

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

Mariagrazia Contini, *Università di Bologna*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Susanna Mantovani, *Università di Milano-Bicocca*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, compiutezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Educazione e natura

Fondamenti, prospettive, possibilità

**a cura di Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino,
Monica Guerra e Michela Schenetti**

Educazione e politiche della bellezza

FrancoAngeli



Il volume è stato finanziato dal Corso di perfezionamento interuniversitario “Educazione e Natura”, realizzato in virtù della convenzione tra Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell’Università della Valle d’Aosta, Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università di Bologna e Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell’Università di Parma.



Isbn digitale: 9788835134695

L'immagine di copertina è di Monica Guerra.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.



Indice

Avvio, più che introduzione	pag.	7
Sentire e pensare la natura. Alla ricerca di una nuova cultura ecologica , di <i>Luigina Mortari</i>	»	9
Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici , di <i>Monica Guerra</i>	»	18
Il “potere trasformante” dell'educazione per lo sviluppo sostenibile , di <i>Cristina Birbes</i>	»	31
Quanti soggetti, quante relazioni! Cambiare gioco nell'Antropocene , di <i>Mauro Van Aken</i>	»	41
Immaginare l'educazione in natura: mimesi e iniziazione , di <i>Francesca Antonacci</i>	»	57
Luoghi, luoghi naturali, spazi del cuore , di <i>Enrico Squarcina</i>	»	67
Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura , di <i>Francesca Agostini</i>	»	76
Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite , di <i>Michela Schenetti</i>	»	86

Riflessioni metodologiche sull'educare in natura, di <i>Maja Antonietti</i>	»	96
La dimensione storica delle scuole all'aperto, tra classici e nuove pratiche didattiche di <i>Mirella D'Ascenzo</i>	»	105
Educare, rischiare, disobbedire forse, di <i>Roberto Farné</i>	»	115
Attorno a casa e fuori scuola, un mondo da scoprire per diventare cittadini, di <i>Andrea Pintus</i>	»	127
Gli ambienti di apprendimento <i>biophilic design</i>, di <i>Bettina Bolten e Giuseppe Barbiero</i>	»	135
La scuola domestica. Piante e sensi, diritti e competenze per il mondo che verrà, di <i>Beate Weyland</i>	»	146
Interconnessioni tra esseri umani e animali in una prospettiva eco-sistemica ed educativa, di <i>Elena Mignosi</i>	»	158
La costruzione della conoscenza scientifica e le sue fratture, di <i>Anna Perazzone</i>	»	177
Dalla natura alla sostenibilità: una prospettiva educativa, di <i>Antonella Bachiorri</i>	»	191
Applicata, pubblica e trasformativa. L'antropologia fuori dalle aule universitarie, di <i>Valentina Porcellana</i>	»	201
Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e segnali di cambiamento, di <i>Fabrizio Bertolino</i>	»	211
Gli autori e le autrici	»	221

Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici

di *Monica Guerra*

1. Possibilità

Le potenzialità insite nei contesti cosiddetti all'aperto sono oggi sempre più note e riconosciute, come evidenziato anche in altre sedi (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, *in press*; Guerra, 2020a; Guerra, 2020b). Tale affermazione, tuttavia, necessita sempre di alcune puntualizzazioni: il mero spostare le proposte educative o scolastiche dall'interno all'esterno, infatti, non è di per sé garanzia di una trasformazione e più ancora di un miglioramento dell'esperienza formativa. Affinché ciò accada sono imprescindibili alcune condizioni che permettono allo spazio esterno di manifestare tutte le potenzialità che gli sono generalmente attribuite. Senza queste attenzioni, cioè, anche i contesti all'aperto possono venire impoveriti di alcune delle loro più interessanti e dirompenti peculiarità, finendo per ridurre quanto possono offrire alle esperienze di crescita, sviluppo, apprendimento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e anche adulti.

In questo solco, appare di particolare interesse approfondire un concetto che oggi è con sempre maggior frequenza accostato alle esperienze *outdoor*, quello cioè di *affordance*. Tale concetto, infatti, soprattutto in alcune delle sue più recenti interpretazioni, rende evidenti alcune questioni che è necessario monitorare affinché le esperienze educative all'aperto possano manifestare, e più ancora vedere realizzate, tutte le loro potenzialità.

Per discutere questo concetto è necessario muovere dalle attribuzioni di significato operate da James Gibson, che lo ha coniato, aprendo la strada alle numerose declinazioni, come alle articolate interpretazioni (a titolo esemplificativo si vedano Heft, 1997; Toccafondi, 2016) che ne sono seguite. Secondo lo psicologo, che ha proposto il termine nell'ambito dei suoi studi sulla

percezione visiva (1979), le *affordances* sono le possibilità offerte dagli oggetti nell'ambiente, in un rapporto comunque da subito definito in termini di complementarità tra l'ambiente e, nei casi cui si riferiva principalmente lo studioso, l'animale. Gibson, infatti, evidenzia come animali differenti possano cogliere *affordances* differenti a partire dal medesimo ambiente, dal che discende che ciò che viene percepito nel guardare gli oggetti in un ambiente non sono le loro qualità, ma appunto ciò a cui il soggetto presta attenzione, quindi le *affordances*. In tal senso queste ultime si connotano come un aspetto che riguarda soggetti, oggetti e ambienti.

La teoria delle *affordances* è stata ripresa in diversi ambiti, riscuotendo particolare interesse nella discussione delle possibilità messe a disposizione dai contesti, inclusi quelli all'aperto. Tuttavia occorre porre attenzione per evitare sue semplificazioni, possibili soprattutto quando il termine viene tradotto con potenzialità attribuite primariamente agli ambienti. Il concetto, invece, trova le sue migliori declinazioni quando si approfondiscono le relazioni tra l'ambiente e il soggetto che lo attraversa. Chemero (2003) ha discusso le stesse *affordances* come relazioni tra aspetti particolari dei soggetti e aspetti particolari degli ambienti, intendendo incompleta la loro definizione come semplici relazioni tra organismi e ambienti, dunque non proprietà né del soggetto da solo né dell'ambiente da solo, ma relazioni tra le competenze di un soggetto e alcune caratteristiche di una situazione e per questo non facilmente localizzabili fisicamente, ma comunque perfettamente reali. L'evidenziazione del ruolo della dimensione socioculturale, inizialmente meno considerata a vantaggio della dimensione fisica, rappresenta poi uno degli aspetti di maggior interesse che emerge da studi più recenti sugli aspetti sociali e culturali del comportamento all'interno di un ambiente, oltre che sull'azione effettivamente osservabile.

A partire dalle numerose tematizzazioni intorno alla teoria delle *affordances*, nel presente contributo sono stati considerati approfondimenti e ricerche che permettono di discutere in modo esplicito la relazione tra *affordances* e contesti educativi all'aperto, muovendo da alcuni lavori che hanno posto le basi per una comprensione prima funzionale e poi sempre più relazionale, sociale e culturale del concetto, attingendo da ambiti del sapere eterogenei ma che, per ragioni differenti, hanno avuto la necessità di declinarlo in relazione alle esperienze di sviluppo e/o apprendimento di bambine e bambini.

I lavori sulla relazione tra ambienti, *affordances* e bambini, soprattutto quando collocati all'interno di un approccio ecologico (Heft, Kytä, 2006),

sono particolarmente interessanti per le suggestioni che offrono relativamente sia ai contesti educativi e scolastici in generale, sia a quelli all'aperto in particolare, permettendo di ricavarne riflessioni e indicazioni.

2. Avvii

Un lavoro fondamentale da cui è utile partire è quello dello psicologo Harry Heft (1988) in merito alle *affordances* degli ambienti per bambini, in cui approfondisce innanzitutto un approccio funzionale per la loro descrizione: secondo l'autore, cioè, «l'attenzione alle forme è solo un modo per descrivere un luogo e, per determinati scopi, potrebbe non essere il modo più utile» (ivi, p. 29, TdA). Provando a descrivere le caratteristiche di un ambiente attraverso il loro significato funzionale, egli intende mostrare come possa cambiare il modo stesso in cui si guarda a quell'ambiente, poiché «una descrizione funzionale degli ambienti dei bambini offre un modo ricco di concettualizzare le risorse ecologiche per lo sviluppo umano» (*ibidem*, TdA). Tale ricchezza dipende in primo luogo dal fatto che, mentre le attribuzioni in merito alla forma si escludono a vicenda, una data caratteristica ambientale può invece rispondere a più funzioni e quindi dare luogo a più possibilità. Ciò è più evidente nei bambini, «per i quali è probabile che l'intellettualizzazione dell'esperienza ambientale sia meno pervasiva rispetto agli adulti» (ivi, p. 35, TdA): se, cioè, 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. Ancora, l'approccio funzionale alla descrizione delle *affordances* degli ambienti e il carattere relazionale che ne deriva implicano per Heft anche l'ammissione di una dimensione evolutiva, poiché le funzioni riconosciute in un dato ambiente cambiano con lo sviluppo di un individuo che, con il tempo, potrebbe non percepirne più alcune e coglierne invece altre. Un dato spazio o un dato elemento ambientale, come ad esempio una recinzione, infatti, per l'adulto può essere letto e percepito come un freno, mentre per il bambino può segnalare un invito ad arrampicarvisi.

Ne consegue, aspetto di particolare significato nell'ambito di riflessioni che interessano l'educazione, che le *affordances* messe a disposizione da un ambiente possono essere diverse per adulti e bambini e per ognuno nel proprio modificarsi nel tempo, con evidenti implicazioni rispetto alla reciproca capacità di comprendere l'altrui visione. Dunque, per l'autore non è possibile

proporre una catalogazione esaustiva delle caratteristiche ambientali, non solo perché possono emergere nuove caratteristiche prima ignorate, ma soprattutto perché sono sempre possibili nuovi utilizzi, e quindi nuovi significati funzionali, di quelle stesse caratteristiche, che compaiono in relazione al soggetto, al tempo, alle relazioni.

3. Aperture

I lavori di Marketta Kyttä (2002, 2004, 2006), esperta di pianificazione del territorio con un background in psicologia ambientale, permettono un ulteriore avanzamento nella riflessione sul ruolo delle *affordances* in merito alla qualità degli ambienti per l'infanzia, introducendo, tra l'altro, un'altra questione nodale, quella cioè dei vincoli socioculturali. L'autrice, infatti, probabilmente proprio grazie allo sguardo interdisciplinare che connota la sua ricerca, invita a considerare non soltanto le *affordances* fisiche, ma anche le «opportunità emotive, sociali e culturali che l'individuo percepisce nell'ambiente» (Kyttä, 2004, p. 181, TdA).

Secondo Kyttä, le *affordances* potenziali si collocano in tre campi, che definisce dell'*azione promossa* (*promoted action*), dell'*azione vincolata* (*constrained action*) e dell'*azione libera* (*free action*).

«Il campo dell'azione promossa regola quali inviti possono essere attualizzati, nonché il tempo, il luogo e il modo in cui possono essere attualizzati secondo modalità socialmente approvate» (ivi, p. 182, TdA). A questo campo afferiscono le *affordances* non solo consentite, ma addirittura sostenute socialmente e culturalmente, quindi, nel caso di bambine e bambini, quelle che gli adulti che se ne occupano auspicano essi mettano in atto. All'opposto si trova il campo dell'azione vincolata, che invece indica le limitazioni all'attuazione, ad esempio attraverso una progettazione dello spazio o degli oggetti che non permette a tutti i soggetti di mettere in atto le *affordances* potenziali di un dato ambiente. Il campo dell'azione libera, infine, indica le *affordances* che vengono scoperte in modo autonomo, al di là di quanto promosso o scoraggiato: in ambito educativo, questo campo è di particolare interesse, poiché permette di riconoscere lo sguardo specifico dei bambini e delle bambine, attraverso le opportunità non previste dall'adulto ma individuate in modo indipendente, secondo le esperienze precedenti, le caratteristiche, gli interessi, le capacità percettive, motorie e sociali (*ibidem*) di ciascuno, al di là di ciò che sono incoraggiati a percepire. Le opportunità

che si trovano in questo ultimo campo, inoltre, possono corrispondere a possibilità non previste ma promosse oppure a possibilità non previste ma scoraggiate, 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.

Le *affordances* potenziali, cioè le opportunità inerenti le qualità dell'ambiente, dunque, possono essere o meno attualizzate, cioè non solo percepite, ma poste in atto, utilizzate (Kyttä, 2002, 2004), sempre in ragione delle competenze di ciascuno (Kyttä, 2003) così come delle condizioni poste dal contesto, rendendo in tal modo le *affordances* differenti per ognuno.

Attraverso le sue ricerche, poi, Kyttä (2004) delinea i due criteri fondamentali di un ambiente ideale per i bambini, cioè l'eterogeneità delle risorse ambientali, rilevabile dal numero di *affordances* positive attuate, e l'accesso al gioco e all'esplorazione, rilevabile dal grado di mobilità indipendente, giungendo alla conclusione che «più autorizzazioni a muoversi hanno i bambini, più è probabile che attualizzino le *affordances* dell'ambiente. Le *affordances* attualizzate a loro volta motivano i bambini a muoversi» (ivi, p. 194, TdA), mentre i divieti a muoversi rendono impossibile attualizzare le *affordances*.

Di nuovo, ciò che un ambiente può offrire ad un dato soggetto può solo essere ipotizzato e, aspetto centrale evidenziato dall'autrice, necessita di essere confermato attraverso l'osservazione dei comportamenti di quel soggetto in quel determinato ambiente. Le *affordances*, insomma, possono essere ipotizzate, ma per poterne avere conferma occorre osservare ciò che bambine e bambini, singolarmente e insieme, mettono in atto in uno specifico ambiente.

Jane Waters (2011, 2017) sviluppa la suggestione in chiave socioculturale anticipata da Kyttä, con l'ulteriore merito di portare la discussione in ambito esplicitamente pedagogico, offrendo in tal modo una lettura di particolare interesse in senso educativo. Nell'ambito della sua ricerca di dottorato (Waters, 2011) muove dall'assunto che «l'azione - e l'interazione - di un bambino in uno spazio è plasmata non solo dalla sua percezione delle *affordances* fisiche dello spazio, ma anche mediata dal contesto socioculturale, dalle “convenzioni culturali” (Oliver, 2005, p. 407) dello spazio così come dalla sua precedente esperienza» (Waters, 2017, p. 47, TdA).

Nel suo lavoro, il termine *interaccional affordance* viene utilizzato per descrivere l'interazione tra bambini e adulti, comprendendo anche la loro

interazione con gli spazi in cui agiscono (ivi, 48), per cui l'*affordance* non solo si trova tra il soggetto e l'ambiente, ma è anche mediata dal contesto socioculturale in cui entrambi risiedono.

In particolare, in questo modello, le “regole” socioculturali implicite di uno spazio diventano il modo attraverso cui vengono vincolati, mediati o guidati i comportamenti in quello spazio (*ibidem*). A partire dal contributo di Kytta, quindi, Waters delinea un modello volto a permettere di visualizzare l'*affordance* interazionale di uno spazio educativo, nel quale propone a sua volta tre campi: il campo della *limitazione interazionale*, che include le caratteristiche fisiche dello spazio che consentono o limitano l'interazione, dunque relativo a cosa e chi è presente, oltre che alle abilità e competenze dei soggetti in interazione; il campo dell'*interazione promossa*, che include le regole locali di coinvolgimento, dunque le interazioni culturalmente definite e socialmente approvate, come le norme di un contesto, di uno spazio educativo o di una scuola, le aspettative dei genitori o dei bambini stessi, l'approccio pedagogico, comprese le aspettative di educatori e insegnanti e gli obiettivi di apprendimento; il campo, infine, della *libera interazione*, che include l'*agency* dei bambini (per approfondire il concetto si vedano ad esempio James, Prout, 1990; Kallio, Häkli, 2013, ma anche Withagen, de Poel, Araújo, Pepping, 2012 per il contributo specifico sulla relazione tra *affordances* e *agency*) e la loro esperienza precedente, dunque le iniziative dei bambini con gli altri, con l'educatore o l'insegnante, con gli oggetti, le loro risposte a iniziative o azioni altrui, le loro scelte (Waters, 2017).

I campi così definiti sono collocati all'interno del più ampio contesto socioculturale, che costituisce lo scudo esterno del modello, al cui centro, mediate dai tre campi, sono collocate le *affordances* interazionali, che a loro volta possono essere potenziali o, in numero minore, attualizzate. A questo proposito, la ricerca di Waters suggerisce da principio (già dalla tesi di dottorato del 2011) che gli spazi esterni permettano l'attualizzazione di una gamma più ampia di potenziali possibilità di interazione rispetto a quelli interni e ciò non necessariamente in ragione di minori *affordances* potenziali di questi ultimi, ma di *affordances* attuate dai bambini perché promosse dal contesto. L'elevata concentrazione degli adulti sull'apprendimento di contenuti specifici e predeterminati, ad esempio, è risultata ridurre l'attualizzazione delle possibilità offerte, sebbene il potenziale per l'interazione poteva essere alto.

Waters propone anche un modello semplificato dell'*affordance* interazionale di uno spazio (Waters, 2013), particolarmente interessante per le domande che suggerisce allo sguardo educativo. In questo modello, costituito da tre spicchi in dialogo circolare, uno riguarda l'azione individuale, con la domanda "Cosa posso fare qui?", uno gli aspetti fisici, con le domande "Cosa c'è in questo spazio? Chi c'è qui con me?", uno il contesto, con le domande "Come ci si comporta qui? Quali sono le regole culturali tra queste persone e questo spazio?".

L'utilizzo di un modello di questo tipo permette di comprendere in modo più approfondito il comportamento dei bambini, poiché considera gli aspetti socioculturali e le loro ricadute in termini di vincoli all'azione e, in particolare, all'interazione, accompagnandone l'osservazione, l'interrogazione, la problematizzazione.

4. Relazioni

Accanto a questi contributi, che hanno avuto il merito di delineare prospettive e modelli utili alla lettura e comprensione del tema in rapporto all'infanzia e agli ambienti ad essa dedicati, altri approfondiscono ulteriormente la relazione tra *affordances* e contesti all'aperto, focalizzando di volta in volta alcune questioni specifiche o alcune domande di ricerca mirate. Tra questi, Fjørtoft (2001) suggerisce che la complessità e l'eterogeneità ambientale sono altamente associate a maggiori opportunità di gioco e attività: nel suo lavoro, come già in precedenza in quello con Sageie (Fjørtoft, Sageie, 2000), viene rilevata la stretta relazione tra le caratteristiche del paesaggio e le funzioni di gioco, cosicché la foresta stessa viene a rappresentare un ambiente per il gioco e l'apprendimento che stimola lo sviluppo motorio e la fiducia nei bambini (Fjørtoft, 2001, p. 8).

Anche il contributo di Fiskum e Jacobsen (2013) evidenzia come l'educazione all'aperto implichi sovente una maggiore variabilità di *affordances* e soprattutto minori richieste di limiti sull'azione, come titola un loro lavoro. Nell'ambito del loro studio, sebbene emergano significative differenze correlate al genere, gli autori suggeriscono che all'aperto si verifichino 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. In modo complementare, una ricerca di Falcini (2014) sugli ambienti esterni della scuola dell'infanzia – in

cui ha analizzato le *affordances* potenziali (tutte quelle che un bambino potrebbe giocare), percepite (ogni opzione o opportunità di gioco che un bambino può percepire, con uno o più sensi), utilizzate (il gioco che avviene in quell'ambiente), plasmate (le nuove possibilità di gioco create dai bambini attraverso cambiamenti fisici e manipolazione dell'ambiente) e attualizzate (tutte le possibilità di gioco, percepite, utilizzate, tenendo conto delle regole e dei regolamenti della scuola, che vengono attualizzate dai bambini in un dato ambiente) – ha evidenziato quanto le *affordances* attualizzate di un dato ambiente dipendano dalle regole e dai regolamenti che ne governano l'uso.

Bjørger (2016) esamina invece le caratteristiche delle *affordances* di diversi ambienti all'aperto per coglierne l'influenza relativamente ai livelli di attività fisica dei bambini, ricavando dai suoi studi osservativi che le situazioni con livelli elevati si creano più spesso in ambienti naturali esterni piuttosto che nell'ambiente all'aperto della scuola, in particolare quando gli spazi offrono variazione, sfide, opportunità per vari tipi di gioco, stimoli sensoriali, ampie aree in cui muoversi, materiali flessibili, opportunità di connessione sociale fisica e soluzioni di movimento libere (ivi, p. 10). In questo studio, condotto all'interno di una scuola dell'infanzia, tuttavia, è emerso che la capacità di cogliere al meglio le opportunità offerte dall'ambiente si verifica a seguito dell'invito a giocare con altri, che fa ipotizzare che le relazioni sociali, gli inviti al gioco, il supporto, le sfide offerte dagli altri sono probabilmente catalizzatori della durata e dell'alto livello di attività fisica (*ibidem*).

Anche uno studio di Sando e Sandseter (2020), volto ad approfondire come le *affordances* degli ambienti esterni dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia possano favorire l'attività fisica e contemporaneamente il benessere, sostiene il ruolo delle diverse *affordances* dell'ambiente per migliorare il benessere e il gioco fisicamente attivo per tutti i bambini.

Storli e Hagen (2010), sempre in merito alla valutazione delle *affordances* potenziali in ambienti per il gioco fisicamente attivo all'aperto, indicano che la diversità ambientale non dovrebbe riguardare solo il mondo fisico, ma anche le condizioni che modificano le caratteristiche ambientali temporaneamente o permanentemente, come i cambiamenti dovuti alle stagioni.

Ancora, Sharma-Brymer, Brymer, Gray e Davids (2018), nell'ambito di un contributo sul ruolo che le *affordances* possono avere nella pratica di una Forest School, suggeriscono la necessità di considerarle nella progettazione delle attività, in particolare postulando il ruolo dell'educatore come di un facilitatore nella percezione delle *affordances* in natura per benefici individualizzati, in contrapposizione ad una progettazione più tradizionale che

tende a scomporre i comportamenti in funzione di obiettivi, impedendo agli studenti di basare le loro azioni sulla conoscenza dell'ambiente e di usare le azioni per ottenere ulteriori conoscenze, col risultato di uno sviluppo improduttivo di comportamenti meno funzionali che non possono essere trasferiti a contesti di vita quotidiana.

In altri lavori (a titolo esemplificativo si citano Larrea, Muela, Miranda, Barandiaran, 2019; Acar, 2014; Zamani, Moore, 2013; Kernan, 2010), infine, le ricerche sono più esplicitamente orientate alla progettazione di spazi esterni che possano favorire il maggior utilizzo possibile di *affordances* a sostegno di sviluppo e apprendimento di bambine e bambini. Nello studio di Margareth Kernan, in particolare, l'ambiente esterno dei servizi educativi per la prima infanzia viene letto in termini di *affordances* percepite e utilizzate attraverso tre campi d'azione tra loro collegati, cioè la connessione interno-esterno, lo spazio esterno chiuso e l'esterno più ampio, proponendo con ciò uno strumento analitico per gli adulti direttamente o indirettamente coinvolti nel lavoro educativo. In quello di Larrea, Muela, Miranda e Barandiaran, invece, avente lo scopo di esaminare l'influenza della disponibilità di *affordances* sul gioco sociale dei bambini nell'ambiente prescolare all'aperto, nel confermare come la loro scarsa disponibilità abbia un impatto negativo, si conclude richiamando la necessità di progettazioni o riprogettazioni degli ambienti esterni delle scuole per l'infanzia che prestino una maggior attenzione alla nozione di *affordances* come utile complemento ad altri indicatori di qualità.

5. Prospettive

Questa rassegna, pur nella sua parzialità e sinteticità, conferma come la teoria delle *affordances*, anche se oggi sarebbe meglio riconoscere molte e differenti teorie intorno a questo concetto, rappresenti una chiave di lettura e interpretazione possibile e interessante rispetto alle esperienze educative all'aperto. Tra le questioni che propone che paiono particolarmente fertili vi è senz'altro l'indicazione a fare dell'osservazione uno strumento professionale centrale per comprendere e anche valutare queste esperienze, sia dal punto di vista della ricerca, e quindi di nuove e future teorizzazioni, che da quello della prassi educativa.

Relativamente alla ricerca, Heft e Kyttä (2006), in un brevissimo contributo volto a discutere gli approcci sulle *affordances* coerenti con una prospettiva ecologica, indicano la necessità che essi rimangano ancorati a ciò che specifici individui fanno o intendono fare in un determinato ambiente. In questo senso, propongono alcune possibili modalità, prima tra tutte quella di un'osservazione diretta delle azioni, registrando ciò che i soggetti fanno effettivamente in un dato luogo o, in alternativa, utilizzando in sostituzione registrazioni d'archivio scritte o filmate. A seguire, propongono la raccolta di interviste sul posto, nell'ambito delle quali chiedere ai soggetti di descrivere le azioni tipicamente intraprese in quell'ambiente e le caratteristiche che le supportano. Oltre a questi approcci più diretti, propongono che si possa richiedere ai soggetti di descrivere le loro azioni in particolari ambienti in un dato periodo di tempo, ad esempio attraverso la compilazione di un diario giornaliero, o ancora di descrivere il loro uso di un ambiente in retrospettiva, o anche in prospettiva. Se gli autori, da un lato, riconoscono che gli esiti di tali ricerche possono apparire circoscritti, dall'altro la loro focalizzazione su contesti e soggetti specifici è coerente con la necessità di osservare le *affordances* in atto, le uniche che possano essere effettivamente attribuite ad un contesto nella relazione con uno o più soggetti determinati.

In merito alla pratica educativa e alle sue numerose declinazioni in contesti *outdoor*, l'enfasi sull'osservazione, così come sulla raccolta di descrizioni date dai soggetti delle esperienze, appare come una valorizzazione di un modo di fare educazione che non può che dipanarsi *in progress*, con soggetti specifici e in contesti determinati. In questo senso, si tratta di una sollecitazione che sottrae definitivamente osservazione e ascolto da arbitrarietà e opzionalità, confermandole come dimensioni necessarie per la comprensione delle esperienze di crescita, apprendimento e formazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Contemporaneamente, 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.

Certamente, quanto fin qui presentato e discusso testimonia anche la complessità delle relazioni che intercorrono tra individui e ambienti, moltiplicata all'interno di contesti che per loro natura prevedono molte e diverse rela-

zioni, sia sociali che ambientali. Come ben evidenzia Borghi (2018) al termine di una interessante revisione della letteratura sul tema, infatti, la situazione diventa più complessa quando sulla scena non è presente un solo agente, ma più agenti, anche perché in un contesto sociale, come possiamo definire quello educativo, il grado di incertezza tra le possibilità di azione può essere maggiore a causa della difficoltà di interpretare le intenzioni degli altri (ivi, p. 25). Ciò conferma l'importanza di optare per cornici di riferimento e quadri interpretativi il più possibile ecologici (Guerra, 2021), capaci cioè di preservare ma anche valorizzare le fitte e articolate connessioni tra ogni elemento, in se stesso e nella relazione con gli altri. Del resto, questo è forse uno dei maggiori apprendimenti che si ricavano nell'abitare contesti vivi come quelli all'aperto: l'impossibilità di ridurre le questioni, di permettersi semplificazioni, di eludere le numerose domande che la vita e il mondo offrono costantemente, ma, con ciò, la possibilità vitale, per i singoli individui e per il pianeta, di riscoprirsi in una relazione imprescindibile e necessaria. In questo, la teoria delle *affordances* pare quanto mai preziosa, per il carico di potenzialità plurime che, in ogni sua declinazione, porta con sé e offre allo sguardo educativo.

Riferimenti bibliografici

- Acar H. (2014), "Learning environments for children in outdoor spaces", *Procedia-social and behavioral sciences*, 141, 846-853.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (in press), *Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni*, in Weyland B., a cura di, *Atelier scuola*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Björger K. (2016), "Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten", *Springerplus*, 5(1), 1-11.
- Borghi A.M. (2018), "Affordances, context and sociality", *Synthese*, 1-31.
- Chemero A. (2003), "An outline of a theory of affordances", *Ecological psychology*, 15(2), 181-195.
- Falcini U. (2014), "Affordance theory - a valuable research tool in evaluating children's out-door play environments", *An Leanbh Óg*, vol. 8, 105-121.
- 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*, 13(1), 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 education Journal*, 29(2), 111–117.

- Fjørtoft I., & Sageie J. (2000), "The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape", *Landscape and urban planning*, 48, 83–97.
- Gibson J.J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Houghton-Mifflin, Boston (trad. it. *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, il Mulino, Bologna 1999).
- Guerra M. (2020a), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2020b), *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in Antonietti M. e Ferrari A., a cura di, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 16-27.
- Guerra M. (2021), *Educazione ecologica. Crescere nella relazione con il mondo*, in Mortari L. e Ubbiali M., a cura di, *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Pearson, Torino, pp. 184-196.
- Heft H. (1988), "Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description", *Children's environments quarterly. Environmental psychology research: essays in honor of Joachim Wohlwill*, Fall, 5(3), 29-37.
- Heft H. (1997), *The relevance of Gibson's ecological approach for environment-behavior studies*, in Moore G.T. & Marans R.W., eds., *Advances in environment, behavior, and design*, Vol. 4, Plenum, New York, pp. 71-108.
- Heft H., & Kyttä M. (2006), "A psychologically meaningful description of environments requires a relational approach", *Housing, theory and society*, 23(4), 210-213.
- James A., & Prout A. (1990), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London.
- Kallio P., & Häkli J. (2013), "Children and young people's politics in everyday life", *Space and Polity*, 17, 1-16.
- Kernan M. (2010), "Outdoor affordances in early childhood education and care settings: adults' and children's perspectives", *Children youth and environments*, 20(1), 152-177.
- 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*, 22(1-2), 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*, 24(2), 179-198.
- Kyttä, M. (2006), *Environmental child-friendliness in the light of the Bullerby Model*, in Spencer C. & Blades M., eds., *Children and their environments: learning, using and designing spaces*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141-158.

- 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*, 27(2), 185–194.
- Oliver M. (2015), "The problem with affordance", *E-learning*, 2(4), 402-413.
- Sando O.J., & Sandseter E.B.H. (2020), "Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment", *Journal of environmental psychology*, 69, 101430.
- 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*, 21(1), 103-115.
- Storli R., & Hagen T.L. (2010), "Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school", *European early childhood education research journal*, 18(4), 445-456.
- 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.
- Waters J. (2011), *A sociocultural consideration of child-initiated interaction with teachers in indoor and outdoor spaces*, unpublished PhD thesis, Swansea University.
- Waters J. (2013), *Talking in wild outdoor spaces: children bringing their interests to their teachers in Wales*, in Knight S., ed., *International perspectives on Forest School: natural spaces to play and learn*, Sage, London, pp. 12-26.
- 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.
- Withagen R., de Poel H.J., Araújo D., & Pepping G.J. (2012), "Affordances can invite behavior: reconsidering the relationship between affordances and agency", *New ideas in psychology*, 30(2), 250–258.
- Zamani Z., & Moore R. (2013), "The cognitive play behavior affordances of natural and manufactured elements within", *Landscape research*, 1(January), 268-278.