanto, rispetto alle altre zone, offre un'area boschiva più ampia e la presenza di nuovi elementi naturali da utilizzare come l'acqua.

Si procederà ad una descrizione dal punto di vista fisico e morfologico delle due aree impiegate, accennando prima brevemente anche alla località non utilizzata.

I "Castagneti"

Quest'area è composta da una parte più naturale data dalla presenza di un grande bosco di castagni, da cui prende il nome, e da una più artificiale caratterizzata da padiglioni e strutture adibite per le sagre estive (fig. 6).

Fig. 6: Bosco di castagni che circonda l'area "Castagneti" (foto di R. Dublanc).

Nonostante la presenza di questi elementi antropici, questo luogo rimane immerso nella natura in quanto tutt'intorno si estendono ampi boschi e prati. Addentrandosi nelle boscaglie si possono percorrere dei sentieri, uno dei quali porta ad una cascata situata pochi metri più in alto. Si accede a questo luogo da una strada sterrata lungo la quale ci sono alcuni spiazzi di campi, in cima alla strada vi è un piccolo ponte che attraversa un torrente chiamato "Revun" che permette di accedere all'area attrezzata con i padiglioni.

Il parco giochi

È il luogo più vicino alla scuola e il più facilmente raggiungibile attraverso una strada prevalentemente pianeggiante. Si tratta del parco giochi comunale e per questo è a libero accesso per tutti. Si sviluppa su due livelli uniti da delle scalinate: quello superiore è costituito da una superficie erbosa in pendenza sulla quale sono dislocati i vari giochi, mentre quello inferiore si estende in piano e vi troviamo un campo da calcio con le porte e i bagni pubblici (fig. 7).

Fig. 7: La prima immagine satellitare mostra la posizione geografica dell'area, mentre nella seconda emergono i due livelli, inferiore e superiore, del parco giochi di Issogne (da *www.google.com/maps*).

Siccome le attività relative al progetto si sono svolte esclusivamente all'interno del livello superiore, in questo scritto quando si parlerà di parco giochi si intenderà l'area gioco attrezzata. Qui, la maggior parte delle strutture sono disposte lungo il perimetro dell'area in modo da lasciare nella zona centrale dello spazio libero per giocare e correre senza incontrare ostacoli. Nello specifico, sono presenti due altalene doppie di cui una postazione con seduta dotata di cinture di sicurezza, un girello, un'altalena basculante, una carrucola, quattro giochi a molla, due scivoli, due strutture per arrampicarsi e un ponte mobile. La zona è interamente recintata, per tre lati da siepi e da un lato da una staccionata che la separa dalla strada comunale. La siepe che si trova sul lato superiore divide il prato dal parcheggio per le automobili, quella nel lato inferiore divide i due livelli e l'ultima laterale segna il confine tra il parco e il torrente "Bocoueil". Oltre ai giochi sono presenti delle panchine, una struttura in legno coperta con un tavolo e delle panche, una fontana e i bidoncini per la raccolta differenziata dei rifiuti. Il parco è ubicato in una zona soleggiata ed è possibile trovare un po' d'ombra grazie alla presenza di alcuni alberi, piantati da pochi anni. Si riportano di seguito alcune fotografie che ritraggono lo spazio del parco giochi (fig. 8):

Fig. 8: Il parco giochi di Issogne (foto di R. Dublanc).

"Bosset"

Questa località si trova in cima al paese e per raggiungerla dalla scuola bisogna percorrere un tratto lungo circa 800 metri e interamente in salita. Si tratta di una zona boschiva all'interno della quale sono stati costruiti dei campi di *palet*, sport tradizionale popolare praticato in Valle d'Aosta. Per quanto riguarda gli elementi antropici, oltre ai

campi vi sono numerosi tavoli e panche in legno e delle strutture dove è possibile fare grigliate. Troviamo inoltre dei bagni, una fontana e un piccolo fabbricato in legno dove vi è un bar, aperto esclusivamente durante le gare sportive di *palet*. Data la presenza considerevole di alberi, questa zona è prevalentemente ombreggiata e, anche nei periodi più caldi, rimane fresca. Si estende su una superficie ampia ed è infatti l'area più vasta tra quelle individuate e descritte. Sebbene non sia recintata, la conformazione del territorio realizza dei confini naturali; ad esempio, nel lato superiore, vi è una strada poco frequentata dalle macchine che segna un limite da non superare, lateralmente invece ci sono dei boschi. Troviamo diversi "sali scendi" di terra (fig. 9), tra numerosi e imponenti alberi di castagno. La zona si sviluppa così su diversi livelli di terreno che in alcuni casi sono divisi tra loro da alcune ringhiere. Intorno a Bosset sono presenti, inoltre, dei campi con l'erba abbastanza alta. All'interno del territorio troviamo pietre di diverse dimensioni, tronchi di alberi abbattuti e appoggiati orizzontalmente al suolo e cataste di legna tagliata (fig. 10 e 11).

Fig. 9: Immagine che mostra la conformazione del territorio su livelli diversi (foto di R. Dublanc).

Fig. 10: L’immagine raffigura una zona del bosco in cui sono stati posizionati tavoli e una struttura in legno che fungono da punto di ristoro in occasione delle feste del paese (foto di R. Dublanc).

Fig. 11: Angolo del bosco adiacente alla zona più strutturata in cui non ci sono stati particolari interventi dell’uomo. Si nota infatti la presenza di un tronco caduto e una vegetazione più fitta sullo sfondo (foto di R. Dublanc).

3.4 Descrizione degli incontri osservati

Il progetto che ho seguito si è svolto nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2021/2022, più precisamente nel periodo tra marzo e giugno. Gli incontri effettuati sono stati previsti per quattro lunedì pomeriggio, non consecutivi, dalla durata di due ore circa ciascuno. Le osservazioni che ho condotto hanno riguardato maggiormente il gruppo della classe seconda; solo per un incontro, infatti, era presente anche la classe prima.

Riassumendo in uno schema (fig. 12), i quattro incontri si sono tenuti rispettivamente nei seguenti posti:

Fig. 12: Schema che riassume le date e i luoghi in cui si sono svolti i quattro incontri.

Il mio ruolo all'interno del progetto era quello di osservare le attività focalizzando il mio sguardo sulla relazione che intercorreva tra i bambini e l'ambiente sulla base della cornice teorica delle *affordances*, con particolare riferimento alle azioni messe in atto dagli studenti.

La strutturazione e la progettazione del percorso, invece, erano a carico dell'insegnante di classe che le ha definite sulla base degli obiettivi di apprendimento definiti per la classe di riferimento presenti nel curricolo. Il docente ha predisposto gli strumenti e i materiali utili per la realizzazione delle attività con l'intento di proporre percorsi multidisciplinari seguendo una metodologia laboratoriale. Le attività sono state organizzate secondo un approccio collaborativo che prevedeva un lavoro in gruppi al fine di coinvolgere in modo più attivo gli alunni e stimolarli maggiormente. L'intero progetto è stato costruito e

proposto in un'ottica di *problem solving*. Le attività sono state infatti presentate sotto forma di situazioni problematiche o riflessive, introdotte da delle lettere, che i bambini erano chiamati ad affrontare in modo attivo e collaborativo. Questa tecnica ha permesso un coinvolgimento maggiore dei destinatari, i quali erano implicati direttamente nella costruzione dei propri apprendimenti, raggiunti attraverso l'esperienza diretta e la scoperta. In accordo con l'amministrazione comunale, che ha dichiarato la volontà di realizzare in un futuro prossimo un progetto di valorizzazione di alcune zone e sentieri del territorio locale con l'intento di coinvolgere la popolazione e i bambini, è stato individuato un *fil rouge* che potesse essere introdotto a scuola nell'ambito del progetto di *outdoor education* e utilizzato in continuità anche dal Comune. Sono stati quindi ideati due personaggi mediatori che rappresentassero lo sfondo integratore di tutto il percorso. Si tratta di due gnomi di nome *Hai* e *Hoi* che sono moglie e marito e vivono nel bosco di Bosset, vicino ad una fonte naturale chiamata "Télén". Il nome scelto per i due personaggi è significativo in quanto esprimono entrambi la parola "Sì" nel *patois*[21] rispettivamente di Issogne e Fleuran (frazione del Comune di Issogne). Si è scelto di utilizzare questi personaggi mediatori affinché coinvolgessero attivamente gli alunni e permettessero di costruire un legame con il territorio locale. I due personaggi comunicavano con i bambini della classe attraverso delle lettere scritte che contenevano una parte più narrativa di descrizione delle loro abitudini e stili di vita e una parte in cui presentavano spunti di riflessione e alcune situazioni problematiche che gli alunni potessero risolvere attraverso lo svolgimento di attività. Le informazioni relative alle abitudini e al comportamento degli gnomi sono state ricavate dal libro "Gnomi" (fig. 13) di Will Huygen e Rien Poortvliet e sono poi state adattate alle caratteristiche del contesto locale.

[21] Lingua francoprovenzale parlata in Valle d'Aosta caratterizzata una forte variabilità linguistica da un Comune all'altro.

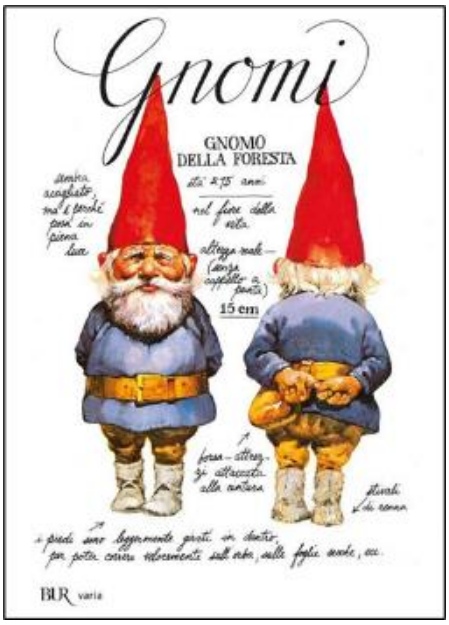


Fig. 13: Copertina del libro "Gnomi" da cui sono state ispirate le lettere destinate ai bambini (da www.google.it/imghp?hl=it&ogll).

Le attività sono inoltre state pensate a partire dagli obiettivi disciplinari presenti nel curricolo[22] e dai traguardi per lo sviluppo delle competenze descritti per ogni disciplina nelle Indicazioni Nazionali[23], due documenti fondamentali per la progettazione.

Primo incontro

Il primo incontro si è svolto il 28/03/2022 in orario scolastico pomeridiano, nello specifico dalle ore 14 alle ore 16:30 e hanno partecipato tredici bambini. Una prima parte ha avuto luogo all'interno dell'aula dove, dopo essermi presentata agli studenti attraverso un gioco di conoscenza, è stata letta al gruppo la prima lettera scritta dagli gnomi (all. 1), la quale introduceva una riflessione sulle regole da rispettare per spostarsi all'esterno della scuola, in vista della prima uscita. È stata quindi avviata una discussione condivisa sulla tematica utilizzando la strategia del *circle time* che ha permesso agli studenti di esprimere le proprie idee che sono state trascritte su un cartellone intitolato "le nostre regole… quando facciamo lezione altrove". Nello specifico, sono emerse le seguenti regole:

[22] Documento consultabile sul sito dell'istituzione scolastica Ottavio Jacquemet (www.ottaviojacquemet.it/).

[23] www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

1. Ascoltiamo sempre i nostri insegnanti.
2. Rispettiamo la natura.
3. Siamo sempre equipaggiati per le nostre uscite.
4. Ci adattiamo al luogo dove ci troviamo.
5. Lavoriamo tutti insieme per raggiungere uno scopo.
6. Il bosco è di tutti: se facciamo merenda fuori stiamo attenti a non sporcare, tenendo a mente la raccolta differenziata.
7. Per recarci ai luoghi dove svolgeremo le attività ci mettiamo sempre in fila.
8. Se ci muoviamo nel paese e siamo meno "liberi" rispettiamo le regole dell'educazione stradale.
9. Osserviamo la natura e tutto ciò che ci mette a disposizione perché è con lei che dobbiamo "lavorare" ed è da lei che dobbiamo "imparare".

Si è ritenuta importante una riflessione in questo senso in quanto le regole costituiscono parte integrante del contesto socioculturale in cui si sono realizzate le attività didattiche. Esse permettono inoltre una chiave di lettura socioculturale dei comportamenti attuati dai bambini, in quanto, in accordo con la teoria delle *affordances*, diventano il modo attraverso cui vengono vincolati, mediati o guidati i comportamenti in quello spazio. Oltre alle regole che di norma dirigono l'utilizzo di uno spazio pubblico, sono quindi state definite delle regole culturali che esistono tra i soggetti e l'ambiente naturale o, più in generale, il 'fuori'.

Dopodiché, il gruppo è uscito da scuola e si è diretto in passeggiata verso il parco giochi. Per questo primo incontro sono state proposte dall'insegnante delle attività di ambito linguistico, in particolare sulla grammatica italiana. Come primo esercizio è stato chiesto agli alunni di restare in silenzio per un minuto e concentrarsi sui suoni e rumori che potevano sentire in quel luogo (fig. 14).

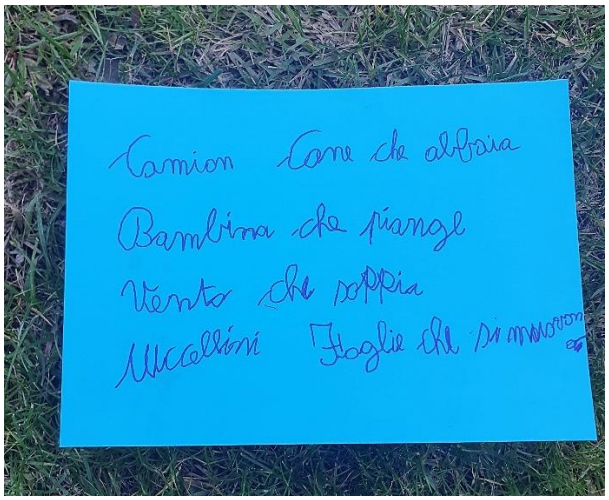


Fig. 14: Suoni uditi durante il minuto trascorso in silenzio e annotati su un foglio da uno degli alunni. Nello specifico sono riportati i suoni: camion, cane che abbaia, bambina che piange, vento che soffia, uccellini, foglie che si muovono (foto di R. Dublanc).

Dopodiché, per ogni cosa udita, dovevano associare un aggettivo qualificativo; ad esempio, si è sentito un camion che hanno definito "rumoroso". La classe è stata poi divisa in gruppi che l'insegnante ha deciso di mantenere tali per tutta la durata del progetto. Ne sono stati definiti quattro, tre costituiti da tre bambini e uno da quattro. Ciascun gruppo ha poi individuato un componente che aveva il ruolo di controllare l'andamento dei lavori favorendo la partecipazione di tutti.

Le attività proposte in seguito sono state suddivise in diverse fasi al termine di ognuna delle quali vi era un momento di condivisione in grande gruppo e di attribuzione di un punteggio da parte del docente. Ogni gruppo si è cercato un posto nello spazio in cui collocarsi per lavorare chiamato poi "tana". In una prima fase è stata data la consegna di esplorare l'ambiente insieme ai membri del proprio gruppo al fine di cercare un oggetto interessante da descrivere. Vengono lasciati dieci minuti di tempo per l'esplorazione libera dello spazio durante i quali i bambini si muovono sia individualmente che in gruppetti. Una volta individuato uno o più oggetti i bambini dovevano trovare il numero maggiore di aggettivi possibili da conferirgli scrivendoli su dei foglietti. In una seconda fase è stato chiesto loro di scegliere cinque tra gli aggettivi individuati ed usarli per scrivere cinque frasi. Come ultima fase i bambini hanno dovuto individuare gli articoli all'interno delle frasi scritte da loro ed analizzarli in base al genere e il numero. Al termine di quest'ultima consegna siamo rientrati a scuola. Si propongono di seguito alcune immagini rappresentanti gli alunni divisi in gruppi intenti ad eseguire il compito assegnato (fig. 15).

Fig. 15: I diversi gruppi intenti a svolgere l'attività di scrittura di alcune frasi a partire dalla descrizione dell'oggetto scelto nell'ambiente. In alto a sinistra si vede il primo gruppo posizionato nei pressi di un albero seduto sul terreno; in alto a destra il secondo gruppo ha scelto di scrivere utilizzando come supporto un tavolo; anche il terzo gruppo in basso a destra ha optato per un supporto artificiale utilizzando come appoggio il piano di un gioco presente nell'area; l'ultimo gruppo in basso a sinistra si è posizionato invece direttamente sul terreno e si vedono alcuni bambini sdraiati sul suolo. (foto di R. Dublanc).

Alla fine di ogni incontro ho redatto una tabella riepilogativa in cui sono stati annotati la data, i destinatari, il numero dei partecipanti, i tempi, gli spazi, gli obiettivi disciplinari, le attività e gli strumenti utilizzati. La prima tabella viene riportata di seguito:

Tabella 1 - RIEPILOGO PROGRAMMA PRIMO INCONTRO	
Data	28/03/2022
Destinatari	Alunni della classe 2^ di Issogne
N. partecipanti	13
Tempi	2 ore e mezza
Spazi	Aula scolastica – parco giochi
Obiettivi disciplinari	• Scrivere frasi e semplici testi • Identificare e conoscere alcune parti del discorso • Riconoscere e rispettare le norme che regolano la vita comunitaria • Conoscere e muoversi consapevolmente nello spazio locale
Attività	a) Ascolto di suoni e rumori nell'ambiente provando ad associare per ognuno un aggettivo qualificativo; b) Esplorazione dell'ambiente per cercare un oggetto interessante e trovare il maggior numero di aggettivi possibili per descriverlo; c) Scrittura di frasi usando cinque tra gli aggettivi individuati nella fase precedente; d) Individuazione e analisi grammaticale degli articoli presenti nelle frasi scritte.
Strumenti e materiali	• Lettera degli gnomi • Cartellone • Fogli e penne

Secondo incontro

Il secondo incontro si è tenuto il pomeriggio di lunedì 11 aprile 2022 per una durata di due ore e mezza e ha visto la partecipazione di 13 bambini. Questa volta è stata scelta la località Bosset per svolgere le attività. Il gruppo, dopo essersi preparato per uscire, si è spostato dalla classe verso il luogo di destinazione spostandosi a piedi (fig. 16).

Fig. 16: La classe seconda in passeggiata verso Bosset (foto di R. Dublanc).

Una volta arrivati, come prima cosa i bambini hanno trovato la lettera degli gnomi Hai e Hoi (all. 2) che è stata letta ad alta voce dall'insegnante. In quest'occasione i personaggi mediatori hanno introdotto il tema dell'orologio che è stato l'argomento centrale della lezione. A partire da una domanda degli gnomi sono state avviate le attività precedute dalla lettura da parte dell'insegnante di due filastrocche che trattano dello scorrere del tempo. La prima (all. 3) dal titolo "ieri, oggi, domani..." il cui autore è ignoto, racconta in rima la successione temporale legata all'alternanza del giorno e della notte e delle stagioni; la seconda (all. 4), scritta da Marilla Guiotto, si intitola "il tempo" e descrive attraverso alcuni versi il fluire del tempo.

In seguito, la classe è stata suddivisa nuovamente in gruppi a cui è stata data la consegna di costruire un orologio utilizzando materiali naturali reperibili nell'ambiente. Per realizzare questo prodotto i vari gruppi hanno esplorato lo spazio circostante alla ricerca di elementi utili e hanno individuato un angolo in cui posizionare la propria costruzione. Per questo primo compito è stata data una mezz'ora di tempo circa, seguita da una condivisione collettiva dove ogni gruppo ha descritto e presentato il suo artefatto ai compagni (fig. 17).

Fig. 17: Orologi realizzati con materiali naturali dai 4 gruppi. In alto a sinistra il primo orologio ha la cornice formata da pietre, foglie e fiori, e le lancette sono state create con dei bastoncini; il secondo orologio in alto a destra ha la cornice formata unicamente da sassi, mentre i bastoncini sono stati utilizzati per creare le lancette e le righe che segnano le ore; l'orologio in basso a destra ha una struttura simile al primo ed è stato creato con materiali simili; l'ultimo orologio in basso a sinistra differisce dagli altri perché è caratterizzato da un solo elemento, il legno, ed è l'unico in cui sono stati inseriti i numeri delle ore (foto di R. Dublanc).

La seconda consegna di lavoro data dal docente prevedeva di costruire uno strumento originale (anche inventato) che potesse misurare il tempo, sempre utilizzando materiali naturali. Anche al termine di questa fase ogni gruppo ha esposto il proprio lavoro. Per stimolare la motivazione l'insegnante propone ai bambini di produrre un lavoro più

creativo e originale possibile dicendo loro che alla fine avranno il compito di scegliere l'elaborato che preferiscono.

Alla fine dell'incontro è stato condotto dall'insegnante un momento di *debriefing* che prevedeva una riflessione sul compito svolto e sulle dinamiche relazionali all'interno dei vari sottogruppi. In particolare, si è posto l'accento sull'importanza di collaborare e dialogare positivamente. È stato chiesto, quindi, ai bambini di provare a ragionare su cosa possono ancora migliorare all'interno del gruppo, esternandolo ai compagni. Alcuni bambini, ad esempio, hanno riportato un'iniziale difficoltà nel mettersi d'accordo su quali materiali usare e sulla struttura da dare all'orologio.

Per quanto riguarda le costruzioni relative alla seconda consegna, il gruppo 1 e 3 hanno costruito una clessidra (fig. 18a e 18b), attraverso una riproduzione abbastanza fedele dello strumento. Il gruppo 2, invece, ha tentato di costruire un orologio a cucù (fig. 18c) e il gruppo 4 ha costruito una linea del tempo (fig.18d) in cui ha mostrato le fasi di costruzione di una casa.

Fig. 18a e 18b: Clessidre costruite dal gruppo 1 e 3 (foto di R. Dublanc).

Fig 18c: Orologio a cucù creato dal gruppo 2 (foto di R. Dublanc).

Fig. 18d: Linea del tempo realizzata dal gruppo 4 (foto di R. Dublanc).

Nonostante le attività fossero state proposte per essere fatte in gruppo, un alunno si è distaccato dal suo e ha costruito individualmente uno strumento utilizzando solo due tipi di materiali: un bastone infilato nel terreno e due castagne per segnare il punto in cui cade l'ombra (fig. 19); realizzando così uno gnomone.

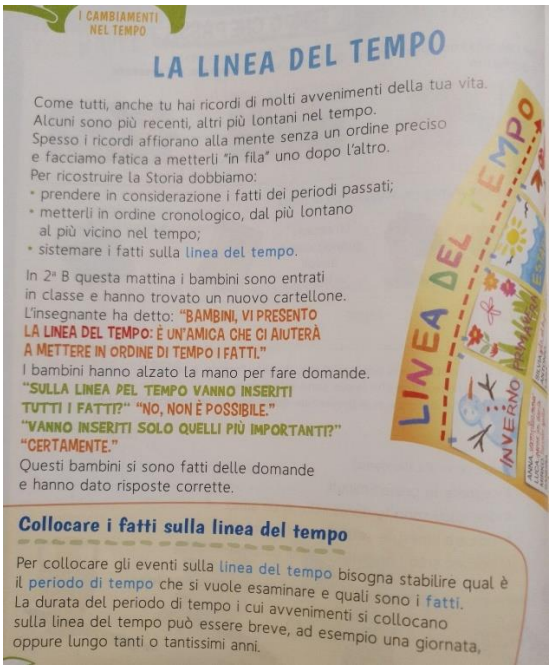
Fig. 19: Costruzione di uno gnomone da parte di un bambino (foto di R. Dublanc).

In generale, rispetto all'incontro precedente, ho notato una maggiore collaborazione all'interno dei gruppi. Ad esempio, nella fase di esplorazione dell'ambiente, ogni sottogruppo si muoveva congiuntamente, cercando di mettersi d'accordo sul progetto e sulla scelta dei materiali utilizzare. D'altro canto, sono stati attuati alcuni comportamenti competitivi tra i diversi gruppi. Un bambino, ad esempio, si avvicina alla creazione di un altro gruppo e la distrugge oppure alcuni accusano altri di aver "copiato" il loro orologio. In questi momenti è stato necessario l'intervento dell'insegnante.

Tabella 2- RIEPILOGO PROGRAMMA SECONDO INCONTRO	
Data	11/04/2022
Destinatari	Alunni della classe 2^ di Issogne
N. partecipanti	13
Tempi	2 ore e mezza
Spazi	Bosset
Obiettivi disciplinari	• Raccontare esperienze in modo adeguato • Interagire nelle conversazioni in modo adeguato • Muoversi nello spazio affinando e coordinando diversi schemi motori • Conoscere e leggere l'orologio • Conoscere e muoversi consapevolmente nello spazio locale
Attività	a) Lettura della lettera b) Esplorazione dell'ambiente in gruppi per cercare materiali naturali c) Costruzione di un orologio usando materiali naturali d) Condivisione ed esposizione del lavoro con i compagni e) Costruzione di uno strumento originale che possa misurare il tempo f) Condivisione ed esposizione del lavoro con i compagni g) Riflessione finale in grande gruppo
Strumenti e materiali	• Lettera degli gnomi • Materiali naturali disponibili nello spazio

Terzo incontro

Il terzo incontro si è svolto nuovamente a Bosset in data 2/05/2022 dalle ore 14 alle 16.30. Hanno partecipato 14 bambini e oltre all'insegnante e alla sottoscritta era presente anche una *stagiaire* francese che in quel periodo stava svolgendo uno *stage* presso la scuola di Issogne. La ragazza era una studentessa che partecipava a un programma di scambio con le scuole francesi all'interno di un progetto che prevede che gli studenti vengano nel nostro Paese e osservino delle attività didattiche nelle scuole primarie in cui talvolta svolgono lezioni in lingua francese per i bambini. L'attività proposta per questo terzo appuntamento riprendeva il tema del tempo, e in particolare dello strumento della linea del tempo, intrecciandolo ad argomenti di grammatica italiana. Dopo essere arrivati a Bosset, è stata letta la terza lettera (all. 5) nella quale gli gnomi chiedevano ai bambini se conoscessero degli strumenti per misurare il tempo nel lungo periodo. A questo proposito vi è stata una discussione condivisa in *circle time* sui metodi che utilizziamo per misurare il tempo. Oltre all'orologio di cui già si era parlato nell'incontro precedente, sono emersi altri strumenti come il calendario e la linea del tempo. L'insegnante ha poi proposto una lettura (fig. 20) sul sussidiario scolastico relativa all'argomento della linea del tempo.



I CAMBIAMENTI NEL TEMPO

LA LINEA DEL TEMPO

Come tutti, anche tu hai ricordi di molti avvenimenti della tua vita. Alcuni sono più recenti, altri più lontani nel tempo. Spesso i ricordi affiorano alla mente senza un ordine preciso e facciamo fatica a metterli "in fila" uno dopo l'altro.
Per ricostruire la Storia dobbiamo:
- prendere in considerazione i fatti dei periodi passati;
- metterli in ordine cronologico, dal più lontano al più vicino nel tempo;
- sistemare i fatti sulla linea del tempo.

In 2ª B questa mattina i bambini sono entrati in classe e hanno trovato un nuovo cartellone. L'insegnante ha detto: "BAMBINI, VI PRESENTO LA LINEA DEL TEMPO: È UN'AMICA CHE CI AIUTERÀ A METTERE IN ORDINE DI TEMPO I FATTI."
I bambini hanno alzato la mano per fare domande.
"SULLA LINEA DEL TEMPO VANNO INSERITI TUTTI I FATTI?" "NO, NON È POSSIBILE."
"VANNO INSERITI SOLO QUELLI PIÙ IMPORTANTI?"
"CERTAMENTE."
Questi bambini si sono fatti delle domande e hanno dato risposte corrette.

LINEA DEL TEMPO
INVERNO

Collocare i fatti sulla linea del tempo

Per collocare gli eventi sulla linea del tempo bisogna stabilire qual è il periodo di tempo che si vuole esaminare e quali sono i fatti. La durata del periodo di tempo i cui avvenimenti si collocano sulla linea del tempo può essere breve, ad esempio una giornata, oppure lungo tanti o tantissimi anni.

Fig. 20: Lettura sul libro sull'argomento linea del tempo. In particolare, viene messa in evidenza la sua funzione di considerare gli eventi e di collocarli in ordine cronologico dal più lontano al più vicino nel tempo. Si parla inoltre della definizione della durata del tempo che può essere più o meno breve e permette di collocarvi i fatti (foto di R. Dublanc).

A partire da questa lettura, è stata data la consegna di costruire una linea del tempo usando materiali naturali che fosse grande a sufficienza da poterci posizionare alcuni cartellini con iscritte delle parole, ma al contempo fosse pratica da maneggiare. Per questa prima fase, svolta in gruppi, vengono lasciati circa venti minuti di tempo. Il docente prima dell'avvio dell'attività ricorda agli apprendenti l'importanza della collaborazione all'interno di un lavoro cooperativo e chiede ai bambini di scegliere una zona all'interno dell'ambiente in cui poter lavorare. Si fa presente che l'alunna che non era presente agli incontri precedenti è stata aggregata al gruppo 2.

Anche in questo caso vi è stata inizialmente un'esplorazione libera dello spazio durante la quale i membri dei gruppi si accordano su quali materiali raccogliere. Al termine dei lavori, tutti i gruppi mostrano e descrivono agli altri i loro prodotti, che si propongono di seguito (fig. 21).

Fig. 21: Le linee del tempo create con materiali naturali dai quattro gruppi. La tipologia di oggetti usati è simile in tutte e quattro le creazioni, si notano infatti bastoncini e pietre di diverse dimensioni, foglie e fiori. Per tre linee è stata usata come base un asse di legno, mentre nell'ultima sono stati posizionati diversi sassi uno vicino all'altro (foto di R. Dublanc).

La seconda fase dell'incontro prevedeva che gli apprendenti utilizzassero la linea del tempo appena costruita come strumento su cui collocare in modo corretto alcuni tempi verbali suddividendoli tra tempo passato, presente e futuro. L'insegnante aveva infatti preparato alcuni cartellini su cui ha scritto diversi verbi al modo indicativo coniugati con tempi diversi. I bambini hanno così frazionato la loro linea in tre parti che indicassero il passato, il presente e il futuro nelle quali hanno poi disposto i vari cartellini (fig. 22).

Fig. 22: Alcune linee del tempo dove i bambini hanno inserito i tempi verbali (foto di R. Dublanc).

Al termine dell'attività ogni gruppo ha descritto il proprio lavoro, in questo modo l'insegnante ha potuto verificare la correttezza dell'esercizio.

Infine, è stata proposta un'attività strutturata che concerneva la compilazione di una scheda sui verbi, eseguita a coppie (fig. 23).

Fig. 23: Due alunni eseguono gli esercizi appoggiati su una panca (foto di R. Dublanc).

Tabella 3 – RIEPILOGO PROGRAMMA TERZO INCONTRO	
Data	2/05/2022
Destinatari	Alunni della classe 2^ di Issogne
N. partecipanti	14
Tempi	2 ore e mezza
Spazi	Bosset
Obiettivi disciplinari	• Raccontare esperienze in modo adeguato • Interagire nelle conversazioni in modo adeguato • Muoversi nello spazio affinando e coordinando diversi schemi motori • Identificare e conoscere alcune parti del discorso • Riordinare eventi usando la linea del tempo • Conoscere e muoversi consapevolmente nello spazio locale
Attività	a) Lettura della lettera b) Discussione in grande gruppo sui metodi per misurare il tempo c) Lettura dell'argomento "la linea del tempo" sul libro di storia d) Esplorazione dell'ambiente in gruppi per cercare materiali naturali e) Costruzione di una linea del tempo usando materiali naturali f) Condivisione ed esposizione del lavoro con i compagni g) Sistemazione di tempi verbali dati sulla linea del tempo dividendoli tra tempo passato, presente e futuro h) Condivisione ed esposizione del lavoro con i compagni i) Svolgimento di una scheda sui verbi a coppie
Strumenti e materiali	• Lettera degli gnomi • Sussidiario di storia • Materiali naturali disponibili nello spazio • Cartellini con scritti i verbi • Schede sui verbi • Materiale per scrivere e cancellare (matite, penne, gomme)

Quarto incontro

Anche l'ultimo incontro si è realizzato nel territorio di Bosset ed è avvenuto in data 23/05/2022. Insieme ai 14 alunni della seconda ha partecipato anche la classe prima costituita da 7 alunni e un'insegnante. Giunti nel punto di ritrovo, i bambini di seconda spiegano a quelli di prima il progetto di *outdoor education* che stanno svolgendo e raccontano loro degli gnomi. I bambini spiegano che consiste nel recarsi in un luogo per fare lezione all'aperto e aggiungono affermando che «è molto divertente». Un bambino specifica poi che vengono fatte attività di tutte le materie presenti a scuola e che spesso si realizzano costruzioni e «lavoretti». Un'altra alunna afferma, inoltre, che «è come andare a scuola, ma si sta all'aperto e si usano le cose della natura per fare lezione e imparare». Viene poi trovata la lettera (all. 6) e letta in grande gruppo.

Questa volta i due personaggi chiedono alla classe di aiutarli a trovare nuovi colori in natura, che a loro servono per preparare le tinture per i loro abiti. Si informano i bambini che dovranno fare una "caccia ai colori" divisi in gruppi nella quale ricercare nell'ambiente circostante degli elementi dei colori richiesti. All'interno dei gruppi vengono integrati i bambini della classe prima e viene consegnato un porta oggetti (realizzato con dei portauova) in cui inserire gli oggetti trovati (fig. 24).

Fig. 24: Porta oggetti utilizzato durante la "caccia al colore" (foto di R. Dublanc).

La ricerca degli elementi viene fatta in esplorazione libera dello spazio. I bambini della classe seconda, avendo ormai una buona conoscenza del luogo, si muovono con sicurezza e consapevolezza, guidando e coinvolgendo gli alunni dell'altra classe. Nella fase

esplorativa i componenti dei gruppi si muovono sia in modo individuale che collettivo percorrendo buona parte dello spazio a disposizione. In seguito, vi è un momento di condivisione in plenaria durante il quale per ogni gruppo un membro mostra e descrive cos'è stato raccolto. Il pomeriggio prosegue con un'attività di tipo artistico. Viene consegnata ad ogni studente una cornice realizzata in cartoncino chiedendo loro di osservare lo spazio e cercare un'angolazione a piacere in cui sia presente uno degli elementi precedentemente raccolti. La cornice viene quindi usata per inquadrare il frammento del luogo scelto che poi viene rappresentato graficamente su un foglio A4 bianco, utilizzando una tecnica libera (fig. 25).

Fig. 25: Disegno del paesaggio dal vero. Utilizzando un tavolo come supporto, uno studente osserva il paesaggio circostante e lo disegna su un foglio utilizzando i materiali messi a disposizione dall'insegnante (foto di R. Dublanc).

Ogni alunno sceglie autonomamente un posto in cui poter lavorare in modo tranquillo con l'indicazione degli insegnanti di mantenere una certa distanza gli uni dagli altri. Da parte di alcuni di loro vi è una ricerca attenta dello spazio da incorniciare e disegnare. I bambini si distribuiscono sul territorio in modo uniforme, un paio di loro tendono ad allontanarsi maggiormente rispetto a quanto fatto nei primi incontri e rispetto agli altri compagni trovando sistemazione in un angolo più lontano dal punto di ritrovo, ma restando visibili agli occhi degli insegnanti. Durante l'attività tira un vento forte che rende difficoltosa l'esecuzione del disegno. Alcuni bambini cercano autonomamente delle strategie per non far volare il foglio, una bambina, ad esempio, utilizza la borraccia per bloccarlo. Oltre a ciò, poco tempo dopo, inizia a piovere e i due insegnanti decidono di sospendere l'attività e di rientrare anticipatamente a scuola. Vengono quindi radunati tutti gli alunni e raccolti i materiali e si parte per ritornare in classe. Una volta arrivati, il lavoro viene continuato in aula per la mezz'ora di tempo restante, ognuno seduto al proprio

banco. I bambini incollano sui loro disegni alcuni elementi naturali che avevano raccolto a Bosset in autonomia, come foglie, castagne, rametti…) (fig. 26).

Fig. 26: Bambini che terminano il disegno in aula incollando sul foglio alcuni elementi naturali (foto di R. Dublanc).

Di seguito alcuni dei disegni realizzati dal gruppo classe (fig. 27)

Fig. 27: Alcuni disegni realizzati dai bambini durante l'attività di osservazione del paesaggio dal vero. Il primo in alto a sinistra riporta una porzione di spazio di Bosset costituita dalla presenza di un grosso albero e un tronco scavato e utilizzato come fioriera. Il secondo in alto a destra rappresenta invece un campo incolto presente nelle pertinenze del luogo, qui è stata utilizzata la tecnica del *frottage* per riportare sul foglio elementi naturali. L'ultimo disegno in basso raffigura invece uno degli alberi della zona situato vicino alla struttura costruita in legno (foto di R. Dublanc).

L'incontro numero quattro, quindi, ha subito una variazione rispetto alle attività previste a causa di un imprevisto legato al tempo meteorologico e si è concluso *indoor*.

Tabella 4 – RIEPILOGO PROGRAMMA QUARTO INCONTRO	
Data	23/05/2022
Destinatari	Alunni della classe 2^ di Issogne + alunni della classe 1^
N. partecipanti	14 + 7
Tempi	2 ore e mezza
Spazi	Bosset – aula scolastica
Obiettivi disciplinari	• Raccontare esperienze in modo adeguato • Interagire nelle conversazioni in modo adeguato • Muoversi nello spazio affinando e coordinando diversi schemi motori • Riconoscere ed usare gli elementi del linguaggio visivo (linee, forme, colori, spazio) per rappresentare oggetti e elementi del paesaggio • Utilizzare tecniche grafico-pittoriche a fini espressivi • Conoscere e muoversi consapevolmente nello spazio locale
Attività	a) Lettura della lettera b) “caccia ai colori” in gruppi c) Condivisione ed esposizione ai compagni degli elementi raccolti d) Esplorazione dell’ambiente in autonomia per individuare un angolo del paesaggio da disegnare e) Riproduzione grafica dal vero di una porzione dello spazio f) Attività aggiuntiva non prevista di riproduzione grafica del paesaggio svolta in aula a conclusione di quanto iniziato all’esterno
Strumenti e materiali	• Lettera degli gnomi • Porta oggetti realizzati con i porta uova • Materiali naturali disponibili nello spazio • Cornici di cartoncino • Fogli A4 bianchi • Materiale per scrivere, cancellare e colorare (matite, gomme, matite colorate)

3.5 Analisi dei disegni: il punto di vista dei bambini

Successivamente alle quattro lezioni svolte all'aperto, ho incontrato ancora una volta il gruppo classe in data 7/06/2022 svolgendo un'attività *indoor* che ha richiesto circa due ore di tempo. In accordo con l'insegnante, è stato chiesto ai bambini di realizzare in modo individuale un disegno proponendo loro la seguente consegna "racconta con un disegno i momenti passati insieme svolgendo attività in ambienti all'aperto".

Questo momento ha visto la presenza e partecipazione degli stessi soggetti che hanno fatto esperienze in contesti *outdoor*: il maestro Antonio, il gruppo classe ed io. Ho qui potuto notare una differenza tra i comportamenti dei bambini attuati in spazi aperti e quelli osservati durante quest'ultimo incontro. L'ambiente quotidiano, strutturato e chiuso dell'aula, infatti, offre minori stimoli e non permette l'esplorazione e il libero movimento. Questo aspetto viene riconosciuto anche dalla teoria delle *affordances* sostenendo la differenza tra le due tipologie di contesti in termini di individuazione e attuazione di possibilità. È altrettanto noto che all'interno dell'edificio non vi è una disponibilità ampia ed eterogenea di materiali, uno dei presupposti principali individuati da Kyttä come responsabile del favorire la messa in atto di *affordances*.

All'interno della loro aula, ognuno seduto al proprio banco, gli alunni hanno così prodotto il proprio elaborato colorandolo con le matite colorate. Dopodiché, è stato chiamato fuori dall'aula uno studente alla volta chiedendogli di raccontare e descrivere quanto rappresentato nel disegno. Le narrazioni dei singoli bambini sono state registrate in modo da poter essere analizzate e trascritte.

È stato scelto il disegno come fase riepilogativa e conclusiva del percorso poiché rappresenta un buon modo per il bambino per comunicare ed esprimere il proprio vissuto interiore, le proprie emozioni e sentimenti. Si voleva infatti indagare come gli alunni avessero vissuto le esperienze *outdoor* e quali momenti ritenessero maggiormente significativi. Sono stati realizzati un totale di 14 disegni denominati con le lettere dell'alfabeto che si riportano di seguito (fig. 28 a-p).

Fig. 28: Si riportano i 14 disegni realizzati dal gruppo della classe seconda (foto di R. Dublanc).

Disegno: ***a***

Disegno: ***b***

Disegno: ***c***

Disegno: ***d***

Disegno: ***e***

Disegno: ***f***

Disegno: ***g***

Disegno: ***h***

Disegno: ***i***

Disegno: ***l***

Disegno: ***m***

Disegno: ***n***

Disegno: ***o***

Disegno: ***p***

Dai disegni e dalle descrizioni effettuate dagli alunni della classe emergono alcuni aspetti interessanti. Innanzitutto, è possibile considerare quali incontri sono stati rappresentati nei disegni, il cui numero si riassume nel seguente grafico (fig. 29).

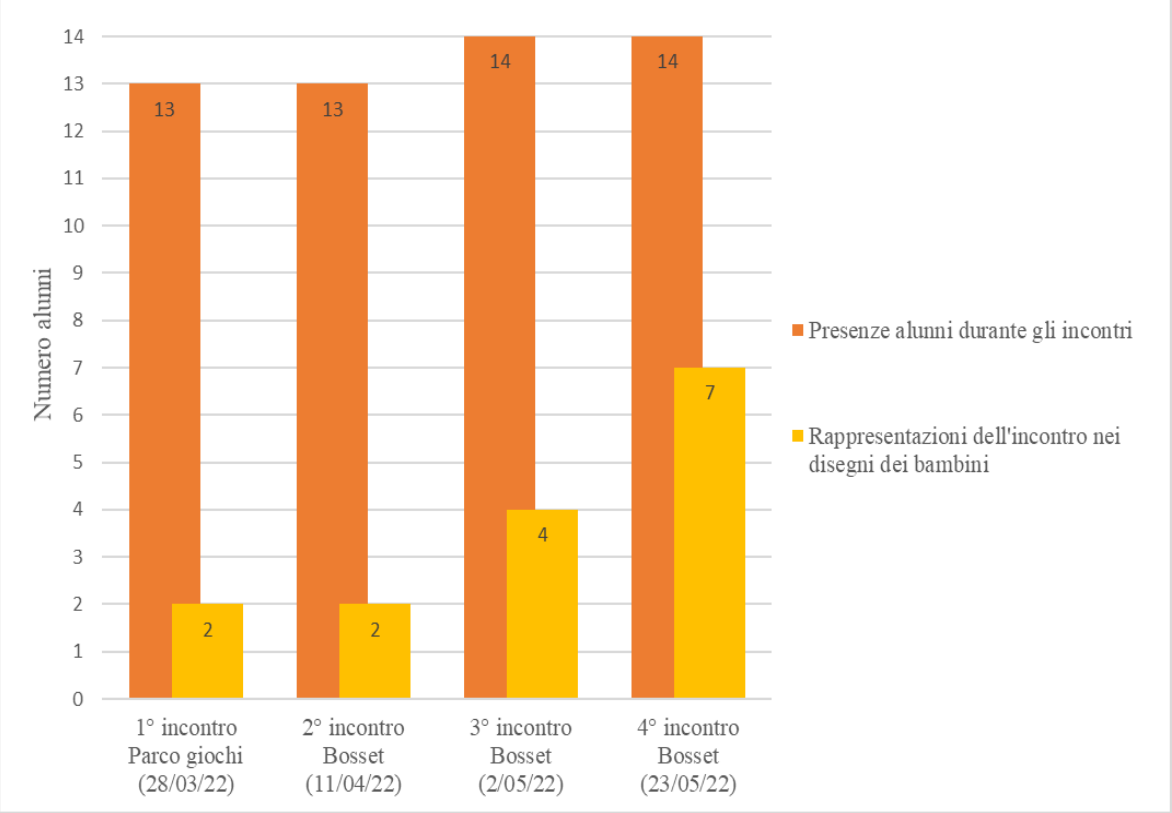


Fig. 29: Numero di volte che sono stati rappresentati gli incontri nei disegni (N=14).

Un primo aspetto rilevabile è che, nonostante il totale dei disegni corrisponda a quattordici, sommando i valori del grafico si otterrà il numero quindici. Questo si spiega in quanto all'interno di un disegno (m) sono stati rappresentati due momenti diversi associabili a due luoghi e a due incontri diversi. Per questo motivo, quindi, nell'analisi di alcuni criteri, il suddetto disegno verrà conteggiato in modo duplice. Da questo grafico possiamo inoltre dedurre che in 13 disegni è stato raffigurato il luogo di Bosset (visitato tre volte) mentre in 2 il parco giochi. Di questi due uno è il disegno *m* diviso in due metà in cui l'alunno ha illustrato parallelamente entrambi gli spazi (fig. 30).

Fig.30: Disegno *m.* Si nota il foglio diviso in due parti: nella parte sinistra è rappresentato un momento accaduto a Bosset mentre nella parte destra il primo incontro svolto al parco giochi, riconoscibile grazie alla presenza dell'altalena.

Risulta che l'ultimo incontro è stato rappresentato per un numero maggiore di volte. Questo fatto potrebbe essere imputabile alla tipologia di attività svolte ma anche alla vicinanza temporale in quanto si tratta dell'incontro svolto più recentemente rispetto alla data di esecuzione del disegno e, per questo, i bambini potrebbero averne un ricordo più vivo rispetto agli altri.

Un altro aspetto rilevabile da una prima osservazione risiede nel fatto che tutti gli studenti hanno riprodotto un'attività effettivamente accaduta durante il corso del progetto tranne il disegno *c* che invece raffigura un momento che non si è mai verificato. Questo singolo caso potrebbe essere attribuibile ad un'incomprensione della consegna e/o al fatto che lo studente voleva raffigurare una situazione auspicata ma non realizzata: giocare al parco giochi. È poi possibile effettuare un'ulteriore distinzione tra 12 disegni che mostrano l'esecuzione di una o più attività[24] e 1 disegno (f) che illustra un'azione svincolata dallo svolgimento delle attività didattiche proposte dall'insegnante. In alcuni disegni compaiono anche i prodotti costruiti durante gli incontri dagli alunni. Nello

[24] Nei disegni *a* e *p* non appaiono graficamente elementi riconducibili ad una specifica attività; tuttavia, durante la spiegazione individuale i due alunni autori riconducono le loro riproduzioni ad uno dei momenti vissuti durante gli incontri.

specifico, vediamo in due disegni (d, i) la linea del tempo (costruita nel terzo incontro) e in uno (h) l'orologio (creato nel secondo appuntamento).

Nella maggior parte dei disegni appare inoltre il tempo meteorologico nelle sue diverse forme, tranne in due disegni (h, n). Attraverso un'analisi più approfondita, vediamo che in 10 disegni è raffigurato il Sole, in 3 di questi (disegni e, f, m) compare la presenza contemporaneamente di sole e nuvole e in 2 (a, m) le nuvole sono riprodotte insieme alla pioggia. Quest'ultima appare in 3 disegni (disegni a, b, m). In aggiunta, nel disegno *e*, non viene riprodotta direttamente la pioggia ma viene dichiarato dall'alunno, durante la descrizione orale, che le nuvole raffigurate anticipavano l'arrivo del temporale. La presenza dell'elemento meteorologico della pioggia è indicativa in quanto, nell'ultimo incontro, ha comportato l'interruzione delle attività all'aperto e il ritorno anticipato a scuola, questo momento potrebbe essere risultato significativamente importante per gli alunni che l'hanno rappresentata.

Un altro tema che vale la pena sottolineare è la presenza di elementi naturali all'interno di tutti i disegni, con una variazione nella tipologia e nelle quantità. Tutti gli elementi naturali riportati sono coerenti con le caratteristiche ambientali degli spazi rappresentati. L'elemento dominante è l'albero che appare in 12 disegni e sottoforma di tronco tagliato in 1 disegno (p). Anche in questo caso la rappresentazione è fedele alla realtà in quanto, nella porzione di spazio illustrata dallo studente è effettivamente presente un ceppo di un tronco d'albero. Gli alberi sono rappresentati secondo modalità e quantità differenti. Si possono osservare alberi dalla forma stilizzata e stereotipata costituita da tronco con appoggiata sopra una chioma circolare, per passare ad alberi con i rami e la chioma, al raffigurare tante foglie al posto della chioma, fino ad arrivare ad una figurazione più completa e realistica dell'albero composta da tronco rami e tante foglie che compongono la chioma (fig. 31).

Fig. 31: Le immagini propongono diversi modi di rappresentare graficamente un albero. Partendo da sinistra vediamo la forma più sterotipata e semplificata, nella seconda immagine vi è un tentativo di inserire elementi caratteristici dell'albero quali i rami anche se la chioma rimane molto stilizzata, nella terza immagine coesistono rami con qualche fogliolina e nell'ultima la chioma è rappresentata da un insieme più articolato di foglie e rami.

Un altro elemento che si mostra in 4 disegni è il prato, 2 dei quali (disegni c, m) propongono lo spazio del parco giochi dove esso costituisce una presenza importante. Anche le montagne sono presentate in 3 disegni, in 2 dei quali compongono uno sfondo, mentre nel disegno *e* sono raffigurate in primo piano in quanto l'alunno ha ritratto sé stesso mentre osservava e riproduceva le montagne sul foglio, eseguendo l'attività di disegno dal vero proposta nell'ultimo incontro. Nel disegno *f* sono presenti ulteriori elementi naturali che non compaiono negli altri disegni come pietre di diverse dimensioni e fiori; questo perché il bambino ha rappresentato una porzione di spazio precisa appartenente all'ambiente di Bosset e caratterizzata da una maggiore percentuale di natura incontaminata. Questo disegno è, infatti, uno dei pochi in cui non appare la presenza di elementi costruiti dall'uomo. In alcuni disegni si possono notare ulteriori elementi naturali collezionati dai bambini per la costruzione di un elaborato. Vediamo, ad esempio, nei disegni *d, h, i, m*, gli alunni che si ritraggono in fase di creazione del prodotto mostrando gli oggetti naturali raccolti e utilizzati quali bastoni, rametti, pietre, foglie e fiori.

In parallelo si può analizzare anche la presenza di elementi artificiali che si manifesta in 11 riproduzioni grafiche e, anche in questo caso, è conforme ai luoghi e ai materiali utilizzati. L'oggetto che ricorre maggiormente nei disegni è il tavolo, spesso raffigurato insieme alla relativa panchina (8 volte). Questo dato può essere indice del fatto che molte delle attività proposte hanno visto l'utilizzo del tavolo come superficie di appoggio per lavorare. Per 2 volte viene riportata anche la recinzione (disegni d, p) presente a Bosset che divideva i livelli di terreno. Nelle due riproduzioni dello spazio del parco giochi vengono inoltre riportati i giochi, nel disegno *m* compare solo l'altalena, mentre nel disegno *c* sono raffigurati diverse attrezzature di gioco, quali altalena e due tipologie diverse di scivolo. In alcuni disegni (e, l, n) figurano inoltre materiali di tipo creativo utilizzati nell'ultimo incontro, quali fogli e matite colorate. Oltre al disegno *f*, non appaiono oggetti artificiali nemmeno nei disegni *a* e *h*. In quest'ultimo vediamo infatti unicamente la presenza di un albero e di tre alunni intenti alla costruzione dell'orologio utilizzando materiali naturali. Nel disegno *a*, invece, vi è sempre la presenza di tre bambini, di un albero e della pioggia, tuttavia, l'alunno in questione, nella descrizione orale ha affermato di aver dimenticato di disegnare il tavolo sul quale si è svolta l'attività.

Per quanto riguarda, invece, la presenza di persone vediamo che in 13 disegni compare la presenza di bambini, di cui 5 si presentano in modo individuale e 9 in gruppo (con numero di bambini > di 2). L'unico disegno che non riporta nessuna presenza umana è *g*. Inoltre, i bambini raffigurati appartengono tutti alla classe seconda. Un ulteriore aspetto rilevabile è che solo in 1 disegno (m) compare la figura del maestro assieme alla quale sono stata rappresentata anche io.

Analizzando i disegni secondo la prospettiva teorica che costituisce il quadro di riferimento di questa tesi, posso affermare che in alcuni disegni sono rilevabili delle *affordances*. Limitandomi, quindi, a ciò che si può vedere direttamente nelle riproduzioni grafiche e basandomi sulla tassonomia di Heft (1988) ho riscontrato le seguenti azioni all'interno di 6 disegni:

- Sedersi sopra (disegno b, l, n)
- Scivolare (disegno c, f)
- Dondolare (disegno c)
- Guardare fuori da (disegno c)
- Costruire (disegno h).

Dalle descrizioni effettuate dai bambini emerge che anche nei disegni *d, i, m* è raccontata l'azione di costruire. Lo studente autore del disegno *f*, invece, riferisce di aver disegnato sé stesso mentre sta scalando la pietra e non mentre sta scivolando, anche se entrambe le cose sono accadute. La pietra quindi, in accordo con la tassonomia, rappresenta un elemento scalabile e, allo stesso tempo, una superficie liscia in pendenza che permette di scivolare.

Inoltre, è possibile affermare che dall'analisi dei disegni emerge la relazione tra soggetto e ambiente che il gruppo ha vissuto in prima persona durante gli incontri svolti nei contesti all'aperto. La presenza di elementi naturali è infatti predominante come anche la dimensione dell'agire in gruppi, elemento che ha caratterizzato il progetto svolto secondo un'ottica collaborativa.

In conclusione, i dati mostrano come il gruppo abbia avuto una netta preferenza del luogo di Bosset, rappresentato in 13 disegni. A conclusione dell'esperienza, questo dato risulta essere indicativo in quanto fa emergere una preferenza ambientale tra i luoghi utilizzati. Questa potrebbe essere correlata sia al tipo di attività svolte in quel dato spazio, sia alle sue caratteristiche fisiche. Bosset è infatti un luogo sicuramente meno strutturato del parco giochi ed è inoltre caratterizzato da una quantità maggiore ed eterogenea di elementi naturali. Ciò ha favorito momenti di esplorazione libera a contatto diretto con la natura, permettendo ai bambini di immergersi più profondamente nella relazione con essa. Secondo gli studi dei coniugi Rachel e Stephen Kaplan, vi sono caratteristiche definite che concorrono nella determinazione di una preferenza ambientale da parte di un individuo. In primo luogo, è necessario considerare le caratteristiche del soggetto (come l'età, le conoscenze, le aspettative, il gruppo di appartenenza o i tratti della personalità), e quelle dell'ambiente ma, soprattutto, le caratteristiche che emergono dall'interazione diretta tra soggetto e ambiente. Kaplan e Kaplan definiscono quindi un modello di preferenza ambientale[25] basato sulla valutazione dell'ambiente in termini di compatibilità con i bisogni e le finalità dell'individuo. In particolare, individuano quattro fattori chiave che determinano la preferenza per gli ambienti: coerenza, complessità, leggibilità e mistero. Questi elementi derivano dall'incrocio di due bisogni umani, ovvero

[25] Per un approfondimento si veda: Kaplan R., Kaplan S. (1989), *The Experience of Nature: A Psychological Perspective,* Cambridge University Press, New York; Kaplan S. (1987), *Aesthetics, affect and cognition; environmental preference from an evolutionary perspective*, «Environment and Behaviour», n.19, pp. 3-32.

comprendere ed esplorare, che il luogo di Bosset per la sua conformazione permetteva di soddisfare. Volendo analizzare la località di Bosset secondo questi criteri possiamo affermare che si tratta di un ambiente coerente, in quanto dotato di senso grazie alla ripetizione di elementi e alla strutturazione in più aree, complesso, perché offre un'ampia varietà di stimoli, leggibile poiché connotato da punti di riferimento che facilitano l'orientamento e la formazione di una mappa cognitiva e, infine, misterioso dal momento che alcune delle sue zone permettono di addentrarsi più in profondità per scoprire qualcosa di nuovo. Oltre a questi criteri concorrono anche altri fattori nel giudizio di preferenza quali il grado di familiarità, sviluppato lungo i diversi incontri, e il grado di naturalità. Diversi studi dimostrano infatti che gli ambienti naturali vengono prediletti rispetto a quelli urbani grazie alla loro offerta di risorse e stimoli più semplici e alla presenza di cicli armoniosi e continui, come possono essere il ciclo delle stagioni, le *texture* naturali o le sfumature di colori[26].

3.6 Il questionario finale

A concludere il percorso vi è stata un'ultima fase curata dall'insegnante di classe che ha predisposto e somministrato un questionario ai bambini della classe relativamente alle esperienze condotte all'aperto. Esso è costituito da un totale di diciannove domande finalizzate ad una valutazione delle attività *outdoor* e ad un'autovalutazione degli apprendimenti degli alunni. Nello specifico, sono riportate quindici domande a risposta chiusa che prevedono tre alternative prefissate di risposta (si, no, in parte) alle quali sono state associate rispettivamente i colori verde, rosso, giallo da usare per indicare la scelta. Di questi quesiti, otto indagavano il grado di piacere di un determinato aspetto: lo spostamento a piedi, le attività e le lezioni proposte, i personaggi mediatori, la scelta dei luoghi (Bosset e parco giochi), il lavoro in gruppo e lo svolgimento di lezioni all'aperto. In generale, a queste domande la maggior parte degli alunni ha risposto positivamente. Alle domande "ti sono piaciute le lezioni proposte?", "ti è piaciuto lavorare in gruppo?" e "ti piace camminare a piedi?" un esiguo numero di bambini ha indicato come risposta

[26] Informazioni ricavate dalle *slides* della formazione dal titolo "Primi passi fuori. Fare scuola fuori consapevolmente" tenuta ad Issogne da Alice Venturella nelle date 17 e 18 giugno 2021.

"in parte". Sempre relativamente all'espressione di preferenze, una domanda chiedeva ai rispondenti di scegliere, tra le alternative proposte, l'attività maggiormente gradita. In particolare, le opzioni di risposta indicate erano le seguenti: riprodurre immagini con materiali reperibili (che puoi trovare) in natura, creare la linea di tempo con materiali reperibili in natura, descrivere il paesaggio con aggettivi e materiali naturali, costruire gli orologi con materiali reperibili in natura. Come si può osservare nel seguente grafico, in questo caso i rispondenti hanno indicato più di una preferenza (fig. 32).

Fig. 32: "Quali tra le seguenti attività ti è piaciuta di più?". Dai risultati emerge che le attività preferite dal gruppo sono state quelle pratiche di costruzione di prodotti (orologio e linea del tempo) utilizzando materiali ricercati in natura.

Emerge una preferenza (92,9%) per le attività di tipo pratico che prevedevano la costruzione creativa di prodotti utilizzando gli elementi presenti nell'ambiente.

Nella seconda parte del questionario sono proposte tre domande aperte. La prima, di tipo proiettivo, chiedeva al bambino che cosa gli sarebbe piaciuto fare nelle prossime lezioni all'aperto consentendogli di esprimere in modo libero delle proposte. In particolare, dodici alunni hanno risposto di non avere preferenze o richieste specifiche, poiché per loro all'aperto è tutto bello. Due alunni hanno dichiarato che vorrebbero svolgere lezioni di arte e/o educazione musicale. Sullo stesso tema vi era anche una delle domande chiuse che, sempre in un'ottica di espansione del progetto, chiedeva ai bambini se volessero rifare esperienze all'aperto nel corso del seguente anno scolastico. Il 100% dei bambini ha risposto in modo affermativo. Il secondo quesito aperto riguardava il luogo di Bosset domandando se fosse un luogo adatto per svolgere attività all'aperto e

chiedendo ai bambini di motivare la loro risposta. Qui tutti gli alunni hanno risposto che il luogo è adatto per svolgere le attività *outdoor*, ma non tutti ne hanno dato motivazione. Solo tre hanno scritto che pensano che il luogo sia adatto perché «bello, spazioso, senza pericoli di macchine». La terza domanda aperta rientrava nelle domande di autovalutazione e chiedeva agli studenti che cosa avessero imparato dalle esperienze all'aperto svolte. In questo caso le risposte sono state abbastanza omogenee, dieci alunni hanno dichiarato di aver imparato quanto proposto dall'insegnante, tre hanno risposto di aver imparato quasi tutto. Un alunno ha risposto in modo più specifico sostenendo di aver appreso concetti storici, geografici e grammaticali. L'ultima parte del questionario ha previsto domande a risposta chiusa di autovalutazione degli apprendimenti che riguardavano le sfere della comprensione e del saper fare. Anche a queste gli alunni potevano rispondere scegliendo tra le alternative si, no, in parte. In generale, i bambini hanno risposto in modo positivo anche alle domande sull'autovalutazione, alcuni di essi hanno indicato la risposta "in parte" sostenendo di non aver completamente acquisito una conoscenza o una capacità.

Nel momento della spiegazione individuale del disegno, è stata proposta oralmente ad ogni alunno la domanda: «se tu tornassi a Bosset, qual è la prima cosa che faresti?». Si tratta di una domanda di tipo proiettivo che permette di rilevare gli atteggiamenti dei bambini e di esplorare le loro percezioni spontanee nei confronti della specificità del luogo di Bosset, che avevano esplorato per tre incontri. Il quesito è stato definito a partire da quanto sostenuto dalla teoria delle *affordances* che indaga gli inviti offerti dalle caratteristiche ambientali ad un individuo. La domanda, essendo proposta a posteriori degli incontri, richiedeva ai bambini di riflettere ed immaginare le caratteristiche e le peculiarità del dato ambiente per poter rispondere. Si riportano di seguito le risposte date dal gruppo:

1	«mi arrampicherei»
2	«giocherei a nascondino, mi nasconderei dietro un albero o la casetta»
3	«andrei sullo scivolo di pietra»
4	«costruirei qualcosa con pietre e rami»
5	«farei disegni con la natura»
6	«berrei alla fontana»
7	«con le pietre e gli alberi farei dei percorsi»
8	«costruirei qualcosa con i materiali della natura»
9	«vorrei giocare a nascondino, nascondendomi dietro ad un albero»
10	«correrei»
11	«mi arrampicherei sugli alberi o giocherei con le pietre»
12	«costruirei qualcosa con la natura»
13	«disegnerei su un tronco o una pietra»
14	«mi arrampicherei sugli alberi»

Dalle risposte date dai bambini si può notare che la formulazione di una domanda aperta ha fatto emergere nuove possibilità d'azione strettamente legate alle caratteristiche fisiche del luogo. Tutte le risposte risultano infatti essere pertinenti con gli elementi presenti nello spazio proposto. La maggior parte delle azioni, inoltre, sono inedite in quanto non sono state attuate durante gli incontri e queste possono essere indicatori di ciò che l'ambiente suggerisce di fare per la sua conformazione. Analizzando le risposte, infatti, notiamo che cinque bambini scelgono attività che prevedono l'utilizzo dell'albero, elemento naturale notevolmente presente nel luogo. Tra queste si trovano l'arrampicarsi (presente due volte), nascondersi (presente due volte) e creare percorsi. Sei bambini affermano invece di voler utilizzare i materiali della natura presenti sul posto per costruire qualcosa (indicato per tre volte) per fare disegni (indicato due volte) o per giocarci. Un bambino asserisce di voler creare dei percorsi all'interno dello spazio, usando le pietre e gli alberi presenti, mentre un altro bambino vorrebbe correre nel territorio. Infine, un alunno si recherebbe alla fontana per bere e un altro raggiungerebbe una pietra presente nello spazio per scivolare su di essa.

Concludendo, si può constatare che le volontà espresse in modo spontaneo dai bambini, sono coerenti con le azioni suggerite all'interno della tassonomia di Heft (1988).

3.7 Considerazioni

Inizialmente, prima di cominciare le attività con i bambini, erano stati preventivati otto incontri per una durata complessiva di venti ore circa. In realtà, a causa di difficoltà logistico organizzative e condizioni meteorologiche non sempre favorevoli sono state svolte attività all'aperto per un totale di dieci ore. Nell'arco dei vari incontri sono state proposte attività interdisciplinari che hanno toccato prevalentemente le seguenti discipline:

- Italiano
- Storia
- Arte e immagine
- Tecnologia
- Educazione Civica.

Le attività proposte sono state caratterizzate da una didattica di tipo laboratoriale in cui gli apprendenti erano implicati attivamente nel processo di apprendimento. Ogni incontro si apriva con un momento di *briefing* volto a riprendere i concetti affrontati durante le volte precedenti facendoli esternare direttamente ai bambini sotto forma di racconto. Al termine di ogni incontro è stato previsto un momento di riflessione metacognitiva su quanto svolto e prodotto. Spesso è stato utilizzato il *debriefing*, tecnica didattica che indica il momento in cui, completata l'attività, il gruppo con la guida dell'insegnante torna riflessivamente su quello che è accaduto durante lo svolgimento delle attività proposte, per raggiungerne consapevolezza e fissarlo a quadri concettuali espliciti. Tale tecnica ha lo scopo di verificare il raggiungimento degli obiettivi e concerne un momento di analisi e condivisione, discussione, confronto reciproco, ricerca di soluzioni alternative e di miglioramento. La struttura del percorso ha inoltre permesso all'insegnante di osservare i propri alunni durante lo svolgimento dei compiti, monitorando *in itinere* i loro progressi al fine di costruire una progettazione didattica che tenga conto delle loro necessità, nell'ottica di una valutazione formativa.

Partecipare a questo progetto sul fare scuola in contesti all'aperto in qualità di osservatrice esterna oggettiva mi ha permesso di addentrarmi maggiormente nella tematica delle *affordances* e di sviluppare man mano competenze percettive sulla relazione tra bambino e ambiente. Le osservazioni svolte, infine, mi hanno dato l'opportunità di osservare situazioni di realizzazione di *affordances* in ambienti all'aperto che saranno analizzate in modo più approfondito nel capitolo seguente.

ALLEGATI

ALLEGATO 1: LETTERA DEGLI GNOMI - PRIMO INCONTRO

Cari bambini della classe 2^ di Issogne,

siamo gli gnomi Hai e Hoi. Io sono Hoi, mi chiamo così perché invece di dire sì dico "Hoi", mentre Hai è mia moglie, si chiama così perché invece di dire sì lei dice "Hai". Viviamo sotto un grande e vecchio albero nel bosco di Issogne, vicino alla fonte di Télén, la conoscete? Non abbiamo sempre vissuto qui, tanti tanti anni fa vivevamo nel Castello di Issogne, dove lavoravamo. Io facevo il giardiniere, mi piaceva tantissimo potare i cespugli e le siepi del cortile; mia moglie Hai, invece, si prendeva cura dei fiori e tesseva meravigliosi abiti per la Contessa.

Invecchiando però gli acciacchi e i mal di schiena hanno iniziato a farsi sentire, così siamo andati in pensione e ci siamo ritirati in alto nel bosco, dove abbiamo costruito la nostra bella casa. Ormai sono tantissimi anni che viviamo quassù. Siamo due gnomi anziani e abbiamo una vita tranquilla in mezzo alla natura, pensate che io ho 375 anni e Hai ne ha 360! È per questo motivo che non ci allontaniamo più dalle terre di Télén da tanti anni, per arrivare quassù c'è una salita ripida e faticosa e le nostre gambe sono troppo stanche! Ogni giorno però pensiamo a Issogne e a come sarà cambiata nel corso di tutti questi anni. Ci piaceva tanto vivere nel centro del paese, conoscevamo alla perfezione tutte le stradine e i luoghi di Issogne. Alcuni nostri amici animali ci hanno detto che le cose sono cambiate molto adesso, ci sono molte più strade, molte più case e ci sono anche molte macchine (così ci hanno detto che si chiamano) anche se non abbiamo capito bene che cosa sono...

Vi starete domandando perché stiamo scrivendo proprio a voi... Sapete, un nostro amico pettirosso ci ha detto che vi ha visti giocare durante l'intervallo e che siete dei bambini simpatici, curiosi e intelligenti. Abbiamo quindi deciso di scrivervi una lettera, per conoscervi meglio e per chiedervi di darci una mano: ci piacerebbe tanto sapere com'è Issogne oggi e quali cose sono cambiate...forse voi potreste aiutarci a scoprirlo. E chissà, un giorno magari potreste venire a visitare il nostro meraviglioso bosco. Noi, intanto,

vi scriviamo alcune delle regole importantissime da seguire quando si va nei boschi:

- Rispettare tutti gli animali che si incontrano (anche gli insetti!). I nostri amici animali si spaventano facilmente, quindi è meglio non fare rumori o urlare!
- Non raccogliere i fiori e le piante;
- Fare sempre attenzione a dove si mettono i piedi. Noi gnomi siamo molto piccoli, potreste calpestarci!
- Non abbandonare mai rifiuti in giro. Il bosco è la nostra casa e quella dei nostri amici animali, e noi ci impegniamo molto per tenerla pulita.

Anche voi dovete seguire alcune regole quando vi spostate nel vostro paese? Quando vivevamo noi laggiù dovevamo sempre tenere gli occhi ben aperti e le orecchie dritte se non volevamo finire schiacciati dagli zoccoli dei cavalli!!

Ora vi dobbiamo proprio salutare, è pronta la cena: zuppa di fagioli e patate, una vera delizia!

A presto, bambini!

Gli gnomi

Hai e Hoi

ALLEGATO 2: LETTERA DEGLI GNOMI - SECONDO INCONTRO

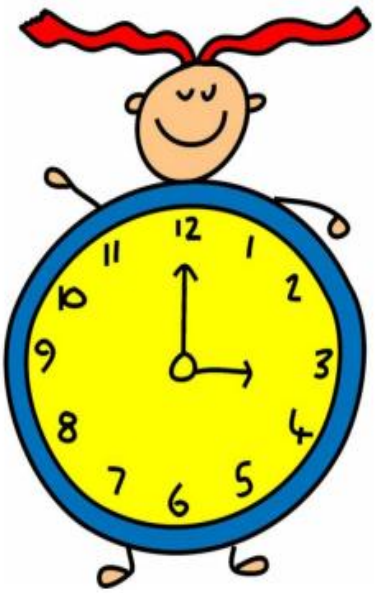
Cari bambini,

siamo di nuovo noi: gli gnomi Hai e Hoi. Come state? Il nostro amico pettirosso ci ha detto che nei giorni scorsi eravate pochi a scuola. Siete stati ammalati? Anche mia moglie Hai ha avuto il raffreddore e la tosse, così per farla guarire le ho preparato un infuso di fiori di sambuco. Per fortuna si è ripresa in poco tempo, così abbiamo potuto ritornare alle nostre occupazioni quotidiane. Quando cala il tramonto noi gnomi ci svegliamo, ravviviamo il fuoco nella stufa, facciamo un bel bagno caldo e mangiamo colazione. La mia colazione preferita è a base di tè al gelsomino, uova di uccellini, pane di farina di ghiande e marmellata di mirtilli. Dopo la colazione, Hai mi prepara lo spuntino per il viaggio della notte: tè caldo e biscotti. Io sono un boscaiolo, taglio la legna dei vecchi castagni e a volte costruisco sculture o strumenti musicali. Durante le notti Hai invece si occupa dell'orto: coltiva erbe aromatiche e raccoglie fiori selvatici e li usa per preparare infusi e minestre. Nelle fredde notti invernali invece lavora a maglia davanti alla stufa. Quando spuntano le prime luci del mattino, io ritorno a casa dove trovo Hai che mi aspetta. Insieme leggiamo un capitolo di un libro e poi, quando il nostro meraviglioso orologio a cucù suona le 6 del mattino chiudiamo le porte, spegniamo le candele e andiamo a dormire. L'orologio a cucù è in assoluto il mio oggetto preferito della nostra casa, me lo hanno regalato quando io e Hai ci siamo sposati. Allo scoccare di ogni ora si apre una porticina dalla quale esce un uccellino e fa "cucù". Siccome noi gnomi viviamo di notte e dormiamo di giorno, non possiamo capire l'ora guardando il sole, per noi è importantissimo avere un orologio! Anche voi ne avete uno a casa vostra? O a scuola? Leggere l'ora non è un'impresa semplice, per me ci è voluto del tempo per imparare bene. E voi invece siete capaci? Ora vi devo proprio salutare, l'orologio a cucù ha appena suonato ed è ora di andare a dormire!

A presto! Gli gnomi Hai e Hoi

ALLEGATO 3: FILASTROCCA "IERI, OGGI, DOMANI…"

IERI, OGGI, DOMANI…



La filastrocca scacciapensieri
parla di oggi e parla di ieri,
parla del tempo che va veloce,
parla del fiume che va alla foce.
Viene la sera e viene il giorno:
il tempo vissuto non fa ritorno,
la settimana è presto passata
e la domenica è già arrivata.
Passano i mesi e cambia stagione
cadon la foglie, occorre il maglione!
Passano i mesi, il freddo è finito
l'albero spoglio è già rifiorito.
L'anno che passa non ha importanza,
se tu lo vivi con la speranza
di preparare un mondo migliore
dove la gente ragiona col cuore!

ALLEGATO 4: FILASTROCCA "IL TEMPO"

Il tempo

Io sono il tempo
vecchio e saggio
lascio il segno
del mio passaggio
se mi perdi
in un momento
scappo veloce
come fossi il vento.
Non dubitare mai di me
non puoi vedermi
ma sono sempre con te
ti tengo per mano
e piano piano
non te ne accorgi
ma ti porto lontano.
Marilla Guiotto

ALLEGATO 5: LETTERA DEGLI GNOMI – TERZO INCONTRO

Cari bambini,

Come state? Io e Hai stiamo bene. Oggi non ho molto tempo per scrivervi. Sto costruendo una casetta per gli uccelli in legno. Sapete, noi gnomi abbiamo un bel rapporto di amicizia con gli uccelli del bosco. Infatti noi fabbrichiamo per loro una casetta in legno su misura che poi appenderemo ad un albero, così loro potranno ripararsi dal freddo e creare il loro nido. Gli uccelli, per ringraziarci, di solito ci offrono alcune piccole uova (che sono davvero squisite!) e tutti i giorni ci raccontano cos'hanno visto nei dintorni mentre erano in volo. A me e Hai piace tanto ascoltare i loro racconti, tanto che ci sembra di volare anche a noi insieme a loro... Qualche settimana fa, ci hanno detto che vi hanno visto costruire dei bellissimi orologi e strumenti per misurare il tempo. Chissà se assomigliavano al nostro cucù che abbiamo in casa, come vi ho detto la scorsa volta, a noi serve per sapere l'ora e capire quando è ora di alzarsi o di andare a dormire. Per misurare il tempo più lungo, invece, come il passare dei giorni o dei mesi, non abbiamo strumenti. L'unica cosa che possiamo fare è tenere il conto degli anni attraverso la crescita di una quercia o di un castagno. Ogni volta che nasce uno gnomo, il giorno della sua nascita viene piantato un albero; in questo modo lo gnomo può tenere il conto della sua età. Siamo molto affezionati ai nostri alberi, per tutta la vita ce ne prendiamo cura e facciamo in modo che non vengano abbattuti. Voi invece come fate a tenere conto dei giorni e degli anni che passano? Avete degli strumenti che vi aiutano? Magari avete qualche suggerimento da darci...

Ora vi dobbiamo salutare, ho finito di costruire la casetta per gli uccelli e devo arrampicarmi sull'albero per appenderla ai rami. Indossando le mie scarpe speciali con la punta in ferro riesco ad arrampicarmi con facilità!

A presto! Gli gnomi Hai e Hoi

ALLEGATO 6: LETTERA DEGLI GNOMI – QUARTO INCONTRO

Cari bambini,

Come state ? sono Hai, oggi vi scrivo io perché Hoi è impegnato nell'orto da un po' di giorni. Durante le scorse notti ha rigirato il terreno e lo ha concimato, mentre ora si sta occupando della semina e di tenere lontano i merli furbacchioni e golosi che vogliono mangiarsi tutti i nostri semi. Con le sue abilità da falegname ha costruito degli spaventapasseri e dei sonagli in legno per allontanarli ma loro vengono lo stesso così Hoi rimane a fare la guardia con l'aiuto dei nostri amici topi campagnoli.

Io gli preparo uno spuntino da portarsi dietro con del tè o dell'idromele e un sacchetto di biscotti di farina di castagne che preparo io. Se poi Hoi tarda ad arrivare lo raggiungo portandogli del pane e della marmellata di more e della frutta.

Mentre Hoi è fuori casa io mi occupo delle faccende domestiche e dei nostri animali da compagnia. Oggi vi voglio raccontare della mia attività preferita: la tintura dei tessuti. Sapete, noi gnome creiamo i vestiti per tutta la famiglia. Di solito usiamo principalmente due tipi di tessuto: la fibra di lino che ricaviamo dai fusti di lino che seminiamo e facciamo crescere in un giardino segreto o la lana che ricaviamo dal pelo di daino o dai batuffoli di lana di pecora che a volte svolazzano nei prati dove hanno pascolato. Per quanto riguarda la fibra di lino, la tessiamo sul telaio; mentre la lana la lavoriamo a maglia. La parte più divertente poi è quella di tingere i vari tipi di tessuti. La tintura richiede un procedimento preciso che ho imparato grazie ad anni di esperienza. Per tingere di color rosso uso bacche selvatiche, per il giallo i petali di tarassaco e per il verde le foglie di ortica. Dopodiché i capi tinti vanno lasciati ad asciugare al sole per almeno 48 ore. Non so voi, ma io adoro i colori e ogni volta mi diverto a cercare nuovi colori nella natura per tingere i miei vestiti e quelli di Hoi.

Avreste voglia di aiutarmi a cercare dei nuovi colori? Fatemi sapere se ne trovate.

Ora vi saluto perché sento un buon profumino che significa che la mia torta di noci e miele è cotta e devo toglierla dalla stufa prima che bruci.

A presto!

Hai e Hoi

CAPITOLO 4

ANALISI DELLE ESPERIENZE ALLA LUCE DEL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Ho deciso di salire su un albero. Ho guardato lontano, annusato l'aria, respirato a pieni polmoni, bevuto la pioggia come un animale, incontrato insetti sconosciuti. Ho parlato a un uccello, sono saltato in una pozzanghera, schizzando dappertutto, ho raccolto sassolini lisci e brillanti, e dentro ci ho visto il mondo che luccicava. Perché non l'avevo mai fatto prima?

[Alemagna, 2016]

4.1 La scuola estiva "Tutto il mondo che c'è": raccordo teoria e prassi

Il percorso alla scuola estiva è stato pensato e progettato in modo da far sperimentare e comprendere la stretta connessione che unisce teoria e pratica. La teoria, ad esempio, aiuta ad inquadrare e successivamente a rileggere le questioni e le azioni su cui si lavora; parallelamente la pratica permette di mettersi in gioco dentro la tematica affrontandola sotto diversi punti di vista.

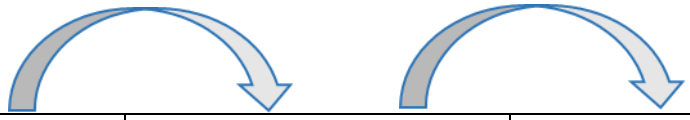
Le attività del percorso sono state pensate e progettate a partire dai nodi concettuali della cornice teorica delle *affordances.* L'attività introduttiva di osservazione delle foto portate dagli altri, per esempio, ha mosso verso un primo approccio alla teoria; permetteva infatti di entrare nell'ottica delle *affordances*, senza ancora conoscerne il termine o il significato. Benché in questo caso la relazione con l'ambiente non fosse diretta ma mediata (cioè attraverso una fotografia di un ambiente), il fatto di osservare uno spazio non conosciuto e percepirvi qualcosa a partire dalle sue caratteristiche, si avvicina molto alla prima accezione delle *affordances*. Come affermato nel capitolo precedente, le *affordances* sono possibilità offerte dagli oggetti nell'ambiente e percepite dal soggetto

che si trova in interazione con esso. L'attività delle fotografie è stata costruita a partire da questa definizione e ci ha messo nelle condizioni di sperimentare la percezione di possibilità di un luogo, anche senza trovarsi a diretto contatto con questo.

Questa attività ha inoltre avviato una riflessione intorno ad uno dei concetti basilari della teoria, ovvero il fatto che la percezione è soggettiva ed è mediata da molteplici fattori esterni. Le *affordances* non esulano dal paradigma della complessità che intercorre nella relazione tra individuo e ambiente. Come abbiamo potuto constatare dall'esito dell'attività, le percezioni risultano molteplici e differenti da un individuo ad un altro in quanto caratterizzate dalla soggettività di ognuno. Un'altra attività che ha consolidato il concetto appena citato è stata quella in cui abbiamo osservato e perlustrato individualmente un ambiente cercando di raccoglierne le caratteristiche fisiche, qui è emerso che aspetti come la variabilità del tempo e delle condizioni atmosferiche e microambientali e lo stato emotivo e d'animo della persona direttamente coinvolta influiscono notevolmente sulla percezione.

Svolgendo questi esercizi ho avuto la prova che la percezione è un meccanismo personale e soggettivo ed è influenzata e mediata da fattori di vario tipo, tra cui la modalità di lavoro messa in atto: prima individuale, poi in piccolo gruppo e infine in plenaria. Inoltre, come sostenuto dall'autrice Waters, essa dipende anche da variabili di tipo endogeno come possono essere lo stato emotivo o l'esperienza passata di ciascuno di noi. È importante, quindi, tenere a mente questo aspetto anche in campo educativo ed essere consapevoli che non tutti percepiscono le stesse cose, con la stessa intensità e la stessa modalità. Ciò che siamo in grado di percepire in uno spazio ha a che fare con la storia personale di ciascuno, con le sue risorse, conoscenze e competenze. In quest'ottica, un compito importante dell'insegnante, o in generale dell'adulto, è quello di permettere ad ogni bambino di percepire possibilità diverse e di non impedirgli o negargli di sperimentarne alcune piuttosto che altre. Percepire è un dato di fatto, è un processo automatico di attribuzione di significati degli *input* provenienti dall'ambiente esterno. La percezione è infatti un meccanismo che appartiene ad ognuno di noi, anche se possiamo percepire un numero diverso di cose e senza esserne consapevoli. È poi possibile esercitarsi e migliorare nella percezione, per questo bisognerebbe stimolare i bambini a raccogliere informazioni provenienti dal mondo esterno, favorendo così la formazione di nuove conoscenze.

La successiva attività della scuola estiva, che si è sviluppata lungo tutta la seconda giornata attraverso diverse fasi, è stata progettata secondo il modello di Waters, presentato nel primo capitolo. Sinteticamente esso può essere suddiviso in tre campi che riguardano l'azione individuale, gli aspetti fisici di un luogo e il contesto correlato allo spazio in cui ci si trova. Le consegne di lavoro che ci sono state proposte sono state costruite seguendo questo modello e introdotte in modo progressivo così da affrontare e ragionare su un ambito per volta. Per chiarire meglio questo passaggio, si propone uno schema (tab. 1) in cui viene mostrata la successione delle consegne operative proprio in riferimento alla teoria.



Campi del modello dell'*affordance* interazionale (Waters, 2017)	**Domande guida del modello (Guerra, 2022)**	**Consegne date nelle diverse fasi di lavoro alla scuola estiva**
Aspetti fisici	- *Cosa c'è in questo spazio?* - *Chi c'è qui con me?*	"Cerca individualmente le caratteristiche dello spazio in cui sei e appuntale"
Azione individuale	- *Cosa posso fare qui?*	"Cercate in gruppo le possibilità di azione dello spazio in cui siete e appuntatele"
Contesto	- *Come ci si comporta qui?* - *Quali sono le regole culturali tra queste persone e questo spazio?*	"A partire dalle caratteristiche individuate e dalle possibilità di azione conseguenti, quali sono di norma le regole che si incontrano in un contesto educativo e quali questioni introducono?"

Tab. 1: Progressione logica di costruzione delle consegne operative dell'attività svolta il secondo giorno di scuola estiva, a partire dal modello teorico di Waters (2017).

Nella prima fase, infatti, siamo partiti dagli aspetti fisici dell'ambiente, osservando individualmente cosa fosse presente in quello spazio e quali fossero le sue caratteristiche. Nella seconda fase, in gruppo, come suggerisce la domanda guida del modello "cosa

posso fare qui?", ci siamo interrogati sulle possibilità di azione dei vari luoghi. Infine, è stato inserito nella riflessione il contesto socioculturale nel quale è situato l'ambiente, spingendoci a ricercare le regole culturali che esistono tra persone e ambiente.

In questo modo è stato analizzato un luogo seguendo i campi d'indagine proposti dal modello di Waters. Inoltre, le fasi di quest'attività hanno visto compiersi un passaggio logico nelle modalità esecutive; vi è stata dapprima un'interazione individuale tra soggetto e ambiente e, successivamente, è subentrata la relazione con gli altri attraverso il lavoro di gruppo. Questa scelta operativa riprende il fatto che la relazione tra individuo e ambiente è inscindibile e dettata dalla soggettività che permette di percepire cose diverse in base alle caratteristiche individuali di ognuno. Tuttavia, questa relazione intima non può escludere il contesto in cui avviene e la presenza di altre persone, come sostenuto anche da Borghi e riportato nel primo capitolo. La relazione con gli altri influenza ampiamente la percezione soggettiva e per questo è stata inserita nella cornice delle *affordances* da Waters come uno degli aspetti socioculturali da tenere in considerazione, dal momento che ha un impatto forte sulle *affordances* che possono essere attuate.

L'attività conclusiva dello *schedario* ha permesso un salto logico ulteriore in quanto ha richiesto di trasferire la riflessione sulle possibilità d'azione nei contesti educativi. Abbiamo quindi cercato di entrare in un'ottica di tipo progettuale, guardando l'ambiente in modo funzionale. Diversi autori hanno dedicato i loro studi al tema della progettazione, mettendo in luce il fatto che essa sia un requisito essenziale per veder realizzate azioni educative efficaci che sappiano promuovere quelle che Kyttä definisce azioni libere. Trattandosi di contesto educativo si è considerato lo spazio sia da un punto di vista fisico analizzando le sue caratteristiche morfologiche, sia da un punto di vista organizzativo cercando gli strumenti, i materiali e le condizioni che permettano la riuscita di un'azione. In un'ottica progettuale, ci siamo quindi interrogati su quali potessero essere le caratteristiche ambientali morfologiche che potessero consentire l'attuazione di una certa possibilità d'azione e, in seguito, quali interventi degli insegnanti potessero agevolarla. Lo schedario è un tentativo di approcciarsi alla logica della tassonomia realizzata da Heft e successivamente ripresa da Kyttä. Gli autori, a partire da date caratteristiche ambientali, hanno cercato di individuare quali attività fossero supportate e incoraggiate formando un elenco di possibilità per ogni elemento dell'ambiente. In questo contesto, invece, abbiamo effettuato una riflessione a ritroso in quanto, partendo da una possibilità d'azione abbiamo

cercato di definire quali caratteristiche ambientali potrebbero favorire la sua messa in pratica. Il risultato complessivo ottenuto con lo schedario, tuttavia, è abbastanza simile a ciò che è contenuto all'interno delle tassonomie, se non per il fatto che è stata fatta un'analisi più approfondita riferita solo ad alcune possibilità delle quali si sono indagati anche aspetti più pratici, come le condizioni logistiche e organizzative necessarie affinché possano vedersi realizzate. La lettura dello spazio da un punto di vista funzionale ha origine da Heft (1988) il quale considera le *affordances* come proprietà funzionalmente significative dell'ambiente, in relazione ad un individuo. Da lui emergono due concetti che si sono rivelati basilari lungo il percorso della scuola estiva: l'individualità e l'approccio funzionale. Come detto, la soggettività è strettamente legata all'ambiente in termini relazionali ed influenza largamente l'attuazione di azioni possibili. Pensiamo ad esempio all'attività di *esplorazione notturna* per la quale si potevano scegliere diverse possibilità d'azione; in questo caso, la scelta era intimamente correlata all'individualità di ciascuno che ha prediletto un'opzione piuttosto che un'altra in funzione delle sue capacità, dei suoi stati emotivi di quel momento e della sua esperienza passata. Questo aspetto è sostenuto dagli autori principali esponenti della teoria delle *affordances*.

L'individualità è poi correlata all'approccio funzionale in quanto soggetti diversi percepiscono cose diverse e, secondo Heft, in questo frangente la dimensione evolutiva ricopre un ruolo fondamentale. Infatti, bambini e adulti guardano ad uno stesso ambiente in modo diverso, percependo possibilità diverse. Per Heft i bambini leggono lo spazio da un punto di vista maggiormente funzionale rispetto agli adulti, chiedendosi, stante date caratteristiche fisiche del luogo, cosa potrebbero fare e quali azioni potrebbero intraprendere. L'attività di analisi delle tre zone antistanti l'agriturismo è stata, infatti, un esercizio articolato in quanto richiedeva di ragionare secondo termini ai quali noi adulti siamo meno abituati ad usare. È stato necessario distaccarsi da un'osservazione passiva e morfologica dello spazio per avviarne una attiva attraverso la quale rispondere alla domanda "cosa posso fare qui?". Concentrarsi su cos'è presente in un luogo e su cosa è possibile effettuarvi sono condizioni necessarie per una progettazione che sappia tener conto delle *affordances*. È fondamentale, quindi, dedicare del tempo specifico alla progettazione in modo da strutturare percorsi che favoriscano possibilità d'azione, sulla linea delle caratteristiche ambientali dello spazio in cui si opera.

Un altro aspetto che abbiamo potuto constatare durante la scuola estiva è il fatto che

gli spazi esterni che abbiamo analizzato offrivano numerose possibilità, al contrario, se avessimo svolto la stessa attività in spazi interni il numero di *affordances* rilevate sarebbe stato inferiore. Questo perché, come sostiene Waters (2017), i contesti all'aperto, per loro conformazione, dispongono di una maggiore eterogeneità di risorse rispetto a quelli al chiuso. Inoltre, l'autrice afferma che gli spazi esterni supportano maggiormente l'attuazione di possibilità ed è per questo che vengono colte in maggior misura dai bambini. In questo senso gioca un ruolo importante anche l'adulto, infatti Waters afferma che le sue aspettative all'esterno si modificano e di conseguenza i bambini sono maggiormente portati a cogliere possibilità. Il momento in cui abbiamo riflettuto sulle regole ci ha portati a ragionare nella direzione opposta in quanto, da *affordances* libere, abbiamo individuato le *affordances* vincolate, ovvero tutte quelle situazioni in cui l'adulto, con le regole, limita le azioni dei bambini. La presenza di adulti, o più in generale di altre persone, è uno degli aspetti socioculturali che influenza l'azione dei bambini; per questo è importante essere consapevoli dell'incidenza che ha il ruolo degli insegnanti in queste situazioni. Attraverso le regole, per esempio, si può limitare largamente la gamma di possibilità effettuabili. Per questo, il gruppo con cui ho lavorato, interrogandosi sui punti di vista dei bambini, ha asserito l'importanza di consentire ai bambini il grado di libertà che gli permetta di esplorare, sperimentare e divertirsi, entro le regole stabilite. Quest'ultime devono quindi regolare le azioni ma non limitarle. Anche Kyttä (2003) ribadisce l'importanza dell'accesso al gioco e all'esplorazione, favoriti dal movimento libero dei bambini, come uno dei punti cruciali per favorire l'attuazione di *affordances*.

La scuola estiva ha adottato un approccio euristico alla conoscenza, noi partecipanti siamo stati infatti gradualmente condotti a scoprire la teoria delle *affordances*, attraverso un coinvolgimento attivo e costante. Nelle varie fasi del progetto, siamo stati messi al centro del processo di apprendimento lungo il quale abbiamo lavorato ad una ricerca pratica dalla quale sono scaturite delle scoperte che ci hanno avvicinato alla teoria. In questo modo abbiamo sperimentato e fatto nostre le conoscenze concettuali per poi padroneggiarle nelle successive fasi di lavoro, rendendo l'apprendimento realmente significativo. La metodologia didattica prevalentemente utilizzata durante le giornate è stata quella del lavoro di gruppo, che ha permesso di collaborare per raggiungere un obiettivo comune e di costruire in modo condiviso le conoscenze, mettendo in gioco diverse competenze sociali.

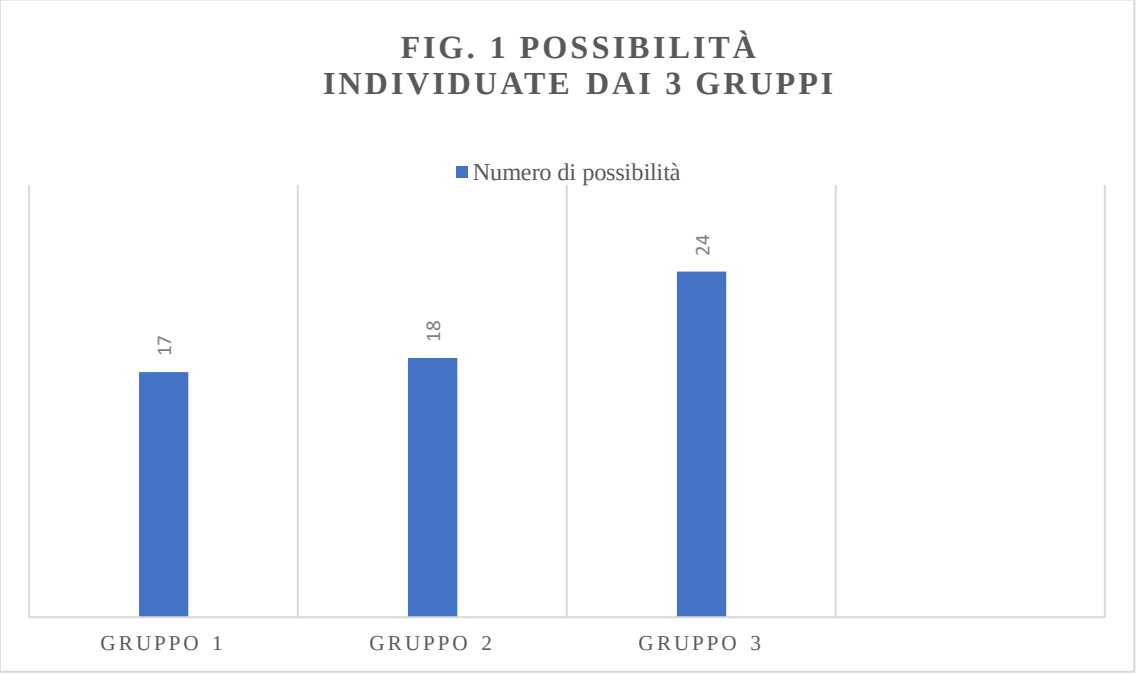
4.1.1. L'analisi delle possibilità

Nella tabella 2 si riportano le possibilità d'azione individuate dai tre gruppi a partire dalle caratteristiche fisiche delle zone analizzate, così come elencate nei cartelloni realizzati per la condivisione ed il confronto.

Tabella 2: Sintesi delle possibilità d'azione individuate dai tre gruppi

Gruppo 1 – (zona di pertinenza edificio)	Gruppo 2 – (zona alberata)	Gruppo 3 – (zona prato falciato)
Osservare	osservare	osservare
stare in equilibrio	stare in equilibrio	stare in equilibrio
raccogliere	raccogliere	raccogliere
giocare da solo	giocare (gioco simbolico o giochi di gruppo)	sprofondare
giocare con altri	costruire capanne	creare
Fotografare	costruire qualcosa con i materiali naturali	arrampicarsi
farsi domande	ascoltare i suoni	sdraiarsi
Esplorare	esplorare	fare esplorazioni scientifiche
Rotolare	cercare	rotolare
stare fermi	scivolare	osservare il panorama e l'orizzonte
Saltare	costruire percorsi	saltare
Riposare	analizzare i particolari	classificare
catalogare	classificare oggetti	catalogare
Correre	leggere	correre
Disegnare	disegnare	dipingere/riprodurre dal vero
fare ipotesi	accendere un falò	evitare le linee
Riflettere	riposarsi	seguire le linee
	nascondersi	annusare l'odore dell'erba tagliata
		toccare l'erba
		produrre suoni con la manipolazione di oggetti
		ascoltare rumori e suoni naturali e artificiali
		guardare da prospettive diverse
		osservare i contrasti cromatici e di luce
		seguire il movimento del sole e/o delle ombre

Il numero di possibilità rilevate dai gruppi risulta disomogeneo (fig. 1), risultando compreso tra N=17 (gruppo 1) ed N=24 (gruppo 3).



Questo aspetto può dipendere soprattutto dal fatto che si riferivano a zone con una struttura morfologica diversa e per questo potevano portare alla percezione di azioni diverse.

Alcune possibilità sono state indicate da più di un gruppo, come mostra bene il *wordcloud* (fig. 2) che si riporta di seguito.

Fig. 2: *Wordcloud* che mostra le occorrenze delle possibilità indicate dai gruppi (realizzato dal sito *www.wordclouds.com/*).

Nell'immagine compaiono le *parole possibilità* menzionate dai gruppi. Si tratta di una visualizzazione in cui esiste un rapporto direttamente proporzionale tra frequenza delle parole e la loro dimensione. Ho scelto di inserire le parole nella forma di un *balloon* (o nuvoletta) tipicamente utilizzato nei fumetti per rimandare al fatto che queste possibilità sono state discusse e condivise dai membri dei vari gruppi. Per un'analisi dettagliata si riporta la tabella in cui sono state esplicitate per ogni possibilità il numero di volte in cui è comparsa (tab. 3). Nell'analisi delle frequenze delle azioni si è data maggiore importanza al verbo principale utilizzato, quindi, sebbene prima fossero state presentate come distinte, in questa circostanza possibilità come "giocare da solo" o "giocare con gli altri" sono state raggruppate.

ELENCO POSSIBILITÀ INDIVIDUATE DAI 3 GRUPPI	Numero (n) di volte presenti
osservare	5
stare in equilibrio	3
giocare	3
raccogliere	3
costruire	3
disegnare	2
esplorare	2
rotolare	2
correre	2
saltare	2
riposare	2
catalogare	2
ascoltare i suoni	2
classificare	2
creare	2
fotografare	1
stare fermi	1
farsi domande	1
fare ipotesi	1
riflettere	1
analizzare i particolari	1
leggere	1
cercare	1
scivolare	1
accendere un falò	1
nascondersi	1
sprofondare	1
arrampicarsi	1
sdraiarsi	1
fare esplorazioni scientifiche	1
seguire le linee	1
evitare le linee	1
annusare	1
toccare l'erba	1
produrre suoni	1
guardare da prospettive diverse	1
dipingere/riprodurre dal vero	1
seguire il movimento del sole e/o delle ombre	1

Tab. 3: Relazione tra una possibilità e il numero di volte che ricorre nei lavori dei tre gruppi.

La tabella appena riportata mostra bene le occorrenze delle possibilità d'azione che ricorrono trasversalmente nei lavori dei tre gruppi.

Possiamo affermare che si tratta di *azioni possibilità* di tipo generico legate prevalentemente alla sfera sensoriale (toccare l'erba, annusare, ascoltare i suoni, osservare) o motoria (sdraiarsi, arrampicarsi, correre, saltare, rotolare). Per questo motivo esse sono facilmente associabili a più contesti, anche morfologicamente diversi. Al contrario, alcune possibilità sono più specifiche dell'ambiente in cui si ha operato e per questo motivo sono state presentate solo da un gruppo. Ad esempio, "scivolare" è stata indicata solo dal gruppo del prato falciato poiché presentava una superficie liscia e in pendenza che permetteva questo tipo di azione, anche l'azione "seguire/evitare le linee" è stata citata solo in un caso poiché favorita dalla peculiarità delle strisce di erba presenti in quella stessa zona. Come afferma Heft nel suo contributo del 1988, infatti, ciascuna azione richiede una particolare caratteristica ambientale che la sostenga e perciò viene espressa congiuntamente ad una proprietà ambientale funzionalmente significativa.

Considerando che alcune *azioni possibilità* sono state toccate per una frequenza maggiore di due volte ($n > 2$) possiamo dedurre che si tratta di attività importanti che non possono venire meno nel momento in cui ci si situa in un ambiente riflettendo sulle qualità fisiche e funzionali che possiede e osservando le caratteristiche e gli oggetti che contiene.

Alcune tra queste possibilità, le possiamo ritrovare all'interno della tassonomia elaborata dall'autore Heft nella quale vengono individuate delle attività possibili a partire da specifiche caratteristiche strutturali dello spazio. Come spiegato nel primo capitolo, Heft analizza gli ambienti esterni adottando un approccio funzionale. Egli struttura quindi la tassonomia definendo delle caratteristiche ambientali che, per conformazione, favoriscono determinate azioni piuttosto che altre. Nella seguente tabella (tab. 4) ho riportato le possibilità rilevate dai gruppi durante la scuola estiva che sono presenti nella tassonomia specificando in quale categoria ambientale, secondo Heft, rientrano. Inoltre, nell'ultima colonna, ho trascritto in quali zone ambientali sono state individuate le suddette possibilità.

Possibilità d'azione rilevate dai gruppi che ritroviamo nella tassonomia	**Caratteristiche dell'ambiente che le supportano secondo Heft (1988)**	**Zone in cui è stata individuata**
Osservare	*Aperture* (apertura)	1,2,3
Disegnare	*Graspable/ detached object* (oggetto afferrabile/staccato)	1,3
Rotolare	*Relatively smooth slope* (pendenza relativamente liscia)	1,3
Correre	*Flat, relatively smooth surface* (superficie piana e relativamente liscia)	1,3
Saltare	*Attached object* (oggetto attaccato)	1,3
Ascoltare	*Aperture* (apertura)	2,3
Costruire	*Moldable material* (materiale modellabile)	2

Tab. 4: Relazione tra le possibilità rilevate durante l'attività dai gruppi e la tassonomia di Heft (1988).

Come spiegato nel secondo capitolo, le tre aree indicano tre porzioni di terreno nel circondario dell'agriturismo in cui si è tenuta la scuola estiva e nelle quali si è svolta una delle attività principali del percorso. Nello specifico, la zona 1 riguarda le pertinenze dell'edificio, la 2 l'area alberata e la 3 il prato appena falciato. Se si provano ad analizzare le tre aree dal punto di vista fisico e morfologico si può trovare una correlazione con le caratteristiche pensate da Heft. Ad esempio, la possibilità 'correre' è stata indicata solamente dai gruppi uno e tre i quali erano effettivamente assegnati a zone dalla superficie piana, mentre l'area in cui ha operato il gruppo due era molto in pendenza ed irregolare. Così come "correre" anche l'azione di 'rotolare' non è stata contemplata dal gruppo numero due in quanto, come sostiene l'autore, è effettuabile in superfici dalla pendenza liscia, aspetto non caratteristico del boschetto. 'Costruire' invece è risultata un'azione tipica dell'area alberata in quanto ricca di materiali componibili come pietre, legni, foglie, terra, al contrario delle altre zone in cui non vi era molta disponibilità di risorse di questo tipo.

In accordo con il pensiero di Kyttä, tutte le possibilità elencate nel presente contributo sono *affordances* potenziali, in quanto riguardano azioni percepite da determinati individui in uno specifico ambiente che non sono state messe in atto e, per questo, non possono definirsi attuate. Possono però essere qualificate anche come *affordances* percepite dal momento in cui si riferiscono ad opportunità colte da un soggetto attraverso

i sensi in un luogo. È chiaro che non si può avere la certezza che le possibilità individuate dai membri dei gruppi corrispondano a quelle che potrebbero percepire dei bambini nei medesimi luoghi. Come ribadito più volte, infatti, la percezione è personale e influenzata da diversi aspetti che variano per ognuno. Inoltre, come sostiene Heft, la dimensione evolutiva condiziona l'azione di percepire e, per questo motivo, è certo che dei bambini coglierebbero opportunità diverse rispetto ad un gruppo di adulti pur all'interno di uno stesso spazio.

4.1.2. Le regole socioculturali

Come abbiamo visto, molti dei lavori sulla teoria delle *affordances* ruotano attorno alla dimensione socioculturale. Essa ha un ruolo preminente nella percezione di azioni realizzabili in uno spazio e, soprattutto, nel favorire o ostacolare la loro messa in atto. La scuola estiva non poteva quindi sottrarsi a questo tipo di analisi, inserendola così nelle attività da svolgere. D'altronde, qualsiasi contesto educativo presenta delle regole che vanno rispettate da bambini, insegnanti e famiglie e che molto spesso sono formalizzate all'interno di documenti come, ad esempio, il patto di corresponsabilità. Come possiamo notare dalle tabelle che si riportano di seguito (tab. 5a, tab. 5b, tab. 5c), le norme individuate dai vari gruppi, seppur relative a luoghi diversi, rientrano prevalentemente in tre macrocategorie: l'area del rispetto, l'area della sicurezza e del benessere e l'area della socialità.

Regole individuate per la zona di pertinenza dell'edificio	
• Rispetto dell'ambiente	1. Non utilizzare in modo improprio le attrezzature
	2. Non strappare se non finalizzato
	3. Non lasciare oggetti in natura
• Regole di interazione	4. Rispondere al richiamo degli insegnanti
	5. Rispettare i tempi e i turni di gioco
	6. Non spingersi sui sassi
• Benessere e sicurezza	7. Chiedere sempre se commestibile
	8. Rispettare i confini dati
	9. Indossare dispositivi di protezione (cappellino, crema solare) e evitare l'esposizione prolungata al sole nelle ore calde

Tab. 5a: Dati presi dai cartelloni realizzati dal gruppo.

Regole individuate per la zona alberata
1. Rimanere all'interno dei confini visivi
2. Non toccare cavi elettrici
3. Mantenere la distanza dal falò
4. Non danneggiare l'ambiente e/o il lavoro altrui
5. Non correre

Tab. 5b: Dati presi dai cartelloni realizzati dal gruppo.

Regole individuate per la zona del prato falciato
1. Rispettare i limiti spaziali e i confini
2. Rispettare sé stessi
3. Rispettare gli altri
4. Rispettare la natura
5. Mettere in bocca solo ciò che si conosce
6. Rispettare il segnale di richiamo
7. Arrampicarsi fin dove ce la si sente
Tab. 5c: Dati presi dai cartelloni realizzati dal gruppo.

I gruppi hanno definito un totale di 21 regole, in quantità disomogenea per ogni luogo di analisi. Come si evince dallo schema di seguito (fig. 3), realizzato unendo i risultati e suddividendoli nei tre raggruppamenti in base alla tematica che regolano, notiamo che nell'area della sicurezza e del benessere sono state trovate una quantità maggiore di norme.

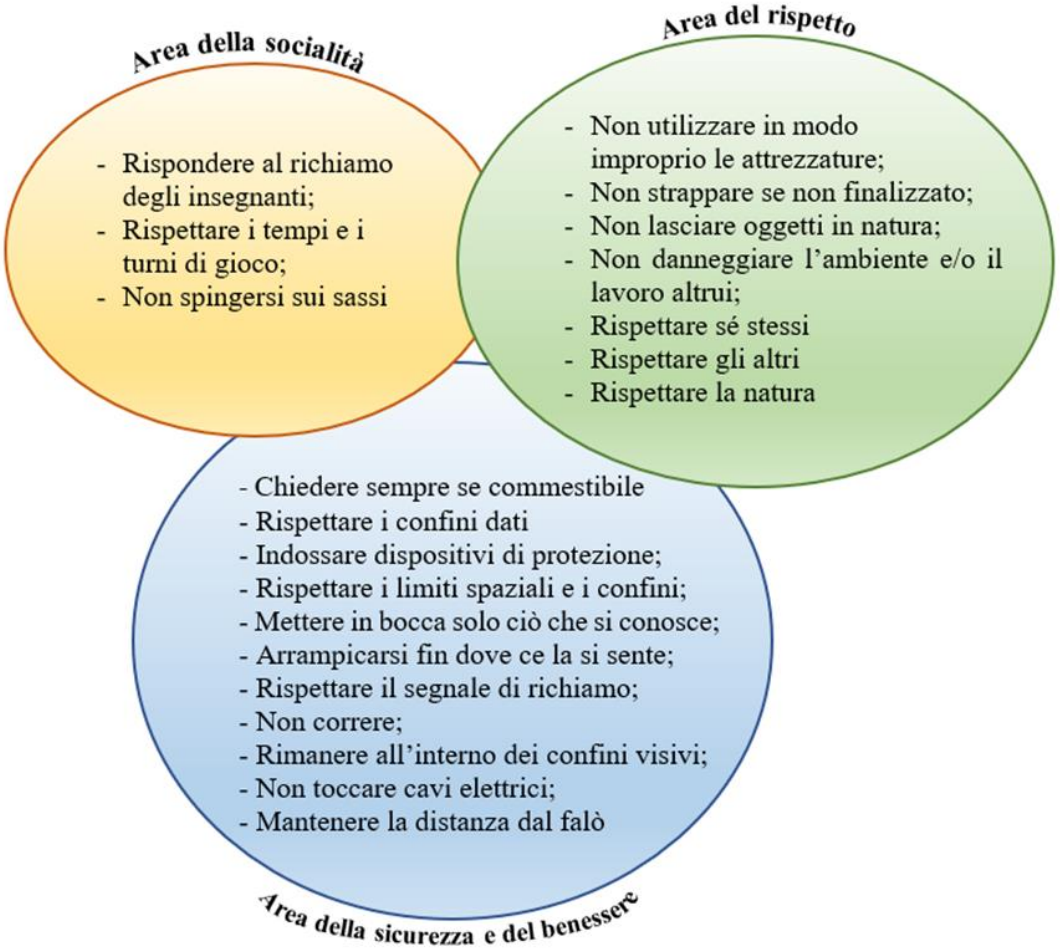


Fig. 3: Regole dei tre ambienti individuate dai gruppi, suddivise in tre aree tematiche diverse.

Si può desumere che l'argomento della sicurezza e del benessere ha una forte impatto all'interno dei contesti educativi ed è fortemente sentito da insegnanti e educatori (Bertolino, 2022). In esso, infatti, sono ripartite più della metà del totale delle regole trovate. Questo dato dimostra che sono ritenute largamente importanti dagli adulti. Infatti, in accordo con i regolamenti generali delle istituzioni scolastiche, i docenti hanno il compito di vigilare costantemente sugli alunni dei quali hanno assunto la responsabilità al fine di preservare lo stato di salute degli alunni e mantenerli sempre in sicurezza.

Tra le norme, ne ritroviamo alcune che ritornano in modo trasversale tra i gruppi, come mostrato dalla tabella (tab. 6):

Regole individuate dai gruppi	**N > 1**
Rispettare la natura/non danneggiarla	3
Rimanere all'interno dei confini spaziali dati	3
Chiedere sempre se un elemento è commestibile	2
Rispettare il segnale di richiamo	2

Tab. 6: Relazione tra le regole definite e il numero di volte che ricorrono nei tre gruppi.

Da questo piccolo studio emerge bene il valore dato alla vicinanza fisica e al rispetto dell'ambiente da parte degli adulti. Di nuovo, il tema della distanza e il fatto di definire dei confini visivi e uditivi all'interno di uno spazio sono significativi del fatto che si vuole proteggere l'incolumità dei bambini. Parallelamente al mantenimento della sicurezza, però, si sviluppa la consapevolezza da parte degli insegnanti di permettere il libero movimento e l'esplorazione ai bambini all'interno di un ambiente. Questo aspetto, secondo l'autrice Kyttä, è cruciale per permettere la messa in atto di *affordances*. Perciò, quando si stabiliscono delle regole, è fondamentale operare una riflessione in merito al bisogno dei bambini di esplorare, sperimentare e autodeterminarsi, bisogni talmente forti che molto spesso li mettono nelle condizioni di tentare di superare o infrangere i limiti che sono stati dettati. Per evitare questo comportamento i membri del gruppo hanno concordato sull'importanza e sulla necessità di co-costruire le regole insieme ai bambini in modo che non abbiano l'impressione che siano state imposte dall'alto e per far sì che essi possano prima comprenderle e, di conseguenza, accettarle e condividerle. Altro aspetto condiviso dai partecipanti alla scuola estiva concerne l'importanza di fornire e concedere delle alternative al comportamento evitabile. Si può osservare ad esempio com'è stata formulata l'espressione "arrampicati fin dove te la senti"; non si tratta di un divieto che inibisce un comportamento in modo minaccioso, ma, al contrario, di una concessione che trasmette fiducia al bambino e gli permette di autoregolarsi secondo le sue capacità fisiche e il suo stato emotivo. In questo modo non viene imposta una proibizione ma viene data un'alternativa più prudente. È importante, inoltre, insegnare agli alunni a cercare loro stessi autonomamente delle opzioni diverse da sostituire alla condotta negata, in questo modo la frustrazione sarà minore ed essi potranno continuare

ad esplorare in modo libero ma in sicurezza. Da questa prospettiva emerge nuovamente il ruolo importante che riveste l'insegnante o educatore o, più in generale, l'adulto nel guidare le azioni dei bambini in contesti all'aperto. Oltre all'adulto, come ci ribadiscono più volte le autrici Kyttä e Waters, anche le norme socioculturali rivestono un incarico considerevole nell'esperienza che i bambini hanno di un ambiente. Qualsiasi luogo, infatti, è immerso in un contesto più ampio definito da vincoli sociali e culturali che vanno presi in considerazione all'interno della relazione tra bambino e ambiente.

4.1.3. Considerazioni finali sulla scuola estiva

È possibile asserire che le tre zone oggetto di analisi possono essere considerate, in accordo con Kyttä, ambienti ideali per i bambini e per la buona riuscita di *affordances*. Esse possiedono infatti entrambe le caratteristiche individuate dall'autrice, ovvero l'eterogeneità delle risorse ambientali e l'accesso al gioco e all'esplorazione.

Facendo riferimento sia all'intera area di pertinenza dell'agriturismo, che ai tre sotto ambienti presi singolarmente, possiamo cogliere numerose caratteristiche ambientali fisiche in grado di stimolare e permettere una certa mobilità indipendente ai bambini e una libera esplorazione, fattori che sostengono l'attuazione di differenti possibilità d'azione. Facendo riferimento al pensiero di Guerra, inoltre, questi luoghi possono essere considerati contesti intelligenti in quanto capaci di sollecitare azioni, reazioni e dialoghi nella relazione con dei soggetti (Bertolino e Guerra, 2020).

In conclusione, la scuola estiva si è sviluppata secondo un approccio costruttivista in quanto le conoscenze acquisite sono il risultato di un processo di costruzione da parte dei soggetti che diventano protagonisti del proprio apprendimento agendo in situazioni concrete in collaborazione con altri soggetti con i quali negoziano dei significati.

Il singolo ha infatti partecipato attivamente allo scambio comunicativo interagendo con il gruppo nel quale si è trovato; la discussione e il confronto di idee nell'ambito del gruppo, infatti, hanno aiutato a sviluppare e perfezionare le proprie strutture mentali. In questo modo ogni individuo ha sviluppato e interiorizzato conoscenze, che ha poi potuto valutare concretamente nel contesto della situazione in cui si è svolto l'apprendimento, attraverso un'interpretazione significativa della realtà e la riflessione conseguente alle esperienze. Uno strumento che ha mostrato bene il processo di costruzione delle

conoscenze, collegato alla realizzazione di esperienze concrete, è stata la bacheca (si veda fig. 18a e 18b, capitolo 2) allestita all'interno del salone dell'agriturismo la quale ha preso gradualmente forma seguendo la logica progressiva della costruzione di conoscenza.

4.2 *Affordances* e contesti all'aperto: analisi delle osservazioni condotte a Issogne

Come già detto nel capitolo precedente, nei mesi tra marzo e maggio 2022 ho condotto delle osservazioni del gruppo classe seconda della scuola primaria di Issogne, nell'ambito del progetto pedagogico-didattico di approccio esperienziale alla didattica all'aperto.

Grazie ad esso è stato possibile sia *prevedere la possibilità di incontri con ambienti eterogenei, che nella loro differenza permettono di mettersi alla prova con potenzialità – o con affordances – diversificate e plurime, sia approfondire la conoscenza, incarnata e sensibile, dei luoghi prossimi, che hanno in sé il valore di essere sia facilmente e quindi frequentemente accessibili (…)* (Guerra, 2021a: 33), soprattutto per il fatto che sono situati nel territorio di residenza. Gli incontri svolti hanno infatti permesso agli alunni di frequentare, anche se non in modo continuativo, esperienzialmente dei luoghi esterni individuati dagli insegnanti della classe. L'opportunità di conoscere un luogo, riconoscerlo e frequentarlo è determinante nella costruzione e nello sviluppo nei soggetti di un progressivo senso di appartenenza verso di esso, quello che Abram chiama "senso del luogo" (Abram, 1997 in Guerra 2021a), ma anche di rispetto e cura. Infatti, incontrare, conoscere e sperimentare un ambiente in modo continuativo fa sì che esso diventi nel tempo sempre più significativo per il soggetto che entra in relazione con esso. Lo spazio per i bambini è un maestro che *dà forma e significato alle intenzioni* (Guerra, 2021b: 28) proponendo loro occasioni inedite grazie alla sua strutturazione (o meglio non-strutturazione) ed eterogeneità. Esistono molteplici e differenti forme di incontro tra luoghi, bambini e adulti ma tutte implicano una questione di reciprocità che definisce la relazione tra il luogo e chi lo attraversa.

Nell'ambito del progetto a cui ho partecipato, ho potuto indagare la relazione tra i bambini e alcuni luoghi, focalizzando la mia attenzione sugli inviti che i contesti suggeriscono e sulle azioni (*affordances*) che sono in grado di sollecitare nei soggetti. Come indicato dalla teoria, esse non dipendono esclusivamente dai soggetti e dalle loro abilità ma entrano in gioco diverse variabili che possono favorire o ostacolare i comportamenti. Nel presente paragrafo verrà quindi proposta un'analisi approfondita che tenga conto, ad esempio, anche della presenza dell'insegnante e del contesto socioculturale.

4.2.1. Le affordances messe in atto dai bambini

In questo paragrafo verranno ripercorsi gli incontri del progetto soffermandosi non tanto sulla progettazione didattica (già affrontata nel capitolo precedente) ma sui comportamenti e le azioni messi in atto dal gruppo e dai singoli, rilevati da un'osservazione condotta direttamente sul campo. Nello specifico, si è trattato di un'osservazione in ambiente naturale, in situazioni di vita reale, con *focus* sui comportamenti che si producono in maniera spontanea nel contesto in cui avviene l'agire dei soggetti. A livello di rilevazione di dati, l'osservazione posta in essere è stata guidata dal quadro teorico della teoria delle *affordances* e si è strutturata su una prima fase di documentazione attraverso annotazioni di appunti, riprese video, fotografie, registrazioni vocali e una seconda fase di rilettura degli appunti, ascolto e visione dei video e delle registrazioni e visione delle fotografie.

Primo incontro

È avvenuto al parco giochi, dove gli alunni hanno eseguito lavori divisi in gruppi. Le attività proposte sono piuttosto strutturate e si sono realizzate in angoli dello spazio dove si sono disposti i gruppi per lavorare. Anche l'ambiente è alquanto strutturato e, in questo caso, ha avuto prevalentemente il ruolo di contenitore in cui si sono svolte le attività, piuttosto che di parte attiva nel processo di apprendimento. Non vi è stata, infatti, un'interazione tra bambini e spazio se non al di fuori dei dieci minuti concessi di libera esplorazione per ricercare un oggetto interessante da descrivere. L'insegnante ha individuato dei confini territoriali che limitavano l'accesso al secondo livello del parco giochi. Un'*affordance* che ho potuto osservare in questo primo incontro ha riguardato un bambino che, distaccandosi dal lavoro di gruppo, ha continuato ad arrampicarsi sull'albero che si trovava proprio in prossimità della zona in cui si erano sistemati per svolgere gli esercizi. In accordo con l'approccio funzionale di Heft, le caratteristiche fisiche di uno spazio o di un oggetto possono supportare o meno un'azione. In tal caso, le caratteristiche fisiche dell'albero permettevano l'azione di arrampicare. Infatti, il tronco non molto largo, la presenza di rami bassi, l'assenza di spine o di gocce di resina consentono di salirci con facilità (fig. 4).

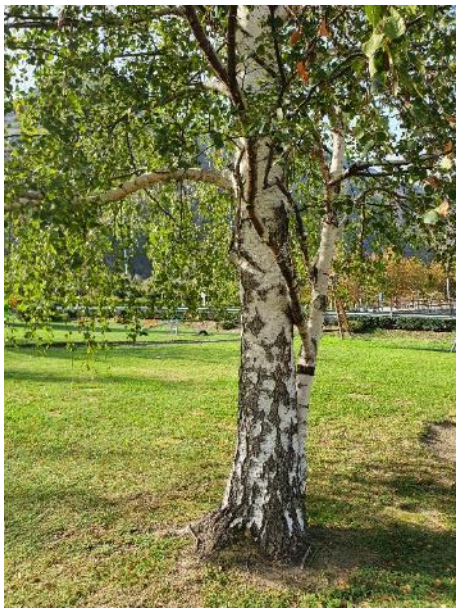


Fig. 4: Betulla nel parco giochi che ha supportato l'azione di arrampicare (foto di R. Dublanc).

I rami, inoltre, vengono utilizzati dal bambino per aggrapparsi con le braccia e dondolare. Il comportamento si dimostra coerente con quanto affermato da Heft all'interno della sua tassonomia, nella quale ritroviamo l'azione di dondolare supportata dalla presenza di un oggetto attaccato non rigido (punto 5 della tassonomia), che in questo caso era il ramo d'albero. Anche l'azione 'arrampicare' compare nella tassonomia al punto 6 ed è favorita da un elemento scalabile (il tronco d'albero). L'*affordance* osservata rientra in quello che Kyttä definisce il campo dell'azione libera, in quanto si tratta di una possibilità scoperta dal bambino ma non prevista dall'adulto, il quale può promuoverla o scoraggiarla. Un'altra *affordance* che ho potuto osservare è avvenuta appena giunti al parco giochi, quando il gruppo di bambini istintivamente ha iniziato a correre giù per la discesa. Come afferma l'autore Heft, infatti, una superficie in pendenza relativamente liscia (punto 2 della tassonomia) invita il soggetto a correre giù.

Infine, il numero di *affordances* attuate dai bambini durante questo incontro è in linea con il pensiero di Kyttä, la quale sostiene che la presenza di risorse eterogenee in un ambiente e il livello di libertà di movimento concesso dagli adulti siano determinanti nel favorire l'attuazione di azioni. In questo caso, infatti, il grado di mobilità indipendente lasciato ai bambini è stato praticamente nullo; aspetto che non ha supportato la messa in atto di possibilità d'azione. Allo stesso modo, l'organizzazione molto strutturata del luogo, con poca disponibilità di materiali naturali, ha compromesso la percezione e, conseguentemente, il compimento di *affordances.*

Secondo incontro

Il secondo appuntamento si è svolto nella località "Bosset" dove i bambini hanno costruito degli strumenti per misurare il tempo utilizzando materiali naturali. In questo incontro e nei successivi l'organizzazione delle attività e dello spazio scelto si sono rivelati fattori determinanti in quanto, concedendo un certo grado di esplorazione e di mobilità autonoma, hanno favorito un approccio diretto dei bambini con lo spazio, creando maggiormente le condizioni per la realizzazione di *affordances*. Limitatamente a questo incontro, le azioni osservate sono riferite ad una piccola cerchia di bambini. Questo può dipendere dal fatto che si trattava di un primo contatto per la classe con quel territorio. Come sottolinea Guerra (2021a) è importante che il confronto con un luogo non sia un evento sporadico ma continuativo, proprio perché è necessario del tempo affinché il bambino prenda confidenza con esso e consapevolezza su di esso, al fine di sviluppare un senso del luogo.

Analizzando le mie osservazioni noto che l'elemento naturale del bastone ha preso centralità all'interno di questo incontro, permettendo lo sviluppo di una serie di azioni differenti da parte di uno degli alunni. In generale, il bambino in questione tende ad isolarsi e a non partecipare alle attività di gruppo proposte, mettendo in atto dei comportamenti in disparte rispetto ai compagni e slegati dagli obiettivi disciplinari prefissati dall'insegnante. Nell'arco di un'ora e mezza circa di permanenza nel luogo ho potuto osservare cinque diverse azioni, messe in atto utilizzando lo stesso bastone di legno (o più insieme), reperito da lui stesso nell'ambiente. Si tratta di *affordances* concepite a partire da uno stesso oggetto utilizzato in modo funzionalmente diverso. Nello specifico, i comportamenti messi in atto dal bambino sono:

1. Utilizza il/i bastone/i per battere sui tronchi degli alberi;
2. Utilizza il bastone per far finta di essere una persona anziana che cammina con un supporto;
3. Utilizza il bastone per scrivere/disegnare nella terra (fig. 5);
4. Utilizza il bastone come strumento per fare leva su di una grande pietra, con l'intento di sollevarla e farla rotolare;
5. Utilizza il bastone per scavare.

Fig. 5: L'alunno usa il bastone per disegnare/scrivere nella terra (foto di R. Dublanc).

Emerge qui il carattere estremamente soggettivo della percezione delle *affordances* per il quale ciascun individuo è portato a cogliere certe possibilità funzionali piuttosto che altre, ma anche ad avvertire maggiormente certe caratteristiche o oggetti del luogo al posto di altri. In questo caso, l'alunno, ha focalizzato la sua percezione in maggior misura su un oggetto presente nello spazio, invece che sullo spazio in generale. Si è così soffermato sull'elemento del bastone dal quale ha concepito utilizzi plurimi e dal significato funzionale differente.

Riferendosi ad Heft, il bastone rientra nelle caratteristiche dell'ambiente al punto 3 della tassonomia come "oggetto afferrabile/staccato" che *permette di disegnare, graffiare, permette di lanciare, permette di martellare, battere, permette di infilzare, scavare, tagliare, permette di strappare, accartocciare, schiacciare, permette di costruire strutture (per esempio, materie prime per fortini)* (Heft, 1988). Notiamo che all'interno delle possibilità individuate dall'autore ed elencate nella tassonomia, sono presenti alcune delle azioni osservate come disegnare (scrivere), scavare e battere. In tutte le osservazioni effettuate il bastone è stato sfruttato come strumento per raggiungere uno scopo, a volte utilizzato in modo diretto per intervenire sul contesto e la sua organizzazione modificandoli, altre invece come oggetto di supporto all'azione. Per quanto riguarda, invece, il comportamento di emulare la camminata di una persona anziana con il bastone, possiamo affermare che rientra in quelle che Kyttä definisce "*affordances for sociality*". Più specificatamente, l'oggetto ha favorito il *role-playing*, intesa dall'autrice come un'opportunità che promuove la socialità, colta a partire dalle caratteristiche ambientali.

Un altro alunno, invece, decide di prendere alcune lunghe assi di legno (presenti nel territorio) e di saltarci sopra per spezzarle a metà, come si può vedere nell'immagine seguente (fig. 6).

Fig. 6: Un bambino mette in atto le *affordances* di saltare su un asse di legno e schiacciarla usando i piedi (foto di R. Dublanc).

Anche in questo caso l'alunno si è concentrato su un elemento presente nel contesto con l'obiettivo di spezzarlo e usarne i pezzi ricavati per costruire il prodotto richiesto. Per raggiungere il suo scopo ha messo in atto diverse possibilità d'azione che si sono presentate in sequenza: salire sull'oggetto, restare in equilibrio, saltarvi sopra e schiacciare. Alcune di queste sono permesse grazie alla presenza di un oggetto afferrabile (punto 3 tassonomia); tuttavia, il fatto che il bambino abbia incastrato l'asse da una parte in un incavo del muro e dall'altra su una pietra la rende in qualche modo un oggetto attaccato (punto 4) che permette di saltarvi sopra, ma non rigido (punto 5) che consente di dondolarvi sopra facendolo oscillare (fig. 7).

Fig. 7: Fermo immagine di un video che riprende l'azione di saltellare sopra l'asse (video di R. Dublanc).

Vediamo quindi come un solo elemento possa presentare funzionalità diverse in base a come viene interpretato dal soggetto e a come viene predisposto il suo utilizzo.

Terzo incontro

Il terzo incontro, che si è svolto sempre a Bosset, ha avuto un'organizzazione didattica abbastanza strutturata. Tuttavia, nei momenti di lavoro di gruppo e di esplorazione dell'ambiente per ricercare materiali utili ho potuto osservare una serie di comportamenti messi in atto a partire dalle offerte delle caratteristiche ambientali. Durante il tragitto scuola-Bosset si è verificata una prima azione spontanea da parte di alcuni bambini che, alla presenza di un muretto basso, colgono l'invito di salirci sopra e camminarci in equilibrio (fig. 8).

Fig. 8: Bambini che effettuano la possibilità d'azione di camminare in equilibrio su un muretto (foto di R. Dublanc).

Collegandosi alla tassonomia di Heft, il muretto può essere considerato sia come una superficie piana e liscia (punto 1) sulla quale camminare, sia come un oggetto attaccato (punto 4) che permette di saltarvi su/giù, sia come un elemento scalabile (punto 6) che supporta l'esercizio, ad esempio del restare in equilibrio. Si tratta di un semplice elemento artificiale che può far cogliere diverse possibilità d'uso eterogenee tra loro. È stato interessante notare come solo una piccola parte del gruppo abbia attuato questo comportamento. Questo fatto mi ha portata a domandarmi se effettivamente solo un esiguo numero di bambini avesse percepito l'invito dell'oggetto ad essere utilizzato in tal modo, o se l'altra parte del gruppo fosse stata ostacolata dalla presenza di regole istituzionalizzate e, di conseguenza, dal possibile intervento dell'adulto nel bloccare l'interazione con lo spazio.

Rispetto all'incontro precedente ho notato una maggiore confidenza dei bambini nell'esplorare il territorio, tendendo anche ad ampliare il raggio di movimento libero e allontanandosi maggiormente dagli adulti e dal punto di ritrovo. Questo aspetto sicuramente è stato possibile grazie alle opportunità di incontro e conoscenza tra il soggetto e l'ambiente sperimentate nel tempo. I bambini, infatti, hanno raggiunto luoghi che la volta scorsa non erano stati frequentati, salendo e arrampicandosi sui livelli di terreno superiori (fig. 9).

Fig. 9: Gli alunni del gruppo 1 si allontanano alla scoperta di nuovi angoli di Bosset (foto di R. Dublanc).

Ciò consente inoltre un approccio più intenso e immersivo con il paesaggio, ritrovandosi a contatto con zone anche più "selvagge", caratterizzate cioè da una

maggiore presenza di *natura*. Come si può vedere dall'immagine appena proposta si tratta di parti meno vincolate dalla presenza dell'uomo ma più ricche di materiali eterogenei. Per di più, allargare l'area di perlustrazione ha permesso la conoscenza di altre zone dove sono state scoperte nuove opportunità d'azione. Ad esempio, alcuni alunni appartenenti al gruppo 1, mentre andavano in avanscoperta cercando del muschio da utilizzare per produrre il loro artefatto, si sono imbattuti in una grossa pietra dalla superficie in pendenza (fig. 10).

Fig. 10: Pietra scoperta dal gruppo 1 (foto di R. Dublanc).

I bambini da subito attuano le azioni di scivolare e arrampicarsi su di essa. Il gruppo appare entusiasta e soddisfatto della propria scoperta continuando a chiamare e incitare i compagni affinché vengano a vedere che «abbiamo trovato uno scivolo![27]». Secondo quanto affermato da Kyttä, questa scoperta rientra nel campo che lei chiama "dell'azione libera" e riguarda le *affordances* scoperte dai bambini in modo autonomo e non vincolato dagli adulti. Queste possono essere più o meno attuate in funzione della soggettività dei bambini in base, cioè, alle loro caratteristiche personali, alle loro abilità e competenze. In

[27] Citazione diretta di un bambino.

accordo con questa asserzione, ho osservato delle differenze tra i bambini nel mettere in pratica le varie azioni. Uno di loro, ad esempio, si dimostra molto agile e utilizza l'oggetto trovato in diversi modi quali arrampicarsi usando i quattro arti, salirci sopra solo con gli arti inferiori, saltare giù da essa, scivolare da sdraiato/da seduto/da in piedi. Gli altri bambini invece appaiono inizialmente più insicuri e non riescono ad arrampicarsi poiché continuano a scivolare all'indietro, trovano quindi l'alternativa di fare il giro intorno alla pietra per salirvi e ripercorrere la discesa. L'alunno li aiuta dando loro istruzioni per riuscire a risalire sulla superficie e mostrando loro come fare. Nel frattempo, gli altri gruppi rimangono nelle vicinanze delle postazioni assegnateli limitando la loro esplorazione alla parte inferiore del territorio di Bosset.

Nella seconda fase dell'attività, nella quale viene chiesto di collocare temporalmente i verbi all'interno della linea del tempo, un alunno si distacca dal compito e dai compagni di gruppo e mette in atto comportamenti motori sulla base degli oggetti percepiti e utilizzati. Ad esempio, una prima azione osservata, ha riguardato l'impiego di un bastone per scavare buchi nel terreno. Una seconda possibilità invece è partita dalla presenza di sassi e lastre di pietra che ha adoperato in sincronia usando le une per rompere le altre. In questo caso, quindi, l'obiettivo del bambino era quello di rompere le lastre e, per farlo, ha messo in atto diverse strategie d'azione utilizzando elementi presenti nel contesto. Dapprima ha utilizzato la panchina come superficie dove appoggiare la lastra e, con una pietra, ha cercato di scalfirla e romperla. In un altro momento ha appoggiato sul terreno un frammento di lastra e con una pietra appuntita ha battuto sopra di essa più volte cercando di spezzarla. Ancora, ha sollevato alcune pietre di una certa dimensione e le ha lanciate con forza per terra tentando di frantumarle. Una bambina, in un momento antecedente, ha concretizzato un comportamento simile a questo prendendo un pezzo di legno e battendolo forte contro una pietra (fig. 11) con l'intento di spezzarlo per ricavarne più elementi da usare per costruire la linea del tempo.

Fig. 11: Azione di battere un oggetto (legno) contro una pietra per spezzarlo (foto di R. Dublanc).

Un alunno, durante le esposizioni dei lavori di gruppo, si allontana e utilizza una panchina per saltare su un muretto che si trova in fronte ad essa. L'alunno prende la rincorsa e corre lungo il piano della panca per poi effettuare un lungo salto e atterrare sul terreno. Un altro bambino, invece, sempre in questa fase dell'attività, prende un'asse di legno e la infila nella cavità di un albero presente nelle vicinanze (fig. 12).

Fig. 12: Un bambino attua l'*affordance* di infilare un legno nell'incavo di un tronco d'albero (foto di R. Dublanc).

Come attività conclusiva del pomeriggio, viene chiesto ai bambini di svolgere a coppie una scheda di grammatica italiana. In questo momento è stato interessante osservare non

tanto lo sviluppo dell'esercizio quanto la scelta dei luoghi da parte dei bambini in cui situarsi per eseguire il compito. Se prima le zone in cui costruire gli artefatti erano state selezionate dall'insegnante, adesso gli alunni hanno avuto libera scelta nell'individuazione di un posto in cui lavorare. Ho potuto notare che 4 coppie hanno utilizzato i tavoli presenti nell'area sedendosi usualmente sulle panche, 2 coppie hanno usato le panchine come superficie d'appoggio per scrivere, inginocchiandosi per terra e 1 coppia si è allontanata maggiormente dai compagni ed ha individuato un tronco come postazione di lavoro (fig. 13). Il tronco in questione era stato tagliato e appoggiato orizzontalmente sul terreno, la sua forma invita a sedervisi sopra in quanto presenta un'incavatura che ricorda la struttura di una panchina.

Fig. 13: Nella prima foto si può vedere il tronco disposto orizzontalmente sul terreno, la cui parte sinistra (cerchiata in giallo) è stata percepita da una coppia come postazione per lavorare, utilizzandola come panca per sedersi sopra (foto di R. Dublanc).

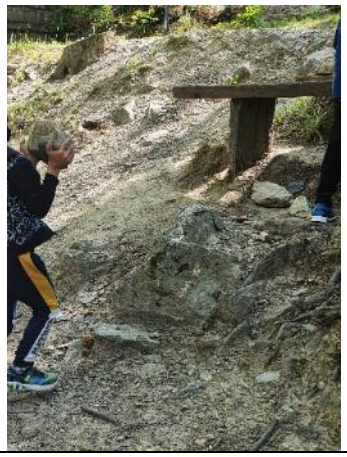
È necessario ora soffermarsi brevemente sul ruolo che ha avuto l'insegnante in relazione a tutte le opportunità d'azione presentate in questo paragrafo. Per prima cosa si può affermare che l'organizzazione delle attività e degli spazi decisi dall'adulto influenzano in modo determinante la comparsa di *affordances*, sia positivamente che negativamente. In questo caso, alcune scelte didattiche, come l'utilizzo del sussidiario o la compilazione della scheda finale, hanno in parte limitato occasioni che avrebbero potuto presentarsi se fosse stato lasciato maggiore spazio all'interazione con l'ambiente.

Nonostante questo, ho potuto osservare da parte del gruppo un buon numero di possibilità d'azione percepite e utilizzate. Un momento cruciale è stato sicuramente quello della scoperta autonoma della presenza di una pietra da utilizzare come scivolo. Trattandosi di un'occasione non prevista, l'adulto può scegliere come reagire alla proposta dei bambini. Infatti, se da un lato può promuovere la possibilità sostenendo gli alunni a metterla in atto, dall'altro può interromperla, bloccandone lo sviluppo.

Nel caso osservato, l'insegnante, quando si è accorto che il gruppo 1 si era allontanato e stava effettuando scivolate sulla pietra ha una reazione vincolante nei confronti della libera azione degli alunni. Egli, infatti, li richiama al compito, interrompendo l'interazione con l'oggetto ambientale e non promuovendo la possibilità scoperta. La medesima cosa accade quando l'alunno lancia al suolo le pietre o batte contro di esse per romperle.

Effettuando un'analisi delle azioni osservate durante questo incontro secondo la teoria di Heft, è possibile affermare che le *affordances* attuate trovano espressione nella tassonomia del 1988, come si può vedere nella seguente tabella (tab. 7).

Azione osservata		**Caratteristiche fisiche dell'ambiente che le supportano secondo Heft (1988)**	**Possibilità funzionali individuate da Heft (1988)**
Arrampicare (usando i quattro arti/da in piedi)		*Climbable feature:* elemento scalabile (punto 6)	*permette l'esercizio/padronanza, permette di guardare fuori da, permette il passaggio da un posto all'altro*
Scivolare (da sdraiati/in piedi/seduti)		*Relatively smooth slope:* pendenza relativamente liscia (punto 2)	*permette di scendere a piedi, permette di rotolare, scivolare, correre giù, permette di far rotolare gli oggetti giù;*
Saltare giù		*Attached object:* oggetto attaccato (punto 4)	*permette di sedersi sopra, permette di saltare sopra/giù da*

Guardare fuori da		*Climbable feature:* elemento scalabile (punto 6)	*permette l'esercizio/padronanza, permette di guardare fuori da, permette il passaggio da un posto all'altro*
Scavare		*Graspable/detached object:* oggetto afferrabile/staccato (punto 3)	*permette di disegnare, graffiare, permette di lanciare, permette di martellare, battere, permette di infilzare, scavare, tagliare, permette di strappare, accartocciare, schiacciare, permette di costruire strutture*
Battere			
Lanciare			

Infilare			
Sedersi		*Attached object:* oggetto attaccato (punto 4)	*permette di sedersi sopra, permette di saltare sopra/giù da*

Tab. 7: Alcune delle *affordances* osservate durante il terzo incontro messe in relazione con la tassonomia di Heft del 1988 (foto di R. Dublanc).

Tutte le *affordances* elencate nella tabella sono state supportate da oggetti ambientali di tipo naturale come pietre, bastoni o alberi. Tuttavia, durante il percorso ho osservato anche azioni rese possibili grazie alla presenza di elementi artificiali facenti parte del contesto in cui ci si trovava. In questo incontro, ad esempio, oltre alle possibilità già descritte, la prima in cui alcuni bambini camminavano restando in equilibrio su un muretto basso e l'altra che ha previsto l'utilizzo della panchina per saltare, ho osservato una terza possibilità percepita a partire da un oggetto antropico, ovvero una ringhiera.

Diversi bambini, infatti, la usano per appoggiarsi con il busto, facendo sostenere il peso del proprio corpo, e per far dondolare nel vuoto le gambe. Oppure, un'altra azione osservata presumeva che essi si appoggiassero spingendo la terra con i piedi verso il basso (fig. 14). Ancora, alcuni di loro hanno provato ad arrampicarsi sulla ringhiera, che, per la sua conformazione, permetteva di risalire con facilità, in questo caso, però, sono stati fermati dall'insegnante che ha chiesto loro di scendere in quanto giudicato un comportamento pericoloso data la presenza di un salto alto un paio di metri.

Fig. 14: Alcuni bambi si appoggiano alla ringhiera, facendo oscillare le gambe e spingendo la terra verso il basso (foto di R. Dublanc).

Alcune tra le *affordances* descritte non si ritrovano in modo esplicito nella tassonomia di Heft, come arrampicare o appoggiarsi. Tuttavia, si tratta di azioni che possono rientrare

facilmente nelle categorie proposte dall'autore se si vanno a considerare le caratteristiche ambientali che le sostengono. La possibilità di arrampicare, ad esempio, presume la presenza di un elemento attaccato e scalabile; mentre l'appoggiarsi implica necessariamente un supporto attaccato e rigido (come la ringhiera). Quando redige la tassonomia, Heft afferma che non si tratta di un documento definitivo e immodificabile, quanto piuttosto di un elenco non esaustivo delle caratteristiche ambientali, riconoscendo il fatto che queste classificazioni possono variare considerato che ogni caratteristica può presentare molteplici *affordances*. Lo strumento è stato pensato quindi anche per l'emergere di nuovi utilizzi e quindi nuovi significati funzionali, che possono essere attribuibili alle caratteristiche ambientali fornite.

Quarto incontro

Il quarto incontro si è svolto nuovamente nel territorio di Bosset e ha visto la partecipazione anche del gruppo della classe prima. Come già anticipato, la scelta di creare una continuità con uno stesso luogo si è rivelata favorevole per la realizzazione di *affordances*. Infatti, ogni volta i bambini si muovevano in modo sempre più sicuro e consapevole all'interno dello spazio del quale ormai avevano sviluppato una buona conoscenza, tendendo anche ad allontanarsi maggiormente di volta in volta. Ho notato inoltre un cambiamento da parte dell'insegnante che con il passare del tempo ha concesso una maggiore libertà di movimento autonomo, permettendo agli alunni di allontanarsi e uscire dai confini preimpostati.

La prima azione che ho potuto osservare è stata attuata lungo il percorso che porta alla zona di destinazione. Alcuni bambini si fermano per toccare un ramo e per cercare di prendere le ciliegie. Questo ramo invita ad essere afferrato poiché sporge molto sulla strada dove siamo passati e ciò ne permetteva una facile prensione. Un'altra opportunità simile si è attuata con dei fiori e delle erbe molto lunghe e sporgenti verso la strada, che suggerivano la percezione di coglierli (fig. 15).

Fig. 15: Una bambina coglie dei fiori sporgenti lungo la strada (foto di R. Dublanc).

Sempre lungo il tragitto che porta a Bosset, diversi bambini camminano in equilibrio su dei muretti o sulle cornici della strada, dove, però, in alcuni punti dall'altro lato si trova un vuoto di un paio di metri, senza protezione. Questa volta, infatti, il loro comportamento viene bloccato dagli insegnanti che invitano a non restare così vicini al ciglio della strada poiché pericoloso.

Durante il momento di esplorazione finalizzato alla ricerca di colori in natura, alcuni bambini tentano di tornare nella zona in cui si trova la pietra scivolosa scoperta la volta precedente ma vengono fermati dagli insegnanti che precludono l'accesso a quell'area di Bosset. In questo modo essi hanno assunto un atteggiamento di ostacolo nei confronti delle nuove possibilità d'azione, andando ad inibire, con i divieti, l'interazione con l'ambiente. Inoltre, in questo modo l'adulto ha modificato il senso di autoefficacia e di *agency* di alcuni bambini, facendo variare, di conseguenza, la percezione di nuove *affordances* nel contesto. Nel caso di un bambino, per esempio, ho notato che l'atteggiamento dell'adulto ha provocato in lui una riduzione della motivazione; egli, infatti, se nella prima fase di lavoro era coinvolto e partecipava attivamente, dopo essere stato allontanato dalla pietra a forma di scivolo, si distacca dal gruppo e dalle attività, intraprendendo nuove opportunità d'azione in modo isolato e individuale. Ad esempio, osservo che raccoglie elementi naturali come pietre e legni e li lancia nel vuoto o contro un mucchio di foglie oppure in un secondo momento per rilassarsi si sdraia su una pietra dalla superficie in pendenza (fig. 16).

Fig. 16: Nella prima foto a sinistra, un bambino lancia pietre contro un mucchio di foglie. Nella seconda immagine invece, si sdraia sulla superficie di una pietra in pendenza (foto di R. Dublanc).

In quest'ultimo caso, la forma della pietra permetteva di distendersi, suggerendo una posizione orizzontale. Questo comportamento viene poi imitato anche da altri compagni che si adagiano sulla superficie di pietra insieme a lui.

Durante l'esplorazione iniziale noto anche che alcuni bambini utilizzano i tronchi che si trovano sul territorio per camminarci sopra mantenendo l'equilibrio (fig. 17). La loro forma e il fatto che si trovino in una posizione orizzontale parallela al terreno invitano a salirci sopra.

Fig. 17: Alcuni bambini camminano in equilibrio su dei tronchi (foto di R. Dublanc).

Lo stesso tronco, come è avvenuto nella volta precedente, viene anche utilizzato per sedersi sopra. In accordo con Heft, il tronco è un elemento attaccato, rigido dalla superficie piana e relativamente liscia (punti 1 e 4 della tassonomia) e per queste sue caratteristiche permette di salirci e camminarci sopra e saltare su/giù dall'oggetto. Per le stesse qualità fisiche, una catasta di assi di legno impilate orizzontalmente una sopra l'altra, viene percepita da una bambina come oggetto su cui salire sopra e sedersi (fig. 18).

Fig. 18: Una bambina sale sopra una catasta di assi di legno e la usa per sedersi (foto di R. Dublanc).

Sempre un'asse di legno molto lunga, disposta in modo perpendicolare al terreno, invita alcuni bambini a sedersi sopra (fig. 19).

Fig. 19: Alcuni alunni si siedono sull'asse di legno (foto di R. Dublanc).

Nella seconda parte del pomeriggio, durante l'attività artistica di tipo individuale, è stato chiesto ai bambini di scegliersi un proprio posto all'interno del contesto in cui svolgere il compito, cercando di rimanere distanziati dai compagni. In questa fase è stato

interessante osservarli alla ricerca di un luogo adatto per svolgere il disegno in quanto, alcuni di loro, si sono impegnati per individuare una postazione che fosse pratica ma diversa dal solito. La maggior parte dei presenti, invece, ha scelto di sedersi sulle panche e di utilizzare i tavoli per appoggiare i disegni. Certi alunni hanno utilizzato in modo del tutto originale gli elementi naturali presenti nell'ambiente facendoli diventare postazioni di lavoro (fig. 20).

Fig. 20: Ricerca di una postazione inusuale per disegnare da parte di alcuni bambini (foto di R. Dublanc).

Come vediamo dalle immagini, un bambino nonostante fosse presente una panca vicino a lui si siede per terra utilizzando il terreno come superficie di appoggio. Un altro bambino decide di sedersi sulla pietra sfruttandone la superficie liscia come supporto per il foglio. Un terzo bambino preferisce valersi dell'incavatura piana e liscia del tronco ed infine, una bambina trova una posizione insolita, salendo su una catasta di legno alta e sdraiandosi per disegnare. Nonostante la presenza nel luogo di supporti tradizionali su cui

scrivere quali tavoli e panche sicuramente più comodi, alcuni individui si sono lasciati guidare dalle loro percezioni soggettive analizzando degli oggetti dal punto di vista funzionale. Come sostiene Heft, quest'abilità è tipica dei bambini che sono in grado di guardare un ambiente da un punto di vista funzionale individuando tutto ciò che si può fare al suo interno; al contrario, gli adulti, perdono questa capacità percettiva e tendono maggiormente a guardare il luogo dal punto di vista contenutistico, rilevando, cioè, cosa vi è presente. L'autore ribadisce l'importanza della dimensione evolutiva nella prospettiva teorica delle *affordances*, per questo si è scelto di usare come campione per le osservazioni un gruppo formato da individui pari per quanto concerne l'età.

Le ultime *affordances* che ho osservato hanno riguardato il comportamento adottato da alcuni bambini sulla strada asfaltata, durante il tragitto di ritorno a scuola. Ho notato che dove la strada è maggiormente in discesa, taluni soggetti tendono a percorrerla saltellando. Il fatto, quindi, che la strada fosse caratterizzata da un'inclinazione più ripida, è stata percepita come una possibilità di attraversarla utilizzando un'andatura galoppante.

Un'altra caratteristica della strada che ho potuto osservare influire sulle azioni dei bambini ha riguardato la larghezza. Nei punti in cui vi è un restringimento della strada, ho riscontrato che il gruppo tendeva a occuparla tutta in ampiezza, allargandosi e disperdendo la fila.

Considerato che nel mezzo delle attività dell'ultimo incontro ha iniziato a piovere e gli insegnanti hanno deciso di rientrare anticipatamente a scuola, ho potuto osservare anche una parte di attività *indoor* in aula. In accordo con la teoria delle *affordances*, ho notato che per i bambini negli spazi interni è molto più difficile percepire delle possibilità d'azione. Infatti, come afferma Waters gli ambienti all'aperto favoriscono una maggiore attualizzazione di possibilità, sia per la disponibilità e eterogeneità di risorse, sia per il maggiore grado di movimento concesso dall'adulto.

In quattro incontri ho documentato un totale di 30 *affordances* realizzate da più bambini nei due contesti diversi. Segue elenco in ordine casuale (tab. 8).

1	Arrampicare	2	Scivolare in piedi
3	Dondolare	4	Scivolare da seduti
5	Correre	6	Saltare giù
7	Battere	8	Guardare fuori da
9	Scrivere	10	Lanciare
11	Disegnare	12	Infilare
13	*Role-play*	14	Sedersi
15	Sollevare	16	Appoggiarsi
17	Scavare	18	Toccare
19	Salire sopra	20	Afferrare
21	Rompere	22	Cogliere
23	Schiacciare	24	Sdraiarsi
25	Saltare	26	Colpire
27	Restare in equilibrio	28	Saltellare
29	Camminare	30	Strappare

Tab. 8: *Affordances* osservate nell'arco del progetto.

La maggior parte di azioni appena riportate si sono verificate nel luogo di Bosset. Conformemente a quanto sostenuto da Kyttä, il numero di *affordances* realizzate è stato determinato principalmente da due fattori: l'eterogeneità di risorse presenti nell'ambiente e il grado di movimento autonomo concesso da parte degli adulti. Come afferma Guerra, la variabilità del materiale naturale permette livelli di esplorazione più profondi e articolati invitando i bambini ad attivare modalità di pensiero più elevate per rispondere agli stimoli che l'ambiente offre (Guerra, 2017 in Bertolino, Guerra, 2020). È chiaro, inoltre, che Bosset e il parco giochi, trattandosi di contesti fisicamente diversi, contengono possibilità diverse. Uno è un contesto piuttosto strutturato (a causa della presenza di giochi e attrezzature) mentre l'altro è caratterizzato da una maggiore presenza di elementi naturali; questo comporta inevitabilmente che le esperienze realizzate nei due spazi siano qualitativamente e significativamente differenti in quanto, nel primo luogo saranno maggiormente semplificate e impostate, nel secondo, invece, si potranno realizzare esperienze più variegate dal momento che è possibile un intervento maggiormente diretto sull'ambiente che può essere trasformato e modificato. La documentazione raccolta ha fatto emergere una serie di considerazioni che possono essere interpretate alla luce della teoria delle *affordances* ed in particolare in riferimento al modello proposto da Waters (2017).

Esso è costituito da tre domande di ricerca: il contesto, gli aspetti fisici e l'azione individuale; i quali studiati sincronicamente permettono un'analisi approfondita che tiene conto di tutti gli aspetti che intercorrono nella relazione individuo-ambiente (fig. 21).

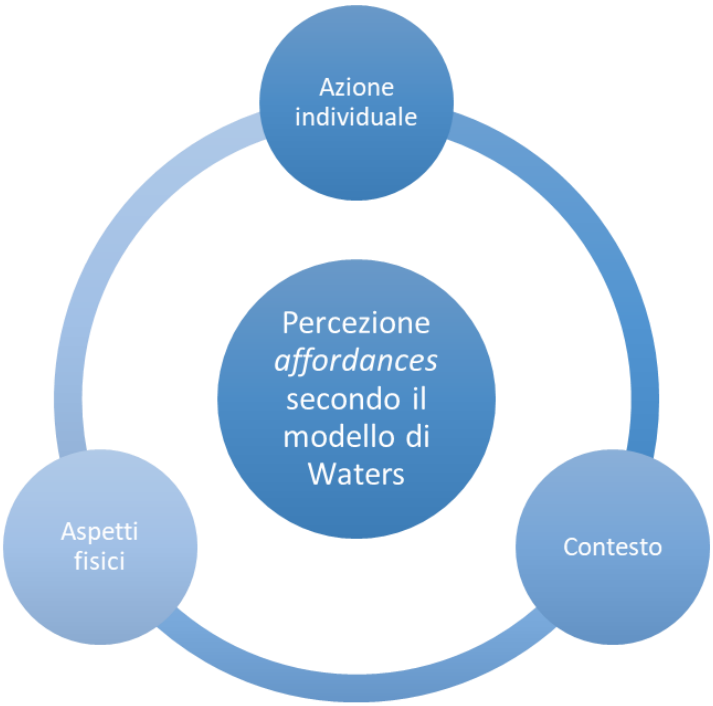


Fig. 21: Modello di Waters (2017).

Per quanto riguarda gli aspetti fisici, infatti, si è tenuto conto della presenza di altre persone che contribuiscono a promuovere o invalidare le percezioni dei bambini in base all'atteggiamento assunto, e degli elementi presenti nel dato ambiente. Relativamente all'azione individuale si sono analizzati i comportamenti funzionali attuati nel luogo; il contesto invece ha previsto una disamina delle aspettative degli adulti, delle regole socioculturali e, trattandosi di un progetto educativo, dell'adempimento delle consegne e degli obiettivi di apprendimento prefissati. Tra questi, nei vari incontri, le aspettative dell'adulto legate alle finalità didattiche progettate si sono rivelate un aspetto centrale per la maggior parte dei bambini e in molte occasioni hanno mediato il loro comportamento.

Allo stesso modo, anche le norme sono state rilevanti nella percezione di *affordances* e, soprattutto, nella loro attuazione. Si è trattato sia di regole implicite che i bambini sapevano di dover rispettare, sia di regole direttamente esplicitate dall'adulto, come ad esempio il fatto di non accedere a determinate zone o di non utilizzare i giochi attrezzati

nel parco. Oltre alle norme comportamentali istituzionali, quindi quelle scolastiche, vanno considerate anche quelle relative al contesto che regolano l'interazione tra le persone e un determinato spazio; questo tipo di norme sono spesso rese esplicite nei luoghi pubblici. All'ingresso del parco giochi, ad esempio, è affisso un cartello che dichiara le norme generali per un corretto utilizzo del luogo (fig. 22).

Fig. 22: Cartello che si trova all'ingresso del parco giochi in cui sono contenute regole per il suo utilizzo (i giochi vanno usati dai bambini di età compresa tra 3 e 11 anni, gettare i rifiuti negli appositi contenitori) e limitazioni (vietato fumare, vietato portare animali o entrare con veicoli a motore). Viene inoltre indicata la declinazione di responsabilità per uso improprio dei giochi e si ribadisce l'importanza valoriale del rispetto dell'ambiente (foto di R. Dublanc).

È fondamentale considerare che le *affordances* sono anche un prodotto culturale e sociale (Borghi, Giannelli, Lugli 2011). La teoria dell'*affordance* non tiene conto solo dell'ambiente o solo del soggetto ma della relazione che intercorre tra i due, quest'interazione può inoltre essere modulata dal contesto sociale in cui avviene.

Pensiamo ad esempio a come la semplice presenza di un'altra persona in un luogo può modificare i comportamenti motori che mettiamo in atto, condizionando il modo in cui rispondiamo alle percezioni. L'influenza che determina un altro individuo dipende anche dal tipo di relazione con esso e dalle finalità delle nostre azioni, se, per esempio, si vuole compiere un'azione rivolta a lui, contro di lui o insieme a lui. Le *affordances* sociali si realizzano anche in quelle situazioni che presuppongono la capacità di cooperare al fine di raggiungere un obiettivo comune, dividendosi il compito con altri. È possibile affermare che durante il progetto ho osservato diverse *affordances* sociali, date dal fatto che la strategia didattica utilizzata in modo prevalente fosse l'apprendimento cooperativo.

L'interazione a gruppi implica che si sviluppino rappresentazioni condivise e che le percezioni di uno coinvolgano anche altri. Ad esempio, l'attitudine degli altri nei confronti delle nostre azioni modifica l'andamento dei nostri gesti; si pensi ad esempio al momento in cui mettiamo in atto un comportamento, se il volto della persona che è insieme a noi si mostra felice e soddisfatto saremo portati a proseguire, al contrario se l'altro è triste, disgustato o arrabbiato tenderemo a bloccare ciò che stiamo facendo. L'atteggiamento assunto dall'altro o dagli altri individui presenti è quindi di fondamentale importanza secondo questa prospettiva.

4.2.2. Considerazioni

Guerra nel volume *Contesti intelligenti, spazi, ambienti e luoghi possibili dell'educare,* afferma che i contesti possono essere riconosciuti come intelligenti poiché sono in grado di sollecitare azioni, reazioni e dialoghi. Queste proprietà però non possono essere uniche dei luoghi ma anche di chi accompagna i bambini in un determinato luogo. Infatti, *l'intelligenza dei luoghi può essere messa a rischio, sia dagli interventi strutturali ed organizzativi introdotti sia dalla regolamentazione d'uso. In uno e nell'altro caso, allora, può accadere che le opportunità in essi intrinseche vengano ridotte, così che le condizioni imposte frizionino con desiderio di agire e reagire di bambini e ragazzi* (Bertolino, Guerra, 2020: 17). Come abbiamo visto nelle documentazioni degli incontri svolti, l'adulto, spesso in modo inconsapevole, invece che favorire opportunità d'azione le limitava, dirottando la percezione nei bambini e condizionando le loro attivazioni motorie. La postura dell'adulto è quindi un elemento saliente in quanto è suo il compito fondamentale di favorire esperienze coerenti e autentiche. Per farlo è necessario che egli consideri lo spazio esterno come elemento essenziale della relazione educativa e come ambiente di apprendimento privilegiato. È inoltre necessario che l'insegnante sviluppi una maggiore consapevolezza sul valore delle esperienze all'aperto, adottando un atteggiamento aperto e flessibile che richiede di uscire dagli schemi fissi e dalle consuetudini in cui è racchiusa la didattica tradizionale e frontale. Nei contesti all'aperto, infatti, il ruolo del docente cambia in quanto, da regista e controllore dei processi di apprendimento, diviene mediatore e accompagnatore, assumendo una posizione di sostegno dell'apprendimento. La teoria dell'*affordance* offre agli insegnanti l'occasione

di riorientare la propria azione educativa, basandosi sulle caratteristiche di un luogo e le opportunità che suggerisce. Secondo quest'ottica, quindi, il pensiero progettuale dell'adulto sta nella capacità di cogliere le potenzialità e le possibilità dell'ambiente, le caratteristiche dei luoghi, infatti, possono influenzare positivamente la stessa progettazione didattica. Un altro aspetto decisivo riguarda la necessità di avere l'occasione di misurarsi in un contesto naturale, di viverlo e sapercisi muovere ancora prima di proporlo ai propri alunni, solo così l'adulto potrà sviluppare una conoscenza del luogo e un attaccamento verso di esso.

In linea con il pensiero degli autori che si sono occupati della teoria di riferimento, si è scelto di adottare come tecnica di rilevazione dei dati l'osservazione sul campo che, secondo loro, è la strategia migliore per verificare quali *affordances* vengono effettivamente realizzate in un determinato contesto. Le documentazioni sono state infatti prese assumendo come focus osservativo la relazione tra bambino e ambiente e, nello specifico, l'emergenza di possibilità d'azione a partire dalle caratteristiche fisiche del contesto.

Per quanto riguarda i momenti in cui le *affordances* si sono verificate, ho notato che la maggior parte di esse sono accadute nei momenti di svolgimento dei lavori a gruppi, nei quali la presenza dell'adulto era minore e, di conseguenza, la sorveglianza meno costante. Inoltre, molti dei comportamenti osservati sono partiti da bambini che si distaccavano dalle attività di gruppo, interrompendo la partecipazione e intraprendendo azioni individuali, le quali spesso erano intuite dalle caratteristiche del territorio e dai materiali presenti. Ho constatato inoltre che il numero di *affordances* osservate è progressivamente cresciuto dal primo all'ultimo incontro. Questo fatto può essere riconducibile a due fattori: il primo relativo all'uso in continuità di uno stesso luogo che ne ha favorito la conoscenza e il movimento consapevole all'interno di esso, incoraggiando una maggiore esplorazione; il secondo invece si può attribuire all'osservatrice che, con il tempo, ha sviluppato una maggiore competenza sul tema, affinando di conseguenza le proprie capacità osservative.

Tutte le *affordances* descritte hanno attraversato il processo esecutivo dalla percezione all'azione, che Kyttä definisce come *affordances* percepite e utilizzate. Per essere attuate, infatti, è necessario che prima vengano percepite dal bambino attraverso i propri sensi. L'autrice riporta inoltre un altro livello che riguarda le *affordances* plasmate, che

riguardano le nuove possibilità di gioco realizzate dai bambini stessi modificando e manipolando le caratteristiche dell'ambiente. Possiamo far rientrare in questa categoria la scoperta della pietra in pendenza utilizzata dal gruppo di bambini come un vero e proprio scivolo e facendola diventare a tutti gli effetti un gioco. Personalmente, ho ritenuto questo momento l'apice di tutto il percorso in quanto ho potuto riscontrare concretamente dai bambini il valore positivo di far sperimentare le possibilità di un luogo e i benefici che questo comporta. Inoltre, ho visto emergere la loro *agency* che ha permesso loro di sentirsi sia agenti attivi, ovvero autori delle proprie scelte e azioni, sia soggetti competenti, capaci cioè di partecipare attivamente al contesto in cui si trovano, entrando in relazione con esso.

Un altro aspetto che ho ritenuto interessante è stato notare le differenze nell'agire di ogni bambino. Questo, conformemente a quanto sostenuto dalla teoria, dipende dal fatto che ogni individuo possiede competenze e abilità personali che incidono sui comportamenti adottati. L'eterogeneità degli spazi all'aperto, però, mette a disposizione opportunità differenti, essendo così in grado di rispondere alle esigenze di tutti.

L'ambiente possiede infatti un carattere inclusivo, capace di soddisfare interessi e intelligenze multiple. Per questo l'attività esperienziale all'aperto deve essere vista come *un'occasione straordinaria, […], per conoscere diversamente e forse anche più profondamente bambine e bambini, che con quel maestro silenzioso possono mostrare altri aspetti di sé* (Guerra, 2021b: 28).

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di tesi è stato intrapreso con l'obiettivo di esplorare la relazione che intercorre tra individuo e ambiente focalizzandosi sulle azioni percepite e messe in atto a partire dalle caratteristiche fisiche e sociali del luogo. Il contesto è considerato fattore partecipante dell'azione educativa e gioca un ruolo essenziale nella qualità degli apprendimenti in quanto accompagna i bambini a fare esperienza autentica nei e dei contesti di vita, all'interno dei quali il bambino abita, vive, si muove, crea, apprende e instaura relazioni. La complessità di questo legame va riconosciuta, potenziata e favorita in quanto lo sviluppo del bambino è strettamente connesso con le opportunità offerte dall'organizzazione dell'ambiente e degli spazi.

Usando le parole di Malaguzzi, lo spazio va pensato come un "terzo educatore" (Guerra, 2021b). Esso può essere considerato come uno strumento attraverso il quale promuovere la comprensione del luogo in cui viviamo e dei valori di cui è portatore e, al contempo, luogo di sperimentazione e ricerca. Inoltre, l'ambiente aiuta a costruire una partecipazione attiva e costruttiva alla vita della propria comunità. Abitare e attraversare uno spazio sono prerogative essenziali per costruire un «*senso del luogo*» (Abram, 1997 in Guerra 2021a) determinato da un senso di appartenenza, di rispetto e di cura. Da qui è possibile costruire le basi necessarie per sviluppare una «consapevolezza ecologica» (Bertolino, Perazzone 2015 in Scarinci 2021) basata su fondamenti valoriali. Sperimentare l'incontro diretto con la natura permette ai bambini di farne esperienza e di capire di essere parte di un unico sistema all'interno del quale bisogna muoversi consapevolmente e attivamente per far fronte alle derive che lo stanno caratterizzando. In questo senso la scuola ricopre un ruolo importante poiché ha il compito di promuovere questo legame d'attaccamento con l'ambiente attraverso esperienze autentiche che ne consentano un contatto diretto e un'interazione attiva. Difatti, *i comportamenti che mettiamo in atto sono funzione della nostra idea di ambiente e del nostro modo di percepire la relazione con esso. Più riusciamo ad allargare i confini del nostro mondo, più riusciamo a percepire l'interdipendenza con luoghi e popoli lontani, e più aumenta*

il nostro grado di consapevolezza e identità ecologica e quindi di consapevolezza verso i problemi socio-ambientali (Scarinci, 2021: 34).

Per leggere le relazioni che esistono tra l'ambiente, chi lo vive e chi accompagna a viverlo, in questo lavoro è stata utilizzata la cornice teorica delle *affordances* come strumento di analisi e riflessione della relazione tra bambini e contesti all'aperto, secondo un'ottica educativa. Nel corso della tesi ho cercato di approfondire suddetta tematica partendo dai principi teorici della ricerca internazionale. Nella prima parte ho analizzato la prospettiva offerta dal concetto di *affordance* che è stata oggetto negli anni di numerosi approfondimenti e interpretazioni in aree diverse del sapere (dalla filosofia all'architettura), fino ad essere in tempi recenti affiancata alla progettazione e realizzazione di esperienze educative *outdoor*. Ho riportato il pensiero degli autori principali come Heft, Kyttä e Waters che hanno contribuito a costruire e sviluppare il concetto e intorno al quale hanno ideato prospettive e modelli. A partire dai loro contributi ho potuto cogliere la complessità e l'interdipendenza della relazione che intercorre tra soggetto e ambiente, influenzata da altri fattori esterni come può essere il contesto socioculturale, che ho cercato di riassumere nel seguente schema (fig.1).

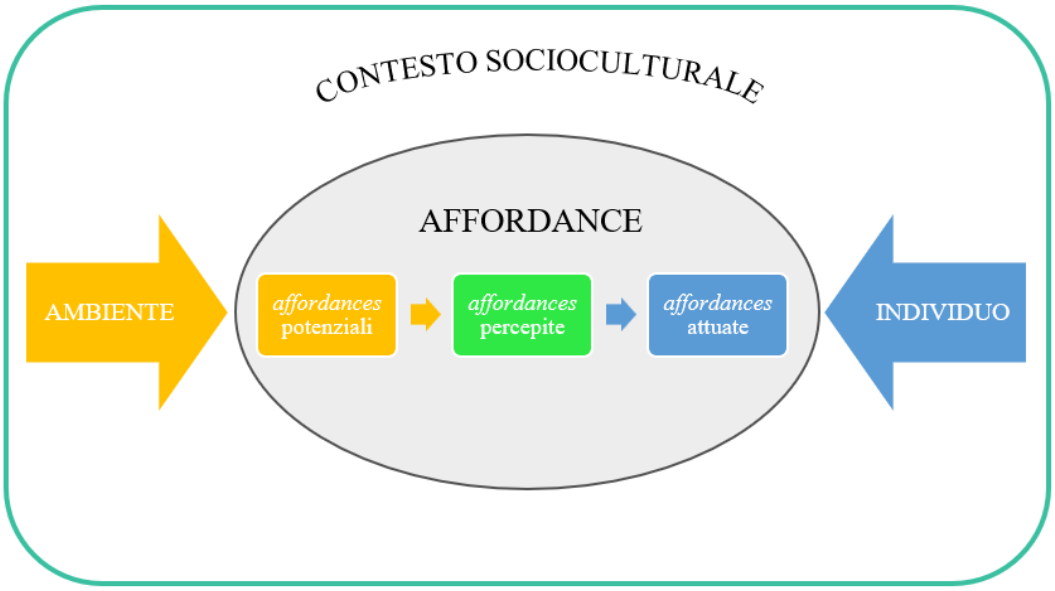


Fig.1: Processo di costruzione di un'*affordance* che ha origine dall'incontro attivo tra individuo e ambiente, la cui relazione è inserita in un più ampio contesto socioculturale capace di mediarne i contenuti.

Nella figura ho riportato il processo che si verifica nel momento in cui un individuo si trova in interazione con l'ambiente. Vediamo che individuo e ambiente convergono uno verso l'altro in un'ottica di reciprocità relazionale e, come risultato del loro interagire, possono realizzarsi delle *affordances*. Le caratteristiche fisiche e gli oggetti presenti nell'ambiente comportano la presenza di *affordances* potenziali, ovvero un insieme di potenziali azioni che esistono per un certo soggetto in uno spazio. Prima di essere messe in atto queste devono però poter essere percepite dall'individuo in questione. Le *affordances* attuate sono poi l'ultimo *step* del processo e vedono l'attualizzazione concreta di azioni da parte dell'individuo. Il passaggio tra *affordances* percepite e attuate non è diretto né scontato in quanto tra di loro intervengono una serie di fattori, esterni e interni al soggetto, che mediano il suo agire. Come si può notare dallo schema, ho quindi racchiuso la relazione individuo-ambiente e il processo realizzativo delle *affordances* in una cornice più ampia data dal contesto socioculturale all'interno del quale la relazione si concretizza. Esso comprende le regole e norme sociali e culturali (implicite ed esplicite), le aspettative degli adulti, l'esperienza passata del soggetto, le sue caratteristiche e competenze, che influenzano quantitativamente e qualitativamente le possibilità d'azione offerte dall'ambiente.

Successivamente, nel secondo e terzo capitolo, ho descritto le esperienze a cui ho preso parte finalizzate all'esplorazione della relazione appena descritta. In queste parti ho descritto in modo cronologico e contestualizzato le attività eseguite da un lato e osservate dall'altro, mettendo in risalto gli strumenti e le metodologie didattiche utilizzate. In entrambe è risultato centrale l'apprendimento esperienziale, laboratoriale e collaborativo per la buona riuscita dell'esperienza. La prima esperienza, la scuola estiva "TUTTO IL MONDO CHE C'È" svolta nel mese di luglio 2022, mi ha dato modo di approfondire la parte teorica ma, soprattutto, di mettermi in gioco nella percezione e nella progettazione di possibilità comprendendo il ruolo primario che l'adulto riveste nelle esperienze in contesti all'aperto. Ho avuto l'occasione di esercitarmi a cogliere e leggere le possibilità dei contesti all'aperto e di riflettere su quelle che percepiamo, permettiamo o neghiamo ai bambini. Qui ho esplorato spazi morfologicamente diversi e costituiti da risorse eterogenee nella quantità e nella qualità da cui ho colto *affordances* potenziali e le ho sperimentate. La seconda, invece, che concerneva le osservazioni del gruppo di bambini della scuola del comune di Issogne mentre agiva in spazi esterni, condotte dal mese di

marzo al mese di maggio 2022, mi ha dato l'opportunità di osservare situazioni di realizzazione di *affordances* in ambienti all'aperto. Questi momenti mi hanno permesso di addentrarmi maggiormente nella tematica, sviluppando man mano competenze percettive sulla relazione tra bambino e ambiente. Nel terzo capitolo ho inoltre effettuato un'analisi dei disegni realizzati dal gruppo al termine del progetto con i quali ogni bambino ha raccontato le esperienze vissute dal proprio punto di vista. Da questi è emersa una preferenza ambientale per il luogo di Bosset (rappresentato per 13 volte) e la notevole presenza di *natura* che, da un lato, ha costituito il *setting* e degli incontri, dall'altro, è risultata strumento principale per lo svolgimento delle attività.

Nell'ultima parte ho analizzato le due situazioni educative esperite appoggiandomi alla letteratura teorica. Dalla scuola estiva sono emersi approcci metodologici strettamente ancorati alla teoria di riferimento, come la scelta delle attività da sviluppare e le consegne da proporre. Dall'analisi delle 59 possibilità d'azione rilevate dai gruppi nei diversi spazi assegnati, ho tratto che alcune di esse ritornavano in modo trasversale nei tre elaborati, nonostante la diversità morfologica delle aree. Queste erano legate prevalentemente all'area sensoriale (come annusare, ascoltare i suoni, osservare) e motoria (come arrampicare, correre, saltare, rotolare) e per questo possono essere associabili a più contesti anche diversi tra loro. Al contrario, alcune possibilità sono risultate maggiormente ancorate alle caratteristiche ambientali specifiche di uno dei luoghi, come "seguire/evitare le linee" citata da un solo gruppo poiché favorita dalla peculiarità delle strisce di erba presenti in uno degli spazi. Un altro aspetto su cui mi sono soffermata ha riguardato le norme che regolano l'agire in uno spazio, elemento centrale nella teoria oggetto di analisi, in quanto influenzano i comportamenti degli individui. Da un lavoro di analisi delle produzioni dei gruppi di lavoro della scuola estiva relativamente all'individuazione di regole, ho potuto constatare che l'argomento della sicurezza e del benessere risulta essere fortemente sentito dagli adulti. Nelle norme individuate, infatti, la maggior parte appartengono a questa sfera (11 su 21 regole totali) e da questo dato ho potuto dedurre il peso che queste rivestono nell'influenzare le azioni dei bambini.

Nelle osservazioni condotte negli spazi di Issogne, ho focalizzato la mia attenzione sulle possibilità offerte dall'ambiente documentando quelle effettivamente attuate dai bambini e analizzando i comportamenti dei bambini in relazione alle peculiarità del contesto. Questo mi ha permesso innanzitutto di riscontrare differenze nella quantità e

qualità di azioni in base ai luoghi utilizzati. Il parco giochi, luogo più strutturato, ha infatti visto una minore attuazione di possibilità rispetto al luogo di Bosset, caratterizzato da una percentuale maggiore di elementi naturali eterogenei grazie ai quali ha potuto offrire un numero più alto di occasioni funzionali. Ho inoltre confrontato le *affordances* osservate a quelle proposte nella tassonomia di Heft (1988) ritrovando numerose analogie nelle caratteristiche dell'ambiente che le supportano. Dalle osservazioni ho colto differenze nell'agire dei bambini, in quanto alcuni di essi hanno mostrato una maggiore propensione a relazionarsi con l'ambiente in cui si trovavano cogliendone le potenzialità. Questo può dipendere dal fatto che ogni individuo possiede caratteristiche e abilità personali diverse che incidono sulla scelta dei comportamenti da adottare, ma anche dalla tipologia di attività proposte. Attraverso l'osservazione è stato possibile documentare *affordances* utilizzate e plasmate. Quest'ultime sono risultate significativamente importanti in quanto rientrano nel campo dell'azione libera di Kyttä e riguardano le nuove possibilità di gioco realizzate dai bambini stessi che intervengono in modo diretto sull'ambiente manipolandone e modificandone le caratteristiche. Un esempio di questo è stata la scoperta autonoma della pietra dalla superficie in pendenza, utilizzata dal gruppo nel terzo incontro come uno scivolo.

È inoltre emersa l'importanza della postura dell'adulto all'interno dei contesti all'aperto in quanto egli può favorire o limitare le possibilità d'azione percepite dagli alunni. Per questo è fondamentale che gli insegnanti siano consapevoli del valore delle esperienze all'aperto e del carattere rilevante dell'ambiente nelle azioni educative. Ritengo, infatti, che tener conto della teoria delle *affordances* nella fase di progettazione didattica, considerando le caratteristiche del luogo in cui si agisce e le opportunità che suggerisce, permetta un riorientamento del processo educativo che risulterà maggiormente contestualizzato e significativo per gli apprendenti.

Le due esperienze citate non si sono svolte in modo lineare e cronologico; sarebbe stato infatti utile seguire la formazione prima di prendere parte al progetto di Issogne poiché ciò mi avrebbe permesso di utilizzare le conoscenze apprese come supporto per una progettualità orientata verso la prospettiva delle *affordances* e per l'osservazione. Tuttavia, sebbene si sia svolta posteriormente, la scuola estiva mi ha fornito gli strumenti per rileggere le documentazioni prese nel corso delle osservazioni e per analizzarle alla luce della prospettiva teorica con una maggiore consapevolezza.

Infine, il presente lavoro lascia aperta la strada ad ulteriori approfondimenti e sviluppi, in particolare ritengo che sarebbe interessante ampliare la ricerca includendo una fase progettuale che tenga conto della teoria di riferimento. In questo modo si potrebbero prevedere esplorazioni di ambienti con l'obiettivo di favorire l'attuazione di *affordances* che rientrano nel campo libero di Kyttä, ovvero le possibilità scoperte in modo autonomo dai bambini per mezzo della loro *agency*. Inoltre, potrebbe essere interessante un proseguimento degli studi attraverso osservazioni più lunghe e con un campione di ricerca più ampio al fine di proporre un aggiornamento della tassonomia di Heft (1988) o la creazione di uno strumento simile costruito a partire dalle reali peculiarità di un luogo specifico. Infine, un ulteriore sviluppo potrebbe prevedere di comparare gruppi classe di età diverse che agiscono in uno stesso luogo con lo scopo di comparare le *affordances* rilevate e attuate dimostrando l'influenza della dimensione evolutiva sostenuta da Heft (1988).

Concludendo, il panorama offerto dalla teoria delle *affordances* mi ha fatto riflettere sull'interdipendenza relazionale che si stabilisce tra bambino-ambiente a cui va aggiunta la figura dell'insegnante. Credo, quindi, sia fondamentale nella scuola di *oggi* tenere conto di quest'ottica sistemica in cui siamo inseriti, poiché *includere noi stessi, la nostra posizione e le nostre emozioni nella lettura di un sistema aiuta a sviluppare uno sguardo più complesso e focalizzato non tanto sulle individualità, quanto sulle relazioni e sulle influenze reciproche del posizionarsi di tutti in un sistema dinamico. Osservare con questo sguardo può essere un buon modo di comprendere le possibilità di azione educativa e di ampliarle* (Farina, 2021: 6).

BIBLIOGRAFIA

Abram D. (1997), *The spell of the sensuous. Perception and language in a more-than human world*, Vintage Press, New York in Guerra M. (2021a), *Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. Dimensioni, posture e attenzioni per orientamenti e pratiche sostenibili,* «Bambini», Vol. XXXVII, n. 6, pp. 31-35.

Acar H. (2014), *Learning environments for children in outdoor spaces*, «Procedia-social and behavioral sciences», Vol. 141, pp. 846-853.

Alemagna B. (2016), *Un grande giorno di niente*, Topipittori, Milano.

Amadini M., (2022), *Agency*, «Bambini», Vol. XXXVIII, n.5, p. 26.

Antonietti M., Bertolini C. (2017), *Strumenti di lavoro per le attività in natura: osservazione e progettazione*, in M. Antonietti e F. Bertolino (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi,* Edizioni Junior – Spaggiari, Parma, pp. 117-128.

Antonietti M. (2022), *Riflessioni metodologico-didattiche sull'educare in natura*, in M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 96-104.

Bertolino F., Perazzone A. (2015), *Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città*, in M. Salomone (a cura di), *Prepararsi al futuro: ambiente, educazione, sostenibilità*, Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro Onlus, Torino, pp. 159-171.

Bertolino F., Guerra M. (a cura di) (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Edizioni Junior – Spaggiari, Parma.

Bertolino F. (2022), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma.

Bjørgen K. (2016), *Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten*, «SpringerPlus», Vol. 5, n. 1, pp. 1-11.

Borghi A.M., Gianelli C., Lugli L. (2011), *La dimensione sociale delle affordance: Affordance tra io e altri,* «Sistemi intelligenti», n. 2, pp. 291-300.

Borghi A.M. (2018), *Affordances, context and sociality*, Synthese, pp. 1-31.

Bortolotti A., Bosello C. (2020), *Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto,* «Studium Educationis», Vol. XXI, n. 1, pp. 141-151.

Carr, M. (2000), *Technological affordance, social practice and learning narratives in an early childhood setting,* «International Journal of Technology and Design Education», Vol. 10, pp. 61–79.

Carson R. (2020), *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*, (traduzione italiana di Miriam Falconetti), Aboca Edizioni, Arezzo.

Chemero A. (2003), *An outline of a theory of affordances*, «Ecological psychology», Vol. 15, n. 2, pp. 181-195.

Colombo R. (2012a), *Sulla natura*, in Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli editore, Roma, pp. 227-237.

Colombo R. (2012b), *Spazi interni e spazi esterni*, in Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli editore, Roma, pp. 239-248.

Dolto F. (1988), *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Mondadori, Milano.

Falcini U. (2014), '*Affordance theory' - a valuable research tool in evaluating children's out-door play environments*, in *An Leanbh Óg*, Vol. 8, pp. 105-121.

Farina E. (2021), *Situarsi*, «Bambini», Vol. XXXVII, n. 3, p. 26.

Fiskum T.A., Jacobsen K. (2013), *Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances*, «Journal of adventure education & outdoor learning», Vol. 13, n. 1, pp. 76-99.

Fjørtoft I. (2001), *The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children*, «Early Childhood Education Journal», Vol. 29, n. 2, pp. 111–117.

Guerra M. (2017), *Materie. Potenzialità educative dei materiali non strutturati artificiali e naturali* in Ead. (a cura di), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior-Bambini Srl, Reggio Emilia, pp. 23-33.

Guerra M. (2021a), *Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. Dimensioni, posture e attenzioni per orientamenti e pratiche sostenibili*, «Bambini», Vol. XXXVII, n. 6, pp. 31-35.

Guerra M. (2021b), *Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali*, «Bambini», Vol. XXXVII, n. 10, pp. 25-30.

Guerra M. (2022), *Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici,* in M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 18-30.

Hall E., Linnea Howe S., Roberts S., Foster Shaffer L., Williams E., (2014), *What Can We Learn through Careful Observation of Infants and Toddlers in Nature?*, «Children, Youth and Environments», Vol. 24, n. 2, pp. 192-214.

Heft H. (1988), *Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description*, Children's Environments Quarterly, Vol. 5, n. 3, pp. 29-37.

Heft H., Kyttä M. (2006), *A Psychologically Meaningful Description of Environments Requires a Relational Approach*, «Housing, Theory and Society», Vol. 23, n. 4, pp. 210-213.

Judson G. (2017), *Engaging with place. Playground practices for imaginative educators*, «Journal of Childhoods and Pedagogies», Vol. 1, n. 2 in Guerra M. (2021b), *Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali*, «Bambini», Vol. XXXVII, n. 10, pp. 25-30.

Kyttä M. (2002), *Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus*, «Journal of environmental psychology», Vol. 22, n. 1-2, pp. 109-123.

Kyttä M. (2003), *Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*, Helsinki University of Technology.

Kyttä M. (2004), *The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments*, «Journal of environmental psychology», Vol. 24, n. 2, pp. 179-198.

Larrea I., Muela A., Miranda N., & Barandiaran A. (2019), *Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments*, «European early childhood education research journal», Vol. 27, n. 2, pp. 185–194.

Mario D. (2013), *Le rappresentazioni condivise e l'esperienza di sé come agente*, «Formazione & Insegnamento», Vol. XI, n.1, pp. 193-206.

MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», numero speciale, Le Monnier, Firenze.

MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (da https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/).

Robertson J. (2018), *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, (edizione italiana a cura di Michela Schenetti), Erickson, Trento.

Sando O.J., & Sandseter E.B.H. (2020), *Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment*, «Journal of environmental psychology», Vol. 69, 101430.

Scarinci A. (2021), *Il bosco nell'aula. Progettare l'educazione ambientale,* Progedit, Bari.

Schenetti M. (2022), *Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite*, in M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra e M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 86-95.

Sharma-Brymer V., Brymer E., Gray T., & Davids K. (2018), *Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach*, «Journal of outdoor and environmental education», Vol. 21, n.1, pp. 103-115.

Silva Oliveira F.I., Rodrigues S.T. (2006), *Affordances: a relação entre agente e ambiente*, «Cienças & Cogniçao», Vol. 9, pp. 120-130.

Taramelli M., Alberani A. (a cura di) (2020), *Ambienti che offrono possibilità*, «Bambini», Vol. XXXVI, n. 1, pp. 6-7.

Toccafondi F. (2016), *All'origine del concetto di affordances. Su alcuni fraintendimenti di James Gibson*, in Gonzi G., Giacomantonio A., Salvarani L. (a cura di), *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, Anicia, Roma, pp. 67-80.

Tortella P., Tessaro F., Fumagalli G. (2012), *Percezione-azione: il ruolo dell'educatore nella attribuzione di significato all'ambiente e al compito, con bambini di 5 anni*, in Cruciani M., Cecconi F. (a cura di), *Atti del Nono Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC)*, Università di Trento, Trento, pp. 303-308.

Waters J. (2017), *Affordance theory in outdoor play*, in Waller T., Ärlemalm-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S., eds, *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage Publications, London, pp. 40-54.

Weyland B. (2019), *Spazio*, «Bambini», Vol. XXXV, n. 1, p. 26.

Zavalloni G. (2009), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna.

SITOGRAFIA

- https://bambini.spaggiari.eu/pvw/app/1PWBMB01/pvw_sito.php Sito della rivista «Bambini» (consultato il 28 luglio 2022).
- https://bambinienatura.it/ Sito dell'Associazione culturale Bambini e Natura (consultato il 10/08/2022).
- www.associazione0432.it/chi-siamo/ Sito dell'Associazione culturale 0432 (consultato il 16/08/2022).
- https://padlet.com/bambinienatura/lw0x1btkux9w5mwm Link di accesso al *Padlet* realizzato da Bambini e Natura (consultato il 25/08/2022).
- www.ottaviojacquemet.it/ Sito dell'Istituzione Scolastica Ottavio Jacquemet (consultato il 15/10/2022).
- https://www.comune.issogne.ao.it/it-it/home Sito del comune di Issogne (consultato il 9/10/2022).