

La scuola diffusa in aule decentrate. Analisi delle competenze spaziali dei docenti

The community school in decentralized classrooms. Analysis of teachers' environmental competences

Stefania Chipa^a, Giuseppina Cannella^b, Giuseppina Rita Jose Mangione^{c1}

^a Indire, s.chipa@indire.it

^b Indire, g.cannella@indire.it

^c Indire, g.mangione@indire.it

ABSTRACT

The vision of a community school that took place in Reggio Emilia during the pandemic was the subject of multi-year phenomenological-type research that has investigated, through instrumental and multiple cases, the main characteristics of this form of school with attention to the didactic transposition enhanced by the use of third spaces redesigned as decentralized classrooms. Different types of decentralized classrooms – outdoors and exploratory spaces – have been the object of direct observation. The multiagency and the environmental competence of teachers have been analyzed. The results show that multiagency collaboration between teachers and local experts can support teachers in the process of transition into the use of non-habitual learning environments that are part of the community school.

SINTESI

La visione di scuola diffusa realizzatasi a Reggio Emilia durante la pandemia è oggetto di una ricerca pluriennale di tipo fenomenologico che ha indagato, attraverso casi strumentali e plurimi, gli elementi caratterizzanti questa nuova forma di scuola, con attenzione alla trasposizione didattica potenziata dall'uso di spazi terzi ripensati come aule decentrate. Differenti tipologie di aule decentrate – all'aperto e negli spazi di esplorazione – sono state oggetto di osservazione. Sono state analizzate l'interprofessionalità e la competenza spaziale dei docenti. I risultati hanno consentito di osservare come la collaborazione interprofessionale contribuisca a sostenere i docenti nel processo di transizione verso l'uso di ambienti di apprendimento non abituali e facenti parte della scuola diffusa.

KEYWORDS: community school, environmental competence, extended school

PAROLE CHIAVE: scuola diffusa, competenza spaziale, aule decentrate

¹ Stefania Chipa è ricercatrice Indire e in questo lavoro è autrice dei paragrafi 3 e 4; Giuseppina Cannella è prima ricercatrice Indire e in questo lavoro è autrice del paragrafo 1, Giuseppina Rita Jose Mangione è prima ricercatrice Indire e in questo lavoro è autrice del paragrafo 2.

1. Problema e contesto di indagine

Durante la pandemia da COVID-19, la chiusura delle scuole e l'insegnamento a distanza, come unico modo per garantire agli studenti opportunità di apprendimento, hanno generato disuguaglianze educative e l'Italia ha registrato un aumento del livello di esclusione sociale (Edwards, 2020). Il divario tra scuole urbane e rurali si è amplificato a causa di diverse opportunità di connettività, dotazioni tecnologiche e formazione degli insegnanti all'uso delle nuove tecnologie per una didattica innovativa, rischiando di aumentare i livelli di mancata frequenza nelle aree remote del nostro Paese (Mangione et al., 2020). Come ha notato De Bartolomeis (2018), la scuola va considerata come un sistema di apprendimento che deve passare da un sistema di apprendimento integrato a un sistema di apprendimento esteso/allargato.

Dare importanza al rapporto scuola-territorio non è un'idea nuova: fa già parte di una tradizione pedagogica italiana che trae la sua principale ispirazione da Dewey (1902), filosofo e pedagogista promotore di uno stretto legame tra la scuola e il contesto circostante, inteso sia come piccola comunità (la famiglia e il quartiere) sia come società nel suo complesso. Come ricorda Bronfenbrenner, la scuola con le sue componenti, insegnanti e studenti, è al centro di un sistema a cerchi concentrici. Dalla famiglia, che è l'ambiente primigenio dell'essere umano, queste connessioni si estendono verso l'esterno fino al livello sociale, locale e planetario, e dei media (Bronfenbrenner, 1979). Negli ultimi anni, in Italia ha preso piede un'idea di educazione che si nutre del contesto esterno alla scuola, considerando anche gli spazi esterni come i parchi, i fiumi, i percorsi cittadini e non solo (Farné et al., 2018; Guerra, 2015).

Durante la pandemia, in un momento in cui molte scuole avevano la necessità di individuare spazi aggiuntivi in prossimità degli edifici scolastici, si è rafforzata la visione di una scuola diffusa: le amministrazioni locali, in accordo con i dirigenti scolastici, individuano terzi spazi, come biblioteche, musei, agriturismi, per permettere agli studenti di frequentare in presenza senza perdere la dimensione sociale e relazionale (Mangione et al., 2020).

La visione di scuola diffusa poggia su differenti costrutti di riferimento al tema del rapporto scuola-territorio, nel quale lo strumento del Patto si innesta per favorire e sostenere un curriculum esteso:

- costrutto 1. Di matrice sociologica, collegato alla giustizia sociale e dell'identità culturale, definita anche in termini di *reconciliation* (MacGill et al., 2009). La scuola è intesa come una *social glue* (Kearns et al., 2010), spazio di partecipazione della comunità locale, in grado di favorire il consolidamento del senso di appartenenza a una comunità;
- costrutto 2. Collegato a una visione del territorio inteso come artefatto sociale (Lefebvre, 2018) e che si configura quale spazio di esperienza, sistema formativo allargato (De Bartolomeis, 2018; Schafft, 2016; Zinner, 2019), luogo per un'educazione diffusa (Cerini, 2021). La scuola diventa parte attiva

nel territorio e il curricolo assume i connotati di una «conversazione animata tra dentro e fuori l’aula» (Bruner, 2015);

- costruito 3. Delle *Societal Challenges* (Mangione et al., 2020), come alleanze che promuovono azioni orientate alla generazione di valore (equo, etico, sostenibile). Queste alleanze diventano Patti territoriali partecipati e generativi di comunità;
- costruito 4. Collegato alla sociologia urbana: scuola come rigeneratore del territorio per strategie di manutenzione, nell’ottica di una scuola di comunità. Le scuole mostrano spesso deboli relazioni con spazi limitrofi (strade e parcheggi, giardini e *playgrounds*) e con i contesti territoriali. Gli scenari evolutivi spostano l’attenzione dal patrimonio edilizio alle aree di pertinenza, agli spazi di prossimità e di contesto.

La scuola e il territorio collaborano pienamente attraverso un’alleanza formale stipulata con le amministrazioni, le associazioni e gli altri enti che operano nel contesto circostante. Nella scuola diffusa, la relazione tra gli aspetti locali e i temi educativi più generali favorisce negli studenti la maturazione di una complessità di visione (Morin, 2014). Il rapporto tra istituzioni e territorio permette di pianificare l’accesso a nuovi spazi di apprendimento, dove gli studenti possono acquisire conoscenze utilizzabili e metterle alla prova attraverso l’esperienza.

L’alleanza, che in Italia assume la forma di Patto educativo territoriale, funge da *trait d’union* tra scuola e società (enti locali e associazioni). Il Patto nasce formalmente nel 2020 con il Piano Scuola 2020/2021, che ha chiamato scuole e agenzie del territorio a stringere Patti educativi di comunità: «Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali “Patti educativi di comunità”, ferma restando la disponibilità di adeguate risorse finanziarie» (MI, 2021). I Patti rappresentano lo strumento per la costruzione di una nuova visione di scuola, in cui il concetto di comunità è al centro del curricolo, delle azioni formative e dello spazio di apprendimento. Uno spazio di apprendimento focalizzato intorno all’idea di un ambiente aperto alle relazioni, inclusivo, che integra formale e informale.

Questo strumento ha rappresentato, per le piccole scuole e non solo, un’opportunità per arricchire o ampliare l’offerta formativa, ma anche per pensare all’acquisizione di conoscenze in modo diverso, enfatizzando le dimensioni non formali e informali dell’apprendimento e facendo emergere i valori culturali presenti in ogni territorio (Mangione et al., 2021b). Quando la scuola si apre al contesto locale, infatti, emergono aspetti geo-pedagogici (Varani, 2012). Queste attività consentono di mantenere un alto livello di motivazione attraverso la scoperta e l’ambiente permette agli studenti di verificare direttamente le conoscenze che stanno acquisendo. Inoltre, questi aspetti sono arricchiti dal coinvolgimento emotivo, sociale e affettivo legato all’appartenenza al territorio in cui si vive.

Un approccio al curricolo esteso porta a un vero e proprio piano territoriale dell’offerta formativa, il quale dà vita ad aule decentrate, con spazi terzi come

biblioteche, musei e parchi naturali o, semplicemente, il fiume o la piazza antistante la scuola, che diventano nuovi ambienti di apprendimento. In questo caso, l'accordo si fa valido strumento organizzativo per l'utilizzo di spazi che possono non essere situati all'interno dell'edificio scolastico, ma che comportano la gestione di un bene comune, offrendo così esperienze di cittadinanza attiva (Beams et al., 2012).

Una scuola che si apre al territorio deve uscire dall'edificio e cominciare a intromettersi nello spazio locale. Allo stesso tempo, se il territorio diventa l'aula allargata della scuola, quest'ultima deve avere una visione di come l'aula allargata possa essere utilizzata, per evitare il rischio che l'esperienza sembri una semplice gita (Guerra, 2015). Allo stesso tempo, è opportuno accompagnare i docenti in un processo di progressiva acquisizione di familiarità all'uso del nuovo spazio didattico, così da non generare stress e porli nella condizione di: conoscere le caratteristiche e gli elementi peculiari dell'ambiente; essere consapevoli degli effetti generativi sulle pratiche di insegnamento e apprendimento; poter manipolare *setting* e arredi ai fini del raggiungimento di un apprendimento significativo (Fullan et al., 2017).

Al fine di indagare le forme di scuola estesa al territorio o *community schooling* (Bray, 1992), Indire nel 2020 ha sottoscritto un protocollo di intesa con il Comune di Reggio Emilia per studiare, con la collaborazione di Officina Educativa, i tratti di un modello di scuola diffusa proposto e adottato da 11 Istituti Comprensivi del territorio, i quali si sono infatti ritrovati a fare scuola in musei, centri sociali, spazi civici, agriturismi, parrocchie, per un totale di 19 nuovi spazi individuati per 49 classi sulle 427 totali e 1.150 alunni circa tra scuola primaria e secondaria di I grado. Abitare spazi della cultura, come i musei civici, per esempio, ha quindi rappresentato per i bambini e per i docenti un'occasione per sperimentare nuove forme di didattica in collaborazione con il personale stesso dei musei e, quindi, di interagire direttamente con gli ambienti, le collezioni e le competenze degli addetti culturali.

La ricerca ha voluto comprendere i tratti di una nuova scuola, con attenzione al rapporto tra abilità manipolative di riconfigurazione e adattamento dello spazio, attraverso un *framework* relativo alla competenza spaziale degli insegnanti di tre realtà, ospitate in differenti tipologie di aule decentrate, in particolare, all'aperto (agriturismo) e negli spazi esplorativi (*atelier* educativi) del Comune di Reggio Emilia.

2. Domande, ipotesi e metodologia di ricerca

L'attività di ricerca svolta da Indire sulle forme di scuola diffusa (Chipa et al., 2022b; Mangione et al., 2022b; Mangione et al., 2021b) ha permesso di approfondire negli anni quelle esperienze che si avvalgono degli spazi terzi per costruire un ecosistema comunitario (Teneggi, 2020).

La ricerca di tipo fenomenologico, in cui teoria pedagogica e prassi educativa sono in un rapporto di mutua costituzione (Bertolini, 1988), si avvale

dell'esperienza della scuola diffusa del territorio di Reggio Emilia per rintracciare gli elementi costitutivi della forma di scuola diffusa.

La domanda di ricerca iniziale viene qui riportata: “Quali sono gli elementi caratterizzanti la scuola diffusa di Reggio Emilia, che, grazie alle alleanze costruite in fase pandemica, permettono di sostenere una scuola estesa al territorio e potenziata dall'uso di spazi terzi ripensati come aule decentrate?”.

All'interno di questo *framework* teorico, il gruppo di ricerca costruisce una congettura caratterizzante la realizzazione di forme di scuola diffusa grazie al ripensamento degli spazi educativi: “Uno degli aspetti sfidanti del fare didattico in luoghi di prossimità è rappresentato dal grado di confidenza che i docenti possono acquisire nei nuovi ambienti. Cambiare contesto implica uscire dalla propria zona di comfort e mettersi alla prova”.

Dopo una prima fase esplorativa, basata su uno studio di caso strumentale (Mangione et al., 2022b), che ha permesso di approfondire la dimensione delle aule decentrate negli spazi culturali del territorio, la ricerca assume una postura valutativa; attraverso gli studi di casi plurimi, essa prova a restituire alcune generalizzazioni sullo spazio educativo quale elemento *disruptive* rispetto a una forma dominante del sistema scolastico (Cannella et al., 2023a).

I ricercatori, in modalità collaborativa con i pratici (docenti, esperti ed educatori del territorio), hanno predisposto un *format* di *Learning Story* da far compilare alle scuole che hanno ripensato la propria didattica negli spazi esterni, attraverso una collaborazione plurale con i soggetti del territorio (Cannella et al., 2023b). La *Learning Story* permette di rendere conto della pratica educativa, salvaguardando la fluidità delle azioni pianificate e favorendo il processo del «ricordare che è atto essenziale del pensare» (Mortari, 2010). Richiamando la metodologia dello scenario come condizione per l'innovazione (Bussey et al., 2008; Chipa, 2021), la *Learning Story* usa la modalità narrativa per esplorare lo sviluppo cronologico delle attività didattiche pensate per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati. Lo strumento, già utilizzato da Indire nell'ambito delle attività di ricerca sulle piccole scuole (Chipa, 2021), ai fini di indagare l'uso degli spazi nella scuola di prossimità, è stato integrato con una colonna riservata alla compilazione da parte dell'educatore/atelierista/esperto (Chipa et al., 2022c), il quale ha co-progettato e co-condotto, in *team* con il docente di classe, le attività didattiche. In quanto contenitore fisico e materiale dell'azione didattica, lo spazio è elemento chiave della progettazione dei docenti per la gestione dei gruppi e dei tempi e per la scelta delle metodologie didattiche (Castoldi, 2020). La richiesta di indicare le situazioni didattiche (Brousseau, 1998) attivate negli spazi sulla base di una tassonomia definita (Tosi, 2019) consente di legare la dimensione didattica alla dimensione organizzativa. Queste narrazioni hanno favorito l'approfondimento di elementi chiave degli spazi educativi nei contesti individuati: gli attori del dialogo e dell'azione congiunta, gli obiettivi educativi e i processi sollecitati dalle situazioni educative predisposte nelle aule decentrate.

La lettura attenta dei testi delle *Learning Stories* ha permesso di individuare quelle scuole che, con riferimento alla realizzazione del contratto educativo sociale,

avrebbero potuto restituire situazioni significative rispetto alla dimensione degli spazi educativi all'interno della visione di scuola diffusa di Reggio Emilia. Tali scuole, ospitate in due tipologie di aule decentrate – all'aperto (agriturismo) e negli spazi esplorativi (*atelier* educativi) – vengono rilette attraverso il costrutto pedagogico della competenza spaziale. Le scuole individuate sono state anche oggetto di video-riprese (Tacconi et al., 2012): è stata pianificata una video-ripresa di una lezione considerata tipica rispetto all'uso del terzo spazio, rispettosa della *Learning Story* consegnata dalle scuole, con attenzione alla relazione educativa fra docenti ed educatori.

La letteratura rintraccia nella competenza spaziale la capacità del docente di configurare e riconfigurare attivamente lo spazio per fare aggiustamenti che supportino al meglio la attività pianificate (Carro et al., 2022). Steele (1980) e Lackney (2008) identificano tre livelli di competenza spaziale: consapevolezza; conoscenza; abilità di manipolazione. Martin (2009) definisce la consapevolezza come la capacità di analizzare criticamente gli spazi e di agire in modo intelligente all'interno di essi; la conoscenza come la capacità di identificare problemi che riguardano l'ambiente di apprendimento; l'abilità di manipolazione è, invece, un livello alto di adattamento allo spazio e implica la capacità di riconfigurarlo prima o durante la lezione (dunque per un tempo breve), oppure di pianificare lo spazio per più lezioni (una durata più lunga) o addirittura per progettargli all'inizio di un anno scolastico, in modo da allestirlo secondo le configurazioni più funzionali al proprio progetto educativo. A partire da queste riflessioni, Carro e Tosi (2022) hanno presentato una matrice dell'evoluzione delle competenze spaziali, che qui proponiamo riadattata ai fini del presente progetto di ricerca (Tabella 1).

Indicatore	Livelli di Competenza		
	Novizio	Esploratore	Sperimentatore
Consapevolezza dell'impatto degli spazi nella pratica didattica.	Scarsa. Ha bisogno di vedere esempi realizzati.	Generale. Conosce le potenzialità, ma ha bisogno di riflettere criticamente su casi realizzati.	Esplicita e immediata. Inizia a riflettere su delle prime ipotesi di uso degli ambienti.
Conoscenza delle relazioni tra spazi e didattica.	Passivamente rassegnato alle circostanze esistenti. Manca della capacità di associare un'esigenza didattica alle soluzioni offerte dall'ambiente.	Conoscenza generale delle relazioni. Ha un ruolo attivo e prova a integrare la didattica nel nuovo spazio. Ha bisogno di riflettere sulla pratica di insegnamento in	Conoscenza pratica delle relazioni. Sceglie quali strategie didattiche impiegare nel nuovo spazio per una didattica

	Deve ampliare la conoscenza su strategie didattiche da impiegare nei nuovi spazi e comprenderne la funzionalità.	relazione ai nuovi spazi.	centrata sullo studente. Ha bisogno di mettere in atto pratiche didattiche con contestuali configurazioni degli spazi; procede per tentativi ed errori e tramite confronto fra pari.
Abilità di manipolazione della configurazione degli spazi a supporto della didattica.	Non riesce a usare in modo consapevole gli spazi. Ha bisogno di dedicare tempo alla progettazione delle attività nei nuovi spazi.	È moderatamente efficace nel modificare lo spazio. Ha bisogno di confronto con i suoi pari per riflettere sulle attività nei nuovi spazi.	È in grado di modificare lo spazio in modo immediato. Può assumere il ruolo di esperto.

TABELLA 1 – INDICATORI E LIVELLI DI COMPETENZA SPAZIALE NELLE AULE DECENTRATE
(RIADATTATO DA CARRO & TOSI, 2022)

Gli studi di caso plurimi, infatti, permettono di garantire una trasferibilità (Trincherò, 2018) di concettualizzazioni e strumenti da applicare in altri contesti che, analogamente a quelli già investigati, si distinguono per l’attuazione di un contratto educativo sociale. Nei paragrafi successivi, riportiamo l’analisi di uno dei casi plurimi, quello della scuola *atelier* (spazi esplorativi). I risultati ottenuti e discussi permettono al gruppo di ricerca di rilevare i livelli di competenza spaziale (in termini di consapevolezza, conoscenza e manipolazione dei nuovi spazi) posseduti dai docenti che sperimentano la scuola diffusa. Tale rilevazione consente di modificare la prospettiva teoretica di partenza, perfezionando gli strumenti di misura, al fine di proseguire con un ampliamento dei casi studio e costruire delle ipotesi da verificare in situazioni pre- e post- intervento e comprendere in quali condizioni le esperienze di scuola diffusa contribuiscono allo sviluppo della competenza spaziale.

3. Discussione e risultati

Uno degli aspetti sfidanti del fare didattica in luoghi di prossimità è rappresentato per i docenti dal grado di confidenza che riescono a maturare rispetto

all'uso dei nuovi ambienti. Cambiare contesto spaziale implica uscire dalla propria zona di comfort e mettersi alla prova; questo stato può generare stress e smarrimento (Bradbeer, 2019).

Lo spazio educativo è identificato come elemento chiave della progettazione didattica per la gestione dei gruppi classe, dei tempi e per la scelta delle metodologie (Castoldi, 2020); in quanto *affordance* (Gibson, 2014), può sostenere i processi educativi che tendono all'apprendimento profondo (Fullan et al., 2017), come messo in risalto ampiamente dalla letteratura nazionale e internazionale (Young et al., 2020; Chipa et al., 2022a; Weyland et al., 2023).

Nell'esperienza di scuola diffusa di Reggio Emilia, i docenti dei due studi di caso analizzati hanno svolto le attività didattiche di un semestre (dunque non occasionalmente) in un nuovo spazio educativo. La stretta collaborazione, in ottica di interprofessionalità, con gli educatori esperti degli spazi e le professionalità di Officina Educativa hanno sostenuto i docenti nel processo di transizione verso i nuovi ambienti di apprendimento.

In questo capitolo, con riferimento alla metodologia di ricerca sopra esposta, presentiamo gli esiti dell'analisi del livello di competenza spaziale dei docenti coinvolti nei due studi di caso: la scuola diffusa negli spazi esplorativi (*atelier* educativi) e la scuola diffusa all'aperto (fattoria didattica).

Per l'individuazione del livello di competenza spaziale, ci siamo basati in particolare sull'analisi delle video-riprese didattiche effettuate a maggio del 2022. Ciascun ricercatore ha individuato nel girato delle unità significative, indicando il relativo minutaggio. A queste unità è stata associata una descrizione. Tutte le unità e le relative descrizioni sono state negoziate all'interno del gruppo di ricerca e l'elenco finale è stato associato a una competenza spaziale prevalente (fra conoscenza, consapevolezza e manipolazione) e al relativo livello (novizio, esperto e sperimentatore), sulla base della tabella sulla competenza spaziale presentata nel capitolo precedente.

Unità significativa		Descrizione sintetica del comportamento del docente nello spazio	Competenza spaziale
Clip video	Minutaggio		
A008C009_220522_DJOb.MP4	0:56–1:16	Insegnante si muove fra i tavoli e supporta gli studenti nell'attività di osservazione.	Conoscenza – esploratore

TABELLA 2 – ESEMPIO DI ANALISI DI UN'UNITÀ SIGNIFICATIVA DI VIDEO-RIPRESA DIDATTICA

In particolare, l'analisi del contenuto delle video-documentazioni didattiche ha consentito di rilevare il livello di competenza spaziale raggiunto dai docenti nell'uso di uno spazio a loro non familiare.

3.1. Le competenze spaziali nella scuola negli spazi esplorativi

L'Istituto Comprensivo "Galileo Galilei" di Reggio Emilia ha partecipato all'esperienza di scuola diffusa con tre classi di scuola primaria (una terza, una quarta e una quinta) del plesso "Carlo Collodi". In questa esperienza, il contratto educativo classico ha visto una sua estensione tramite la collaborazione delle insegnanti con un'educatrice, una pedagoga e due atelieriste², le quali si sono incontrate a cadenza settimanale per progettare e riflettere sulle attività didattiche.

Le classi sono state ospitate presso il Centro Internazionale "Loris Malaguzzi", situato a poca distanza dalla sede della scuola. Le attività didattiche sono state svolte in un'aula molto luminosa, aperta sull'esterno e dotata di arredi flessibili e di dispositivi per renderle visibili (pannelli di legno alle pareti, librerie su ruote con schienale retro-scrivibile). Oltre all'uso di questo spazio, le classi hanno potuto usufruire di due *atelier*: "Forme sensibili" e "Scintille"³.

Di seguito, si riportano i tre spazi che la scuola "Carlo Collodi" ha potuto utilizzare nella sua esperienza di scuola diffusa: l'aula decentrata, l'*atelier* "Forme sensibili", l'*atelier* "Scintille".



FIGURA 1 – L'AULA
DECENTRATA NEGLI SPAZI
ESPLORATIVI



FIGURA 2 - L'ATELIER "FORME
SENSIBILI"



FIGURA 3 – L'ATELIER
"SCINTILLE"

L'analisi delle video-riprese didattiche ha portato all'individuazione di otto unità significative, sette riconducibili alla competenza spaziale della conoscenza espressa

² Gli atelieristi sono figure professionali specializzate nella mediazione attraverso i linguaggi artistici e multimediali.

³ Gli *atelier* sono ambienti introdotti dal pedagogo Loris Malaguzzi nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e tutt'ora presenti. Si tratta di spazi pensati per fare esperienza e utilizzare i "100 linguaggi", ricchi di materiali da manipolare e di strumenti digitali per l'osservazione.

a livello intermedio (esploratore). Un'unità è riconducibile alla competenza di manipolazione degli spazi a livello più alto (sperimentatore).

Nell'aula scolastica decentrata, la docente ha acquisito una competenza evoluta nella manipolazione degli spazi a supporto della didattica. Per realizzare un'attività di meta-riflessione degli studenti su quanto svolto nei giorni precedenti all'interno dei due *atelier*, la docente ha allestito uno spazio *agorà*, facendo sedere a terra gli allievi, in modo da favorire un atteggiamento di ascolto attivo. Sul pannello di legno al muro è appesa la documentazione fotografica e per parole chiave di quanto realizzato. Gli studenti a piccoli gruppi si alzano e commentano i loro materiali. La docente, nel frattempo, usa il pannello retro-scrivibile di una libreria su ruote per realizzare una mappa concettuale delle riflessioni condivise dai gruppi di studenti. Gli arredi e lo spazio diventano strumenti a sostegno dell'esplicitazione dei passaggi concettuali e della riflessione.

All'interno dell'*atelier*, la docente ha mostrato un atteggiamento riconducibile alla competenza intermedia di conoscenza (esploratore). Quest'ultima ha svolto un ruolo di supporto rispetto all'*atelierista* che ha condotto l'attività, affiancando i gruppi di studenti in modalità *mentoring* per supportarli nell'osservazione dei materiali e nella restituzione. Nel frattempo, in un taccuino, l'insegnante ha documentato le attività, le reazioni dei bambini e le relazioni fra i gruppi. È stato indicato un livello intermedio perché, nel muoversi nello spazio esplorativo, la docente sente il bisogno di riflettere sulla pratica di insegnamento in relazione ai nuovi spazi. L'uso del taccuino è funzionale a questa attività di riflessione.

3.2. Le competenze spaziali nella scuola all'aperto

L'Istituto Comprensivo "Don Borghi" ha preso parte all'esperienza di scuola diffusa con la classe terza del piccolo plesso di Ghiarda, trasferitasi presso l'agriturismo "La Casa del Gufo", situato a pochi chilometri dal piccolo plesso. Il contratto educativo classico ha visto una sua estensione tramite la collaborazione degli insegnanti con un'educatrice, un'*atelierista* e il proprietario dell'agriturismo con funzione di esperto.

L'aula decentrata è stata allestita nei locali della ex stalla, affacciati su un porticato, utilizzato come estensione dell'aula secondo una configurazione che in letteratura è individuata come aula *plus*⁴ (Seydel, 2018). Sia gli spazi della ex stalla che il porticato sono allestiti con tavoli in una configurazione flessibile che consente il lavoro in piccolo gruppo o, all'occorrenza, i tavoli possono essere utilizzati come banchi singoli per il lavoro individuale. Gli spazi presentano pannelli documentativi, in cui si tiene traccia delle ricerche prodotte dalla classe. Sono presenti scaffalature e carrelli mobili per la conservazione dei materiali naturali raccolti. Parte integrante degli spazi educativi è costituita dal giardino, che si

⁴ L'aula *plus* rappresenta un'estensione dell'aula tradizionale mediante spazio aggiuntivo (per esempio, il corridoio) e/o aule collegate. Tale soluzione consente di avere due ambienti distinti riservati allo stesso gruppo classe, oppure un ambiente *plus* in condivisione con altre classi, per svolgere attività diversificate a piccolo gruppo, anche a classi parallele.

affaccia su vigne e campagna coltivata, utilizzato anch'esso come estensione dell'aula.



L'analisi delle video riprese didattiche ha portato all'identificazione di dieci unità significative.

A seguito del confronto fra i ricercatori, sette unità sono state ricondotte alla competenza spaziale della conoscenza espressa a livello più alto (sperimentatore). La docente sa infatti scegliere gli spazi più funzionali per lo svolgimento delle attività didattiche pianificate. Durante l'esecuzione dell'attività, la docente fa spostare la classe nel porticato e nell'aula decentrata; il *setting* di entrambi gli spazi è stato precedentemente allestito per abilitare il lavoro a piccoli gruppi.

Tre unità sono state associate alla competenza di manipolazione degli spazi a livello più alto (sperimentatore). La docente sa scegliere in autonomia, fra gli spazi a disposizione, quelli più adeguati alle caratteristiche e agli obiettivi della lezione. E lo fa in autonomia, senza il bisogno di confrontarsi con i suoi pari o con l'esperto esterno o l'educatore. Per il *brainstorming*, chiede ai bambini di disporsi in cerchio nell'aula all'aperto sotto l'albero. Durante la fase di condivisione, invita gli studenti a organizzare in autonomia i materiali naturali raccolti in un montessoriano "tavolo della natura" che, in questo caso, è rappresentato da un telo disteso a terra. Il tavolo consente agli studenti di osservare da vicino i materiali, di esercitare l'uso di un differente punto di vista (l'osservazione dall'alto) e di commentare in modalità rilassata e itinerante. In questo modo, vengono favoriti il movimento (con benefici rilevati in letteratura anche rispetto alla partecipazione e alla concentrazione) e l'emersione del pensiero critico e della capacità di analisi.

4. Prospettive di ricerca

I risultati dell'analisi delle competenze spaziali dei docenti che svolgono attività didattiche non episodiche ma continuative in spazi *indoor* e all'aperto esterni alla scuola (le cosiddette aule decentrate) possono proporre indicazioni su come affrontare il processo di transizione dei docenti verso ambienti di insegnamento e apprendimento non abituali (Blackmore et al., 2011).

Questo tema risulta di particolare interesse non solamente per sostenere i docenti nell'uso di spazi scolastici modificati a seguito di ristrutturazioni, ma in tutti quei casi, sempre più frequenti, sia nelle scuole standard che nelle scuole di piccole dimensioni, in cui l'istituto scolastico si apre al territorio e utilizza spazi terzi (OECD, 2020) per lo svolgimento delle attività curricolari. Il livello di competenza spaziale (consapevolezza, conoscenza e manipolazione) posseduto dai docenti delle scuole di Reggio Emilia, al termine del semestre di occupazione dei nuovi spazi, si attesta nei livelli intermedi, o, in taluni casi, avanzati. Gli insegnanti, dopo aver superato l'iniziale momento di adattamento, grazie alla collaborazione interprofessionale con gli esperti, hanno acquisito sicurezza, recuperato la sensazione di comfort e acquisito capacità di conoscere e modificare gli spazi in funzione delle proprie progettazioni didattiche. L'analisi ha consentito di osservare come questa collaborazione stretta, anche in fase di progettazione didattica, fra il docente e l'esperto, in chiave di interprofessionalità, riesca a sostenere i docenti nel processo di appropriazione dei nuovi spazi.

Per il proseguimento della ricerca, appare interessante rilevare il livello di competenza spaziale in due momenti distinti: all'inizio di un'esperienza di scuola diffusa e al suo termine, per comprendere in che modo essa si modifichi nel tempo e quali siano le condizioni che ne favoriscono la maturazione, intercettando ostacoli su cui intervenire attraverso strumenti di accompagnamento e azioni di formazione.

Bibliografia

BEAMS, S., HIGGINS, P. & NICOL, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.

DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203816011>

BERTOLINI, P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

BLACKMORE, J., BATEMAN, D., LOUGHLIN, J., O'MARA, J. & ARANDA, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Department of Education and Early Childhood Development.

BRADBEER, C., MAHAT, M., BYERS, T., & IMMS, W. (2019). A Systematic review of the effects of innovative learning environments on teacher mind frames.

BRAY, M. (1992). Educational planning in small countries.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091713>

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*, La Pensée Sauvage.

BUSSEY, M., INAYATULLAH, S. & MILOJEVIĆ, I. (Eds.). (2008). *Alternative Educational Futures. Pedagogies for Emergent Worlds*. Sense Publishers.

DOI: <https://doi.org/10.1163/9789087905132>

CANNELLA, G., MANGIONE, G. R. J., & CHIPA, S. (2023 in press). Quale multi agency per una scuola di comunità? Analizzare le forme di nuovo contratto educativo sociale. In *Cantieri aperti e scuola in costruzione*. FrancoAngeli.

CANNELLA, G., & MANGIONE, G. R. J. (2023). L'interprofessionalità nel contratto educativo sociale. *Essere a Scuola*, 8–2023, 9–14. Morcelliana – Scholè.

CANNELLA, G., CHIPA, S., & MANGIONE, G. R. J. (2021). Il Valore del Patto educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole. In G. R. J. MANGIONE, G. CANNELLA, & F. DE SANTIS (Eds.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti. I Quaderni della Ricerca*, (59), 23–47.

CARRO, R., & TOSI, L. (2022). *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*. Carocci.

CASTOLDI, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.

CERINI, G. (2021). *Atlante delle riforme (im)possibili*. Tecnodid.

CHIPA, S. (2021). Un esempio di didattica a distanza: l'ambiente di apprendimento allargato. In G. CANNELLA, G. R. J. MANGIONE, & P. C. RIVOLTELLA (Eds.), *A scuola nelle piccole scuole* (pp. 168–179). Morcelliana Editrice.

CHIPA, S., DEMO, H., & MOSCATO, G. (2022). Quando lo spazio fa inclusione. Il caso della Scuola “Turmatt” di Stans (Svizzera). *Integrazione Scolastica e Sociale*, 21(2), 61–85.

CHIPA, S. & MANGIONE, G. R. J. (2022). Le Piccole scuole, nuove forme di scuola integrata al territorio. In S. CHIPA, G. R. J. MANGIONE, S. GRECO, L. ORLANDINI, & A. ROSA (Eds.), *La scuola di prossimità. Le dimensioni che cambiano in una scuola aperta al territorio* (pp. 13–18). Morcelliana – Scholè.

CHIPA, S., & ORLANDINI, L. (2022). Spazio e didattica nella scuola di prossimità. In S. CHIPA, G. R. J. MANGIONE, S. GRECO, L. ORLANDINI, & A. ROSA (Eds.), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo* (pp. 131–161). Morcelliana–Scholè.

DE BARTOLOMEIS, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Aracne.

DEWEY, J. (1902). The school as a social centre. *The Elementary School Teacher*, 3(2), 73–86. DOI: <https://doi.org/10.1086/453152>

https://chipbruce.files.wordpress.com/2008/09/dewey_1902_school_as_social_center.pdf

DI RUSCIO, I. (2013). *La progettazione innovativa nell'educazione museale*. Tiburtini.

EDWARDS, J. (2020). *Protect a Generation: The Impact of COVID-19 on Children's Lives*. Save the Children International.

<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/hidden-impact-covid-19-children/>

- FARNÉ, R., BORTOLOTTI, A., & TERRUSI, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- FULLAN, M., QUINN, J., & MCEACHEN, J. J. (2017). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Corwin.
- GIBSON, J. J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- GUERRA, M. (2015). *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli.
- KEARNS, R. A., LEWIS, N., MCCREANOR, T., & WITTEN, C. (2010). Closures as breaches in the fabric of rural, welfare: community perspectives. *Research in Rural Sociology and Development*, 15, 219–236.
DOI: [https://doi.org/10.1108/S1057-1922\(2010\)0000015013](https://doi.org/10.1108/S1057-1922(2010)0000015013)
- LACKNEY, J. A. (2008). Teacher environmental competence in elementary school environments. *Children Youth and Environments*, 18(2), 133–159.
DOI: <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0007>
- LEFEVRE, H. (2018). *La produzione dello spazio*. Pgreco.
- MANGIONE, G. R., CANNELLA, G., & DE SANTIS, F. (2021). *Piccole scuole, scuole di prossimità: dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*. Loescher.
- MANGIONE, G. R. J., CHIPA, S., & CANNELLA, G. (2021). Il valore del Patto Educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole. In G. R. J. MANGIONE, G. CANNELLA, & F. DE SANTIS (Eds.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti* (pp. 23–45). Loescher.
- MANGIONE, G. R. J., & CALZONE, S. (2022). Il territorio per l'open innovation della scuola. In W. TORTORELLA, & F. MONACO (Eds.), *L'altra faccia della Luna* (pp. 79–82). Edizioni Rubettino.
- MANGIONE, G. R. J., CHIPA, S., & CANNELLA, G. (2022). Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole. In A. DI PACE, A. FORNASARI, & M. DE ANGELIS (Eds.), *Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica* (pp. 171–205). FrancoAngeli.
- MARTIN, S. H. (2009). Environment-Behaviour studies in the classroom. *Journal of Design & Technology Education*, 9(2), 77–89.
- MAULINI, O., & PERRENOUD, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. MAULINI, & C. MONTANDON (Eds.), *Les Formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147–168). De Boeck.
DOI: <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>
- MACGILL, B., & WYELD, T. (2009). The Need for a Reconciliation Pedagogy: Educating for a More Holistic Shared Australian Cultural Heritage. *Conference Proceedings of the 13th International Conference Information Visualisation*, 555–560. DOI: <https://doi.org/10.1109/IV.2009.80>

MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.

MORTARI, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.

MORTARI, L., VALBUSA, F., & UBBIALI, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51–62.

OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.

DOI: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

PIAZZA, G. (2005). Le potenzialità della pedagogia del contratto. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(4), 368–379.

RITA, G., CANNELLA, G., & MANGIONE, J. (2021). La scuola di prossimità: alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola. *La scuola di prossimità: alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola*, 86–109.

DOI: <https://doi.org/10.3280/ASUR2021-132-S1006>

SCHAFFT, K. A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137–154.

DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151734>

SEYDEL, O. (2018). Cluster Classroom–Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany. *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*. Salerno: Ediguida.

<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Laula-si-%C3%A8-rota-EPUB.pdf>

STEELE, F. (1980). Defining and developing environmental competence. *Advances in experimental social processes*, 2(1), 225–244.

TACCONI, G., & GOMEZ, G. M. (2013). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 12(79), 22–33.

<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3415/3415>

TENEGGI, G. (2020). Cooperazione. In D. CERSOSIMO, & C. DONZELLI (Eds.), *Manifesto per riabitare l'Italia* (pp. 103–107). Donzelli.

TOSI, L. (Ed.). (2019). *Fare didattica in spazi flessibili: progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti Scuola.

TRINCHERO, R. (2018). La Pedagogia sperimentale. Linee evolutive concettuali e strategiche. In I. LOIODICE (Eds.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 64–80). Progedit.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.

VARANI, N. (2012). *Politiche per l'ambiente*. Libreria Universitaria.

YOUNG, F., CLEVELAND, B., & IMMS, W. (2020). The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions. *The Australian Educational Researcher*, 47(4), 721–723.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00356-w>

WEYLAND, B., & FALANGA, M. (2023). *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Guerini scientifica.

ZINNER, M. (2019). Un paese che fa scuola. Allocations temporanea della scuola primaria negli spazi pubblici del paese di Feldkirchen an der Donau. *Scuola democratica*, 10(2), 389–396.