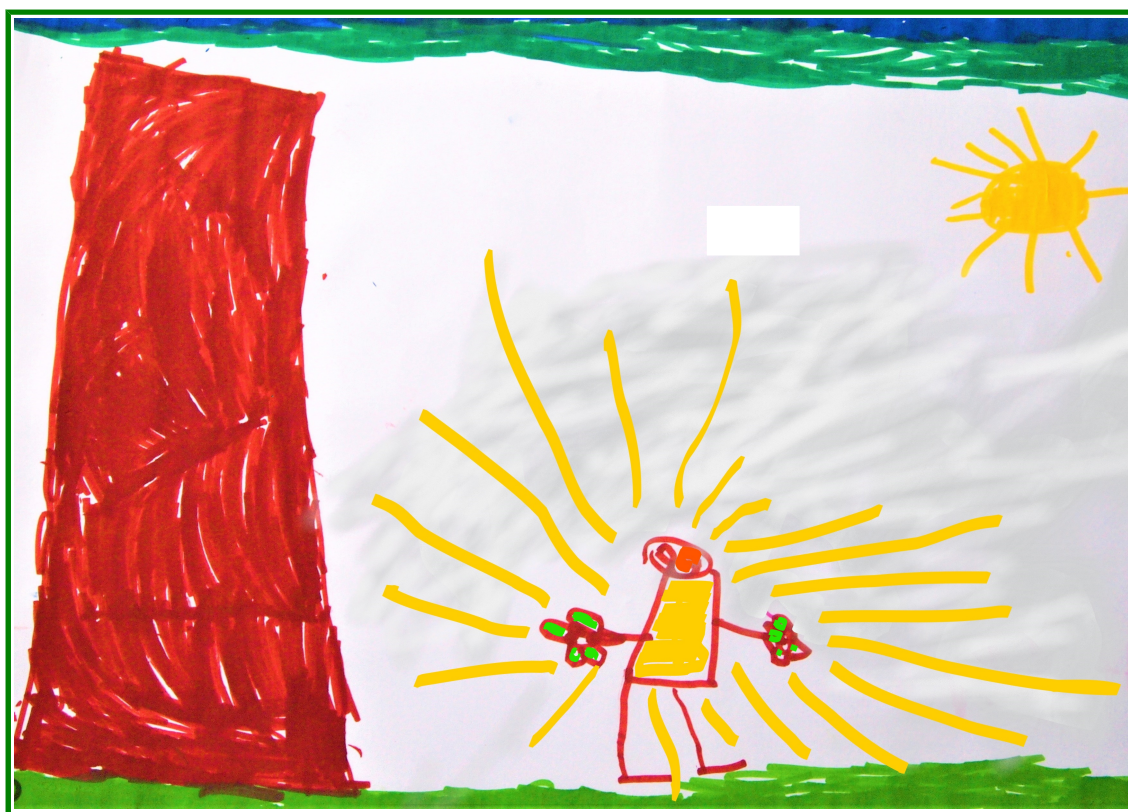


zerotresei...

EDUCAZIONE ALL'APERTO



Novembre 2018

Documento a cura di:
Benedetta Rossini

Hanno collaborato alla redazione:
Ilaria Zagnoni, Nadia Fornasari

Allegato Per un approccio educativo bilanciato rischi - benefici
a cura di: Corrado Bosello, Miriam Consorti, Sara Di Fabrizio

Si ringraziano:
il personale dei servizi educativi 0-6
il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna in particolare i colleghi che hanno dato vita al primo gruppo di lavoro: Lorella Bertelli, Corrado Bosello, Miriam Consorti, Davide Donati, Monica Gori, Claudia Morisi, Daniela Orsi
l'Università di Bologna e la Fondazione Villa Ghigi
il Centro risorse Ri.E.Sco, la responsabile Elena Iacucci e le Operatrici

Novembre 2018

Disegno in copertina: scuola infanzia Zamboni, Bologna

INDICE

PREMESSA	pag. 5
1. SOSTARE IN NATURA	pag. 9
1.1. Benefici delle esperienze in natura	pag. 9
1.2. Esplorare e giocare	pag. 15
2. PRONTI PER USCIRE: PRIMI PASSI DI PROGETTAZIONE EDUCATIVA	pag. 17
2.1. Organizzazione del contesto: spazi, tempi, materiali, gruppi dei bambini	pag. 17
2.2. Gli adulti nella relazione educativa: educatori, insegnanti, operatori	pag. 23
2.3. Rendere visibile l'invisibile: osservazione, documentazione, verifica	pag. 27
2.4. Il patto educativo con le famiglie	pag. 29
3. IL COORDINATORE PEDAGOGICO: SOSTEGNO AI GRUPPI E FORMAZIONE	pag. 31
ALLEGATI	
A. Per un approccio educativo bilanciato rischi - benefici	pag. 35
B. Il nido e la scuola al parco	pag. 43
C. Strumenti di supporto all'osservazione	pag. 49
D. Strumenti di sensibilizzazione per le famiglie	pag. 51
E. Approfondimenti teorici sullo sviluppo, l'apprendimento e i bisogni dei bambini	pag. 53
F. Sitografia e bibliografia di riferimento e libri per bambini	pag. 61
G. Libri per bambini	pag. 64

PREMESSA

Ilaria Zagnoni

Il progetto di **educazione all'aperto** (*outdoor education*) nasce grazie all'interesse convergente di alcuni pedagogisti del Comune di Bologna che, insieme a educatori, collaboratori, bambini e genitori, hanno cominciato a sperimentare pratiche educative in natura. Un avvio sperimentale che nel tempo è diventato uno dei tratti caratterizzanti la progettualità pedagogica dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

Nella cultura educativa di questa città ci sono radici profonde che forse hanno contribuito a rendere possibile il percorso intrapreso. Già all'inizio del secolo scorso con l'influsso di Mario Longhena (Assessore all'Istruzione della Giunta di Zanardi), furono realizzate scuole pensate per permettere ai bambini di fruire al massimo delle opportunità date dal trovarsi in un ambiente fortemente connotato da uno spazio esterno in natura, ad esempio Casaglia. Sviluppi più recenti sono state le esperienze estive nei parchi cittadini (come Villa Guastavillani) o le "Settimane Verdi" a cui potevano aderire le scuole dell'infanzia nel corso dell'anno scolastico.

Non siamo stati soli, molti ci hanno accompagnato in questo cammino e hanno rappresentato uno stimolo e una risorsa: l'Università di Bologna con il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione; la Fondazione Villa Ghigi; il Settore Ambiente Energia del Comune di Bologna; e ovviamente l'Area Educazione Istruzione Nuove Generazioni.

Gli esiti delle prime esperienze ci hanno convinti dell'importanza di realizzare un percorso formativo rivolto a tutto il personale dei servizi 0-6 orientato a rafforzare e consolidare la consapevolezza e la competenza educativa e naturalistica. La formazione, avviata nell'anno scolastico 2013/2014, ha ormai coinvolto la quasi totalità dei servizi comunali; tuttavia prosegue con l'obiettivo di continuare ad approfondire contenuti e specifici aspetti, mantenendo un approccio di studio e sperimentazione.

Il progetto dagli esordi ad oggi: varie fasi.

Inizialmente, è stato necessario richiamare l'attenzione sull'importanza delle attività all'aria aperta, in tutte le stagioni, per promuovere la salute e superare il timore che stare fuori avrebbe fatto ammalare di più i bambini. Si è, quindi, posto l'accento sul valore che l'educazione all'aperto ha per promuovere sani stili di vita. Contemporaneamente, è stata avviata una riflessione sulla gestione dei rischi che, se calcolati, diventano strumento educativo per rafforzare l'autostima, l'autonomia e il senso di responsabilità.

Altro approfondimento ha riguardato la progettazione delle aree verdi scolastiche, affinché la loro vivibilità non fosse affidata alla presenza di macrostrutture ma alla capacità degli adulti di progettarle partendo dall'uso che ne fanno i bambini e da allestimenti naturali, in una logica che vede l'area esterna come un contesto di apprendimento a cui dedicare, come per gli ambienti interni, uno spazio di riflessione e progettazione, affinché siano un valido contesto di gioco. Nello sviluppo di questo ambito di riflessione, grande rilievo hanno avuto le realizzazioni ideate insieme alle famiglie, nell'ambito dei progetti di qualificazione scolastica.

L'attività all'aria aperta richiede all'adulto un atteggiamento osservativo che sostiene le esplorazioni del bambino, anziché predeterminarle.

In questo contesto si è dato valore ai materiali naturali, informali, che diventano strumenti di gioco particolarmente facilitanti e arricchenti l'esplorazione individuale e di gruppo. Materiali naturali che hanno cominciato a trovare collocazione anche negli ambienti all'interno dell'edificio.

Da sempre, all'aperto, ai bambini viene lasciato più spazio ai rapporti tra pari, e minori sono gli interventi regolativi degli adulti. I bambini, senza l'ingerenza degli adulti, si sentono più liberi di essere in disaccordo, di discutere e negoziare sviluppando così le abilità sociali: fare amicizia, mantenerla, romperla, negoziare e risolvere conflitti. Aver avuto la possibilità di porre attenzione a questo fenomeno ha significato riflettere sul ruolo degli adulti e sulla possibilità di scelta che viene lasciata abitualmente ai bambini.

Recentemente, grazie all'interesse mostrato da alcuni dirigenti scolastici e al lavoro di promozione del Centro Risorse Ri.e.Sco, si è aperto un ulteriore filone di ricerca: quello della continuità e dello sviluppo di esperienze negli ordini scolastici successivi.

Stiamo ancora camminando, quindi, le sfide che ci attendono sono molteplici: radicare il senso pedagogico delle esperienze all'aperto affinché non siano l'esito di una moda passeggera ma un'occasione per sviluppare un orientamento che trae la sua ispirazione nella cultura dell'educazione attiva, del bambino protagonista dei suoi apprendimenti; condividere la responsabilità di preparare cittadini di domani sensibili al tema della sostenibilità ambientale e al rispetto della natura; infine, dobbiamo ulteriormente approfondire la riflessione sul rapporto tra attività all'estero e apprendimenti.

Se le esperienze sono connotate da emozioni "molto belle o molto brutte" - come afferma anche Von Prondzinski¹ - vi sono buone probabilità che rimangano a lungo nella nostra memoria. Obiettivo quindi della scuola è quello di offrire ai bambini relazioni, materiali, ambienti da esplorare fonti di emozioni e di storie che sollecitino e sostengano la curiosità. Anche le esperienze negative, non quelle traumatiche, possono servire al bambino per imparare che nella vita ci sono rischi e pericoli, per i quali è bene farsi trovare (quando si può) preparati. Le connessioni neuronali nei primi due anni di vita si moltiplicano a grande velocità, rallentano poi negli anni a seguire. Crescendo il bambino ha bisogno di specializzazione per sopravvivere, questa specializzazione dipende molto dal contesto al quale il bambino è esposto. Se nel suo contesto trova qualcosa di importante, quei collegamenti rimangono e si rafforzano, altrimenti si perdono. Questo significa che la conoscenza relativa all'educazione, che produce potenziamento in tutti i bambini nei primi 6 anni, è fondamentale per risolvere problemi complessi, come ad esempio quello del nostro debito pubblico [o dell'ecosistema]. [...] Una futura generazione che da piccola ha esplorato e giocato liberamente, sia fuori che dentro, che pensa e che ragiona con riferimento al contesto in cui vive, troverà o si inventerà un modo per risolvere problemi complessi.²

A rinforzo di questo pensiero, Goleman, oltreoceano, scrive e specifica che "sarà una generazione capace di interconnessioni, capace di rendere visibile l'invisibile e di vedere le implicazioni su vasta scala che portano le nostre azioni in ottica sistemica e capace di creare strategie che compensino il fatto che non possiamo anticipare tutti i possibili effetti delle nostre azioni".³

¹ V. Prondzinsky, *Gioco libero in contesti educativi aperti. Fra bisogno e diritto*. In servizi.comune.fe.it Atti del convegno del 19 Novembre 2016 in Convegno 'Che aria tira in giardino?' Una riflessione sui temi che caratterizzano i servizi educativi comunali

² V. Prondzinsky, op. cit.

³ D. Goleman, L. Bennet, Z. Barlow, *Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*, Ed. Tlon, 2017 Il Center for Ecoliteracy [di cui si parla nel testo citato] ha identificato 5 pratiche attive che integrano l'intelligenza emotiva, sociale ed ecologica. Queste pratiche attive descritte nel testo, permettono agli studenti di rafforzare ed estendere la loro capacità e vivere in modo sostenibile.

Per le diverse ragioni sopra riportate riteniamo importante - come risulta nel Progetto pedagogico dei servizi 0-3 e nel Progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia - confermare un orientamento educativo imperniato sull'educazione all'aperto.

Il documento che qui presentiamo rappresenta uno strumento di supporto alla progettazione educativa nei nidi e nelle scuole dell'infanzia e occupa un posto nello "scaffale pedagogico" del Comune di Bologna, in quanto traccia culturale e metodologica nella direzione di un sistema educativo zerosei anni.

Non vuole essere esaustivo di un tema così ampio e importante, ma intende fare il punto su un fondamentale percorso intrapreso e condiviso, per fissarne gli aspetti salienti e delineare gli ambiti di ulteriore sviluppo.

Oltre alla parte centrale, che presenta le principali linee pedagogiche e operative sull'educazione all'aperto, invitiamo a prestare attenzione agli allegati, che costituiscono una risorsa sostanziale e utile alla progettazione delle esperienze e alla condivisione con le famiglie, una base teorica sulla psicologia dello sviluppo, una fonte di stimoli di lettura e conoscenza, da sviluppare in gruppo, in forma personale, con i bambini, con i genitori.

Auguriamo buona lettura e ringraziamo tutti per l'attenzione.

1. SOSTARE IN NATURA

Stare in natura, stare in giardino, rimette con forza in luce il centro della relazione tra persone e tra persone ed ambiente. O meglio il modo di stare in relazione. I giardini scolastici, vengono così vissuti, come spazio che amplia le relazioni educative e come contesti plurisensoriali di apprendimento.

Se condividiamo la visione che i piccoli cambiamenti non possono che partire da noi stessi, le esperienze in natura di educazione attiva e partecipata svolte nei servizi educativi e scolastici, offrono lo spunto per ridare un grande senso e nutrimento all'educazione, dando espressione ai "diritti naturali di bimbi e bimbe" [Zavalloni G.]⁴. Per bilanciare i ritmi veloci di questa società e vita, per arricchire le esperienze sensoriali, per integrare i contesti dei bambini con alta consuetudine alla fruizione di strumenti digitali, per promuovere la salute e il benessere, per riallacciare le generazioni tra di loro con l'ambiente e con la realtà. Come argomentano Schenetti, Salvaterra, Rossini "promuovere un'educazione naturale non significa trasmettere ai bambini una visione edulcorata di natura ma dare loro l'opportunità di sperimentarsi nella relazione con i propri limiti e con il mondo [...]. Cercando di tessere e non far perdere quel legame con la terra di cui siamo parte, anche se, alle volte, non ce ne ricordiamo più. Significa ricordarsi che il lavoro educativo è un lavoro anche culturale, i cui esiti non sono immediati e alle volte tangibili"⁵.

1.1. BENEFICI DELLE ESPERIENZE IN NATURA

Le motivazioni che sostengono nei servizi educativi per l'infanzia, e a seguire negli altri ordini di scuola, la frequentazione educativa e costante degli ambienti naturali, dei giardini scolastici, dei parchi pubblici e di quanto la natura può offrire a chi abita in città, sono di vario tipo e trovano risposta in quelli che definiamo **benefici naturali**. Intendendo con beneficio, ciò che favorisce e porta effetti positivi **al benessere, alla salute, allo sviluppo sensoriale, alla maturazione cognitiva, ai processi di apprendimento, alla socialità dei bambini, all'appartenenza e al legame con il mondo**.⁶

I benefici che derivano da esperienze educative costanti in contatto con la natura e con *buoni* educatori, sono, sia per i singoli individui che le vivono, che per il pianeta stesso. Sono a breve e lungo termine e riguardano il benessere e la crescita globale della persona, non si escludono a vicenda ma si integrano in una visione sistemica. Goleman sostiene come "l'Eco-Istruzione socialmente ed emotivamente attiva, può offrire importanti benefici sia per il processo educativo, che per il nostro benessere sociale ed ecologico"⁷. Passare del tempo in natura aiuta a creare con essa un legame, a prendersene cura ed a rispettarla e prevenire il "deficit da mancanza di natura" che ben presenta R. Louv nei suoi testi⁸. Ma può essere anche occasione di riflessione sul ruolo educativo che gli adulti ricoprono nei servizi educativi e scolastici, in interno come in esterno. In

⁴ G. Zavalloni, *Diritti naturali di bimbi e bimbe* In <http://www.dirittinaturalideibambini.org/dirittinaturali.html>
Per citarne solo due di esempio: n°2 - Il diritto a sporcarsi: a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti; n°4 - Il diritto al dialogo: ad ascoltatore e poter prendere la parola, interloquire e dialogare.

⁵ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica, natura*, Erickson, TN, 2015

⁶ Vedi Figura 1: benefici naturali e diritti della convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia

⁷ D. Goleman, op.cit.

⁸ R. Louv, *Nature-deficit-disorder* In [youtube.com/watch?v=mWQ58pUzYPw](https://www.youtube.com/watch?v=mWQ58pUzYPw), The new nature movement
Reconnecting with life in a virtual age, Green Builder Media, 23 febbraio 2017

questi anni di lavoro e formazione con i nidi e le scuole di infanzia, si è rilevato che vivere gli ambienti naturali nelle modalità di seguito descritte porta l'educatore/l'insegnante a riflettere sul proprio rapporto con la natura e con le crescenti autonomie dei bambini, sul corpo e il movimento nei primi anni di vita, sul valore del fare esperienza⁹. Inevitabilmente, questo condiziona e incide su ciò che si permette, promuove o proibisce ai bambini e sul modo di sostenere e accompagnare la crescita da un punto di vista educativo. Partire dal fuori, molte volte, permette di ripensare e rivedere anche l'esperienza educativa e didattica organizzata dentro la scuola, dialogando quotidianamente con rischi e benefici.

Le esperienze in natura, se vissute costantemente, in continuità tra dentro e fuori e con educatori/insegnanti attenti a scorgere e sostenere la relazione tra bambini e natura, promuovono le seguenti **aree di benefici naturali**:

a. benessere psico-fisico

b. sostegno agli apprendimenti, sviluppo sensoriale, maturazione cognitiva ed emotiva

c. socializzazione ed interazione

d. senso di appartenenza e legame con il cosmo

Gli educatori e gli insegnanti possono scorgere, attraverso l'osservazione attenta dei bambini in natura, quanto accade nelle suddette aree. "Essere attenti osservatori significa cogliere e accogliere i gesti, gli sguardi, le parole e i racconti dei bambini, le loro intenzionalità ed interessi"¹⁰. Allo stesso tempo significa percepire anche quello che come adulti si sente e si pensa rispetto a se stessi, ciò che si agisce nella relazione con i bambini e la natura, ascoltando se si è (o non si è) in sintonia emotiva con essi. Osservare l'interazione naturale tra bambini e ambiente significa cogliere quello che accade in maniera autentica, per partire da lì e all'interno della progettazione educativa, con la consapevolezza che i nostri pensieri ed emozioni condizionano le nostre parole e le nostre azioni.

⁹ Vedi Figura 2: descrizione dei benefici naturali per ogni area di interesse

¹⁰ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, op. cit, p.160

Figura 1 – Benefici naturali e diritti della convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia

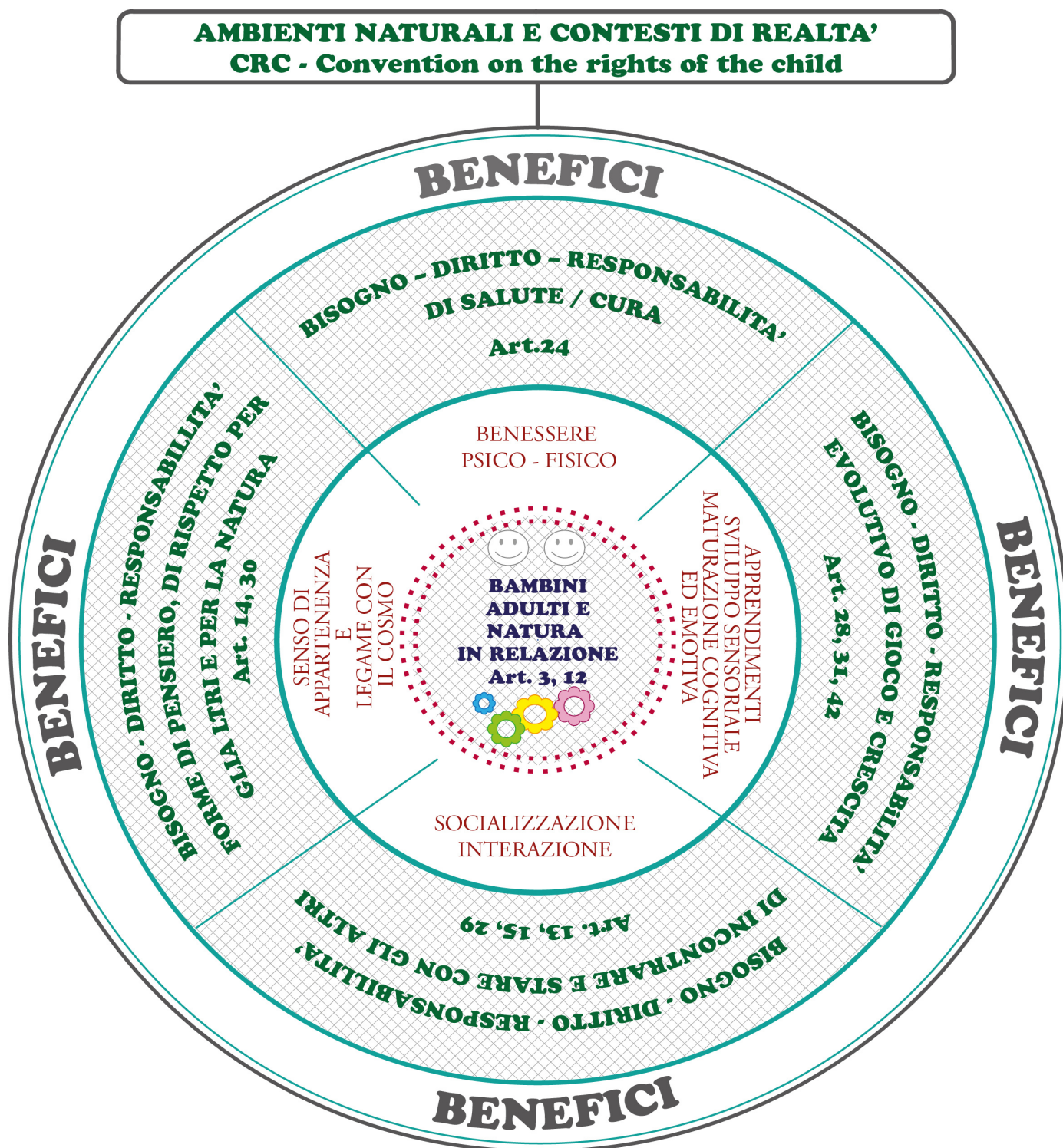


Figura 2 – Descrizione dei benefici naturali per ogni area



Di seguito alcuni esempi dei benefici che le esperienze in natura portano con sé, così come suddivisi in figura 2:

A - AREA DEL BENESSERE PSICO-FISICO:

- la **percezione spaziale migliora** grazie all'allenamento ad uno sguardo flessibile ai dislivelli, alle distanze, al campo aperto, al vicino/lontano;
- l'aumento dell'attività fisica **riduce la probabilità di obesità e migliora l'umore** (correre, arrampicarsi, saltare ...);
- l'esposizione alla luce solare e il respiro all'aria aperta attivano la circolazione sanguigna, rinforzano la **produzione di vitamina D** e il riequilibrio delle **difese immunitarie**;
- vivere esperienze di piacevolezza combatte la depressione;
- la **concentrazione e l'attenzione** migliorano per via del minor inquinamento acustico, del maggiore silenzio, dei tempi più distesi e fluidi;
- migliorano anche le **capacità cognitive**: i bambini imparano ad ascoltare il silenzio e a riscoprire i rumori della natura (i fruscii delle foglie, il ticchettare della pioggia, lo scroscio delle onde del mare).¹¹

B - AREA DEGLI APPRENDIMENTI, SVILUPPO SENSORIALE, MATURAZIONE COGNITIVA ED EMOTIVA:

- la **concentrazione** rimane per tempi più lunghi essendo i bambini coinvolti nell'esplorazione di materiali plurisensoriali, destrutturati e concreti (materiali naturali: la terra, le foglie, i rametti, i sassolini, le cortecce, gli alberi e i cespugli ecc. e elementi naturali: il vento, l'umido, la rugiada ecc.);
- l'**esplorazione** avviene attraverso l'uso prevalente delle mani, della vista e del corpo (si può toccare, trasformare, lasciare traccia, sporcarsi). Si assiste e si partecipa alla trasformazione degli elementi, provando emozioni (es. la polvere, la terra, il fango);
- avvengono più **stimoli cognitivi e sensoriali** contemporaneamente;
- gli ambienti esterni con piante, alberi e prati offrono materiali naturali e sono abitati da esseri animati di vita propria: piccoli e grandi animali che attraggono molto la **curiosità e l'interesse** dei bambini;
- dall'esplorazione degli stessi materiali nascono **giochi** differenti, che vengono ampliati dall'arrivare o allontanarsi di uno o più bambini;
- nascono più **narrazioni**, gli oggetti raccolti e ammassati dai bambini hanno loro storie;
- si favorisce l'opportunità ai bambini di costruire ipotesi in modo autonomo in relazione all'ambiente e ai suoi fenomeni;
- lo spostamento e l'esplorazione in luoghi naturali nuovi ed esterni ai giardini scolastici permette di allenare il **senso di orientamento**;
- si sperimenta l'**autonomia e il proprio limite**. Per esempio: nel salire e scendere, trovare un equilibrio, arrampicarsi;
- si può rallentare, cercare il proprio angolo, si può sostare, attendere e soffermarsi, **seguire il proprio ritmo, tempo e stile di apprendimento**, si può alternare e scegliere la solitudine e la compagnia;
- la natura può essere **inclusiva** seguendo le caratteristiche dette sopra

¹¹ U. Toffol, *Inquinamento acustico e danni all'udito. Alcuni semplici consigli per prevenire i danni dovuti all'inquinamento acustico*, in uppa.it/ambiente/ecologia/inquinamento-acustico-e-danni-alludito/, 30.09.2015

- si utilizzano tutti i sensi: i bambini annusano l'aria, la terra, i fiori, le loro mani infangate o strofinate su erbe raccolte..., sentono sulla pelle l'aria e le diverse temperature, le gocce di pioggia sul viso o la lingua, l'odore del sudore durante le corse, il calore che sprigiona il corpo durante il movimento;
- l'**esercizio della creatività e di un pensiero divergente** è arricchito dalla possibilità di giocare con materiali non strutturati. Alberi caduti che diventano astronavi con più postazioni, ramoscelli utilizzati come ombrelli o come spazzole, grandi ceppi che accolgono i riposini dei più piccoli o il gioco del far finta; occasioni di scavo, di travaso, di costruzione, di assemblaggio, di mescolanza di materiali;
- maggiori possibilità di **agire il movimento**, gli spazi sono più aperti e ampi. I bambini si muovono, corrono, saltano, scavalcano, si arrampicano, costruiscono, scavano, raccolgono, ammucciano, intrecciano, allineano, impastano. L'ambiente naturale favorisce a tutto corpo una gamma di possibilità che va dal micro (scavare con un dito per arrivare a un lombrico) al macro (arrampicarsi sui rami di un albero);
- nel corso delle esperienze all'aperto, a contatto con la natura, osserviamo i bambini che esplorano, ricercano, fanno ipotesi, le verificano: vediamo quindi che sono **capaci di costruire percorsi autonomi di apprendimento**. Osservare questi processi aiuta a recuperare l'idea di bambino capace non solo di entrare in relazione con la realtà di vita, ma in grado di costruire conoscenza a partire dall'esplorazione della realtà stessa. I bambini costruiscono spiegazioni anche inesatte, ma che li coinvolgono in tutte le fasi. E' utile che l'adulto si chieda "perché lo fa" e che lasci loro il tempo e spazio per la formulazione delle proprie ipotesi e sostenga tali processi con domande più che risposte.

C - AREA DELL'INTERAZIONE E SOCIALIZZAZIONE:

- il bambino si trova nella condizione di esercitare il proprio **diritto ad essere responsabile delle proprie scelte**, a fare un vero e proprio esercizio di **responsabilità e autonomia**, sorretto dalla fiducia che dà lui l'adulto;
- di scegliere di provare o non provare ad arrampicarsi o saltare; di aggirare o spostare quel grande ramo caduto col vento di notte, che ieri non c'era e che oggi gli impedisce di raggiungere la sua tana preferita; di provare oggi a correre giù da quella discesa che gli fa paura, o di provarci domani, o quando si sentirà pronto; di scegliere se affidarsi all'aiuto dei compagni o all'esperienza della maestra;
- i **gruppi più flessibili e dinamici** permettono ai bambini di spostarsi da un interesse a un altro, dando importanza alla continuità sul fare o alle relazioni con i coetanei e l'ambiente;
- si creano situazioni nelle quali l'**aiuto reciproco** consente di risolvere problemi, di decidere cosa fare e operare delle scelte, di sostenersi l'un l'altro, esercitando il confronto e il diritto alla partecipazione;
- si può fare **esperienza di piccoli incidenti**, situazioni di **rischio** e limite; di spiacevolezza o **fastidio** (il bagnato, il freddo, la polvere sulle mani); **di sforzo** per raggiungere un obiettivo di gioco personale o condiviso.

D - AREA DEL CONTATTO E DEL LEGAME CON IL COSMO/MONDO:

- si recupera la dimensione del **silenzio**¹² (o del meno rumore) e della pausa, fondamentali per nutrire in maniera sana la mente;

¹² Thich Nhat Hanh, *Il dono del silenzio*, Garzanti, 2015

- fare esperienza all'aperto **crea un legame** con la natura attraverso le emozioni suscitate dal prendersi cura di una pianta o di un animaletto (interessarsi verso gli insetti che popolano il giardino), dalle sorprese e dagli imprevisti¹³;
- la natura non è solo bella ed incantata, ma è anche uno spazio selvatico: se ci si spinge oltre i giardini scolastici ci si punge con le ortiche e si può scivolare nel fango. L'alta qualità delle esperienze educative in natura dipende fra le altre cose proprio dal continuo mettersi in gioco, sempre **in bilico fra il fare e il sentire** e dalla **condivisione** da parte di educatori, insegnanti, genitori e bambini di valori importanti come quello di riconciliare il nostro attuale stile di vita con i ritmi lenti e profondi della natura¹⁴;
- I bambini hanno sempre **bisogno di natura**¹⁵: alberi, cielo, terra, spazi aperti dove compiere esperienze uniche, preziose, incancellabili. Sviluppano i sensi, cercano e raccolgono materiali naturali, inventano nuovi giochi, scoprono il silenzio, i tempi lunghi e istintivamente si avventurano alla scoperta del mondo. Per un bambino la natura è davvero irresistibile, in tutte le sue sfumature nelle diverse stagioni. Pioggia, vento e neve non sono mai un ostacolo, anzi il cattivo tempo spesso rappresenta una vera opportunità; catturare con la lingua le gocce di pioggia, guardare i rami degli alberi che si piegano al vento, tuffarsi nelle pozzanghere, scivolare nel fango;
- trascorrendo del tempo all'aperto i bambini costruiscono in modo autonomo e del tutto personale un **legame profondo con la natura** e questa importante relazione si radica nella loro vita, restando anche nell'età adulta, quando si diventa più consapevoli di decidere di fare propri stili di vita in armonia con l'ambiente¹⁶.

1.2. ESPLORARE E GIOCARE

Giocare è fonte di felicità, gioia e piacere sono fonte di benessere. Come sostiene Gray “i bambini vengono al mondo con una voglia bruciante di imparare. Sono curiosi per natura, allegri per natura ed esplorando e giocando scoprono il mondo sociale e fisico al quale devono adattarsi. Nei primi anni imparano, senza istruzioni, quantità inimmaginabili di informazioni e abilità. Tutto ciò spinti e guidati dai loro istinti e impulsi innati. La natura non spegne questo enorme desiderio e capacità di imparare”¹⁷.

I comportamenti che osserviamo nei bambini da quando nascono - rotolare sul fianco, stringere, afferrare, portare alla bocca, guardare, soffermare lo sguardo, ruotare, sedersi, gattonare, camminare, correre, saltare, parlare, interagire, creare, prevedere, calcolare, contare, immaginare, risolvere, suddividere, ammucciare, raccogliere, sperimentare, associare, inventare, provare, ricercare ecc. - sono la manifestazione delle loro **intelligenze, abilità, conoscenze e competenze**. L'espressione di tali azioni è sostenuta dal contesto educativo composto, in interno come in esterno, dai materiali naturali e artificiali presenti, dagli spazi (delimitati, aperti...), dai tempi (flessibili, dilatabili, standardizzati...), dall'organizzazione dei gruppi.

¹³ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, op.cit.

¹⁴ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, op.cit.

¹⁵ L'ipotesi della **biofilia** è un'ipotesi scientifica proposta nel 1984 da Edward O. Wilson che rileva empiricamente nell'essere umano la “tendenza innata a concentrare il proprio interesse sulla vita e sui processi vitali”.

¹⁶ Per approfondire: Louv R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Milano, Rizzoli, 2006. Louv R., *The nature principle. Human restoration and the end of nature-deficit disorder*, Chapel Hill, Algonquin Books of chapel hill, 2011

¹⁷ P. Gray, *Lasciateli giocare*, Torino, Einaudi, 2015

L'intelligenza si crea attraverso un contesto educativo pensato e progettato, che permette di far emergere le diverse potenzialità intrinseche in ogni bambino, in relazione ai suoi bisogni, interessi e alla sua fase di crescita. I bambini hanno bisogno di un **contesto plurisensoriale**, che stimoli tutti i sensi. Hanno bisogno di materiali e di un ambiente che inviti la sua esplorazione e sperimentazione sia fuori che dentro. Oltre a ciò, sono necessari spazio e tempo per esplorare, giocare, riflettere, affrontare difficoltà, sperimentare l'autonomia e la scelta, il rischio, la responsabilità, la cooperazione. I bambini necessitano di vivere situazioni che li educino allo sforzo, a conoscere e maneggiare i propri limiti, a rafforzare la fiducia in sé e ad incontrare gli altri. Allo stesso tempo servono adulti capaci di scorgere, ascoltare, dare valore e sostenere le loro competenze e abilità; di riformulare e sostenere, attraverso il dialogo e la presenza, la rielaborazione e risignificazione delle esperienze vissute, di promuovere il confronto e la partecipazione attiva¹⁸.

Nei nidi e nelle scuole di infanzia vi è la possibilità di rinforzare, nutrire, sostenere e arricchire i **processi di apprendimento** dei piccoli, a partire da una costante frequentazione di spazi all'aperto. Gli ambienti naturali sono infatti dinamici, complessi, imprevedibili ed è esattamente questo loro aspetto "selvaggio", apparentemente disordinato e non predefinito, ad incentivare l'esplorazione, a promuovere la curiosità dei bambini e a tenere alta la loro concentrazione. Come scrive M. Schenetti "la fenomenologia (presente in natura) aiuta ad essere consapevoli che un'esperienza di apprendimento autentica scaturisce dal mondo-della-vita, dal luogo in cui ogni conoscenza entra in contatto con la vita. Il bambino che entra in contatto con la natura, entra in una relazione così stretta con essa, che è imprescindibile per gli educatori tenere d'occhio la relazione tra l'uno e l'altro, prima di fare discorsi sull'importanza degli alberi e della fotosintesi. Con la fenomenologia le emozioni diventano parte integrante dell'atto conoscitivo, l'apprendimento viene riconosciuto come un processo ermeneutico che permette di trasformare il sapere, quando è autenticamente tale in vissuto (Dallari, 1999, p.73)."¹⁹

Gioco e apprendimento, come ricorda A. Oliverio, sono strettamente intrecciati: "giocare è utile sia per gli apprendimenti aspecifici, cioè per promuovere la maturazione delle funzioni cognitive, sia per promuovere apprendimenti specifici, cioè per imparare nozioni, concetti, strategie in modo ludico, senza fatica. Negli anni dell'infanzia il gioco è importante perché un bambino impara a padroneggiare i propri movimenti. In seguito dai 2 ai 6/7 anni passa alla fase del **gioco simbolico**, che implica lo sviluppo della fantasia e la capacità di formulare ipotesi: il bambino 'fa finta che', ossia si immedesima nei ruoli che vede svolgere ai grandi e spesso si rimprovera di aver commesso errori. In questi giochi il ruolo dell'adulto dovrebbe essere minimo assicurando il contatto di sguardo e la disponibilità alla comunicazione per fare spazio e dare tempo al gioco del bambino, al suo contenuto, alla sua immaginazione, al suo agire. Il gioco di ruolo inizia attorno ai 6/7 anni e dura tutta la vita. E' attraverso i **giochi di ruolo** che si imparano le regole del gruppo (e quindi della società). I **giochi di movimento o simbolici** hanno un ruolo essenziale nella costruzione della socializzazione e nella così detta **intelligenza emotiva**, la capacità di leggere le emozioni degli altri e di mettere in atto risposte appropriate dal punto di vista dell'empatia. Un gioco di gruppo all'aria aperta comporta sensazioni, percezioni, emozioni, movimenti e soprattutto un vero e proprio esercizio cognitivo. Giocando, i bambini imparano le regole del gruppo, e si rendono conto della concretezza delle proprie azioni, del male che possono provocare alcuni eccessi, della diplomazia necessaria a riallacciare relazioni che si sono raffreddate anche se per poco tempo"²⁰.

¹⁸ Per approfondire il tema della partecipazione attiva infanzia, vedi: testi in bibliografia e sito www.associazionenats.org

¹⁹ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, op.cit., p. 101

²⁰ A. Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, p.95, Firenze, Giunti, 2017

Le esperienze tattili e motorie sono indispensabili per lo sviluppo del cervello. Il bambino ha bisogno di giocare con la sabbia e con l'acqua, di fare costruzioni con i cubi, di muoversi... affinché si sviluppino quelle aree del cervello che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori: quelle del linguaggio e del pensiero complesso.

La **realtà virtuale**, continua Oliverio, non è l'ambiente ideale per favorire lo sviluppo della mente infantile che è concreta, basata sull'interazione diretta, su una serie di tentativi, anche infruttuosi, promossi direttamente dal bambino, su tempi lenti anziché rapidi. Queste caratteristiche della mente infantile furono descritte da Maria Montessori nel volume *La mente del bambino*, prima ancora della nascita delle neuroscienze e della psicologia cognitiva. La pedagogista aveva notato come le esperienze dirette e le impressioni che esse lasciano non si limitano a penetrare nella mente del bambino, ma la formano: "esse si incarnano in lui. Il bambino crea la propria 'carne mentale', usando le cose che sono nel suo ambiente. Abbiamo chiamato il suo tipo di mente, *mente assorbente*" (Montessori, 1952)²¹.

2. PRONTI PER PARTIRE: PRIMI PASSI DI PROGETTAZIONE EDUCATIVA

Per creare la strada per rendere possibile e continuativo il rapporto con la natura nei servizi educativi e scolastici per l'infanzia occorre pensare e organizzare la quotidianità.

È consigliabile che la progettazione educativa di esperienze in natura parta da azioni semplici e operative per poi arricchirsi gradualmente di ulteriori pratiche e obiettivi. L'importante è che ognuno ricerchi le motivazioni che possono portare il singolo operatore e quindi passo dopo passo il gruppo, ad un pensiero condiviso ed intenzionale. Così da scrivere progettazioni educative che siano un canovaccio di lavoro condiviso dal gruppo, accessibile ai bambini e alle famiglie.

Nella elaborazione della progettazione è indispensabile tenere in considerazione i seguenti elementi organizzativi.

2.1. ORGANIZZAZIONE DEL CONTESTO: SPAZI, TEMPI, MATERIALI, GRUPPI DEI BAMBINI

Qualsiasi apprendimento si realizza in un **contesto**, ovvero in un ambiente più o meno organizzato in cui vi possono essere altri individui. Si può quindi parlare di **contesto educativo** come l'insieme delle risorse materiali (arredi, materiali, oggetti...), umane (bambini, educatori, ausiliari, insegnanti, genitori...) e simboliche (sistemi simbolici utilizzati nel contesto quali: linguaggio, scrittura, numerazione, libri, immagini, pc...) utilizzate allo scopo di educare e stimolare l'apprendimento. Lo sviluppo del bambino avviene sempre all'interno di contesti e ciascun bambino si sviluppa entrando in contatto con diversi contesti educativi (famiglia, scuola, gruppo dei pari ..). Nei diversi contesti il grado di strutturazione e organizzazione varia, così come variano i processi di sviluppo e apprendimento che vengono messi in atto.

LA DIMENSIONE DELLO SPAZIO

I giardini scolastici sono un ambiente educativo che amplia e arricchisce lo spazio interno. Uscendo con regolarità, mettendosi in gioco in una relazione educativa aperta al possibile, osservando gli interessi spontanei dei bambini nel gioco e nella relazione con l'ambiente, nasce il desiderio di

²¹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1948

introdurre miglioramenti e modifiche.

La formazione realizzata insieme alla Fondazione Villa Ghigi ha fornito utili spunti operativi.

- **Primo passaggio: conoscere il proprio giardino**

Per l'analisi del giardino si può utilizzare una mappa cartacea. La mappa rappresenta lo strumento sul quale registrare le conoscenze, le osservazioni e le aspettative relative al giardino, considerato come un insieme di pratiche e di relazioni. La mappa viene stampata e su di essa si stratificano, attraverso più copie o attraverso dei lucidi, le analisi dello spazio.

In prima battuta si costruisce la mappa di fatto che mette in rilievo elementi naturalistici/strutturali, elementi specifici di pregio/risorsa o elementi di criticità. Si riportano degli esempi:

- alberi, erbe, animaletti, tipi di terra;
- angoli e centri d'interesse: aiuole aromatiche, angolo dello scavo, siepi e tane, ceppi di legno, alberi per arrampicarsi, luoghi dove è facile trovare animaletti e insetti, cumuli di foglie, erba più alta...;
- entrate, uscite, cancelli, recinzioni, punti eventuali di rischio, angoli ciechi...;
- zone artificiali e zone naturali;
- strutture e giochi da esterno;
- modificazioni nel corso della giornata in relazione alla rotazione solare e alle stagioni: zone d'ombra per il pranzo, zone per il riposo estivo, zone di sole per piccoli orti, zone più umide perché ombrose o polverose in estate...;
- presenza di zone umide e di acqua: fontana, stagno, rubinetto esterno...;
- cosa c'è al di fuori della recinzione e nel quartiere raggiungibile a piedi o con i mezzi pubblici e con una natura interessante per i bambini (percorsi pedonali e ciclabili, parchi cittadini, giardinetti, orti cittadini, orti botanici, corsi d'acqua, grotte, campagna, collina...).

- **Secondo passaggio: le rappresentazioni del proprio giardino**

In seconda battuta si arricchisce la mappa di fatto con ulteriori sovra letture che tengono conto dei seguenti descrittori:

- luoghi di interesse per i bimbi (mappa "toponomastica");
- mosaico ambientale fisico ed emozionale: parti del giardino che vengono percepite dagli adulti come più sicure o "rilassanti" e zone che diversamente vengono considerate potenzialmente pericolose; le percezioni/ emozioni degli adulti condizionano il modo con il quale si favorisce o si inibisce la fruizione dei bambini dello spazio aperto;
- piccoli o più grandi interventi da fare nei giardini per favorire, indirizzare, rilanciare l'attività di gioco in esterno.

L'analisi dei descrittori sopra indicati si può fare in un primo momento a livello "mentale", individualmente e poi nel confronto all'interno del gruppo di lavoro. La mappa viene poi costruita e comparata con quella fatta sul campo attraverso lo strumento dell'osservazione diretta e partecipata. E' interessante rilevare insieme quanto gli adulti si ricordano o si rappresentano e quanto realmente accade, si osserva e si registra.

- **Terzo passaggio: osservare cosa accade in giardino**

Individualmente gli adulti iniziano ad osservare quello che accade in giardino attraverso una traccia di osservazione (vedi allegati).

Le osservazioni vengono poi condivise nel gruppo di lavoro, anche con l'aiuto del pedagogo; si

suggeriscono alcune chiavi di lettura per il confronto trasversale:

- quali sono i punti potenzialmente pericolosi e che richiedono una vicina sorveglianza dell'adulto;
- quali sono le zone del giardino che trasmettono sicurezza e insicurezza all'adulto rispetto al fare dei bambini;
- quali sono i punti del giardino in cui i bambini non possono andare;
- quali sono i punti del giardino in cui i bambini possono stare senza l'adulto vicino;
- quali sono le potenzialità del giardino a sostegno dell'esplorazione e del gioco;
- quali sono le zone in cui i bambini si soffermano maggiormente e quali giochi fanno o utilizzano prevalentemente;
- le scelte delle zone e dei giochi dei bambini è condizionata dall'adulto? Se sì rispetto a cosa, come e perché?

- ***Quarto passaggio: rilanciare le esperienze dei bambini osservate dagli adulti***

A questo punto il gruppo di lavoro si concentra sulla mappa di progetto, individuando i miglioramenti che si possono apportare nel giardino e nella progettualità con i bambini. Si riportano i seguenti spunti:

- uscire con regolarità e osservare i giochi dei bambini: cosa cattura il loro interesse, come lo si può sostenere modificandolo e arricchendolo per far sì che duri nel tempo e che si possa evolvere;
- provare per un tempo definito a togliere i giochi da esterno (tricicli, cassette...) e verificare cosa accade;
- introdurre materiali naturali o di riciclo a sorpresa e per un tempo definito e osservare cosa succede nel gioco dei bambini (creare l'effetto sorpresa da valore ai materiali naturali);
- selezionare le variabili di spazi e materiali presenti e introdurle consapevolmente; le variabili sono elementi facilitatori delle esperienze positive dei bambini e favoriscono lo sviluppo del pensiero scientifico;
- differenziare il giardino per centri di interesse così che i bambini possano spostarsi liberamente nello spazio: per esempio angolo dello scavo con attrezzi (palette, rastrelli), cassette per raccogliere materiali naturali, luogo delle piante odorose, angolo con acqua e annaffiatoio...;
- includere nella pratica educativa un tempo di conversazione con i bambini in cui elaborare con loro le esperienze che stanno accadendo e sostenerle e modificarle (partecipazione);
- osservare in silenzio mentre i bambini giocano; memorizzare, annotare, fotografare e rilanciare in un secondo tempo; si possono fare domande che sostengano e diano valore al loro fare;
- verificare che i bambini abbiano la possibilità di esprimere, condividere con gli adulti e i coetanei i pensieri e le idee che li attraversano;
- riflettere sui processi di apprendimento in corso e su come sostenerli; su come ritornare con i bambini sulle esperienze osservate; scegliere insieme a loro quelle da riproporre;
- preparare l'uscita in giardino insieme ai bambini; condividere modi e regole di stare all'aperto;
- avvalersi di strumenti che aiutino a tenere traccia di quanto accade e riutilizzarli con i bambini, i colleghi, le famiglie (per esempio: foto, annotazioni dei discorsi e conversazioni dei bambini, disegni...).

Stivalini e abbigliamento

Uscendo in giardino spesso e durante le varie stagioni dell'anno nasce la necessità di chiedere ai genitori di portare a scuola dei cambi di abbigliamento adatto: stivalini o scarpe di ricambio, mantelle impermeabili, pantaloni da pioggia, ombrelli. Anche il personale educativo si dota di abbigliamento congruo alle esperienze in esterno, come scarpe di ricambio o stivali. Di conseguenza ci si interroga su dove riporre in maniera ordinata questi materiali.

Le rastrelliere per gli stivaletti dove è più opportuno riporle? All'interno o all'esterno? Il luogo scelto dipende da alcuni elementi:

- il primo riguarda la conformità dello spazio interno ed esterno della struttura: qual è il luogo migliore per tenere gli stivali ordinati e asciutti;
- il secondo è di carattere educativo: quale luogo può essere più adatto per permettere la vestizione e la svestizione dei bambini in armonia e autonomia in relazione alla loro età;
- il terzo si basa sul tragitto dentro–fuori–dentro: dato che si esce con gli stivali asciutti e puliti e si rientra con gli stivali bagnati e infangati è opportuno tenere presente il lavoro di pulizia dei locali; è quindi fondamentale coinvolgere gli operatori.

Se il momento della vestizione/cambio non è curato nei dovuti modi e tempi, accade che ci si ritrovi con scuole piene di terra in ogni angolo; il che, potrebbe anche non essere un problema, ma, quando questo diventa l'abitudine e non l'eccezione, significa che vi è un appesantimento del lavoro dei collaboratori rispetto la pulizia e la cura igienica degli ambienti (ambienti che spesso i bambini utilizzano stando a terra). Le modalità del vestirsi/svestirsi, vanno condivise e pensate coi colleghi per farle scorrere in maniera fluida e piacevole.

Considerato che i servizi educativi aprono nel mese di settembre, basteranno alcune settimane per il passaggio dal tempo estivo a quello autunnale, fino ad arrivare al clima umido che contraddistingue gli inverni bolognesi; motivo per cui i bambini arriveranno presto con giacche, cuffie, scarpe... e, se si esce con frequenza, scarpe di ricambio o stivali. Lavorare sull'**autonomia**, "vestirsi/svestirsi" da soli o con l'aiuto dei compagni, è quindi un obiettivo educativo della progettazione non rimandabile al domani.

I tempi dedicati alla vestizione/svestizione sono un "buon tempo perso": dilatare i tempi dedicati a questo momento permette di non avere (e non trasmettere) l'ansia di "fare in fretta" e mantiene il gruppo dei bambini concentrato sul momento presente. Si riportano suggerimenti (da adattare alle età dei bambini, al periodo dell'anno, alla conformità degli spazi:

- far sedere i bambini durante il cambio delle scarpe, a terra o su panchine/seggiole;
- se gli stivali sono riposti all'interno, scegliere una collocazione che permetta ai bambini di prenderli anche da soli/in piccolo gruppo, seppur, se necessario, con il controllo visivo a distanza da parte dell'adulto;
- valutare dove posizionare gli stivalini: vicino alla porta di uscita per il giardino, vicino agli attaccapanni delle giacche, in un angolo in sezione, in corridoio, sotto un portico... Il fatto che gli stivali siano all'interno o all'esterno determina una priorità rispetto al mettere prima le giacche e uscire o viceversa;
- scegliere da che parte uscire/entrare coi bambini; considerare se ci sono accessi al giardino differenziati rispetto le sezioni o accessi unici di scuola/nido. Questo per individuare il percorso più pratico e che "sporca" meno (fango, polvere, foglie secche, erba...) se il cambio delle scarpe viene fatto in interno;

- riguardo il vestirsi e svestirsi, valutare se agire gradualmente per piccoli gruppi; inizialmente è opportuno suddividere i bambini tenuto conto delle competenze dei singoli, rispetto alla possibilità di lavorare sull'aiuto reciproco e attraverso l'imitazione. Definire quanti bambini chiamare alla volta e se è necessario il sostegno dell'adulto e in quali fasi;
- definire dove aspettano e dove rimangono i bambini in attesa di vestirsi e mettersi gli stivalini: stanno da soli? con un altro adulto? a fare che cosa? seduti o liberi? i bambini già vestiti intanto escono? da soli, con qualcuno, o rimangono seduti in attesa?
- chiedersi come adulti dove ci si colloca nello spazio durante le fasi che precedono l'uscita;
- prevedere l'aiuto degli operatori, sia per la vestizione sia per mettere dei cartoni per terra, o per asciugare le scarpe al rientro, ecc.;

I suggerimenti elencati vanno condivisi tra colleghi, così da ripetere le azioni in maniera coordinata e congruente indipendentemente da chi è presente in turno. In questo modo i tempi di vestizione/svestizione si ridurranno con l'aumentare delle competenze dei bambini, con la loro pratica e la loro crescita.

In generale, definire insieme tra adulti le modalità di uscita in giardino è fondamentale così come dividerle a voce con i bambini. La comunicazione dei passaggi e delle prime “mini regole” può essere supportata da un cartellone con immagini in sequenza.

LA DIMENSIONE DEL TEMPO

Le esperienze in natura permettono di riappropriarsi di un tempo più lento, un tempo di sosta in cui imparare a sentire con il corpo e con tutti i sensi.

Pensando agli obiettivi educativi dell'educazione all'aperto è fondamentale riprendere quanto imparato dalle sperimentazioni delle settimane nel bosco di Villa Ghigi²².

In questa esperienza i bambini vengono lasciati liberi di esplorare la natura circostante e ciò che cattura il loro interesse, con adulti presenti che li sostengono e li accompagnano. La scommessa pertanto è riportare delicatamente nella programmazione quotidiana ciò che accade in esterno e nelle uscite fuori da scuola. Vivere il giardino, i parchi, il bosco con regolarità, e non con estemporaneità, significa riscoprire la fluidità del tempo, una dimensione in cui quello che accade non è scandito e progettato in funzione dei turni degli adulti né dettato dalla rigidità dei tempi istituzionali; ma da un tempo cronologico a misura di bambino, che mette al centro il fermento nel vivere e il trasformarsi dei giochi e delle esperienze, transitando da un luogo all'altro.

Ritorniamo un attimo al momento del cambio e del vestirsi/svestirsi per andare in giardino. Se si curano i momenti di preparazione vestitaria all'uscita/entrata, in base al numero dei bambini con i quali si esce, se piccolo gruppo o grande gruppo, questi tempi possono arrivare anche a 20 o 30 minuti nella prima parte dell'anno. Di conseguenza è importante dilatare i tempi di permanenza all'esterno, regalando ai bambini un tempo più sedimentato, che non sia stretto dai ritmi istituzionali, da quello che si deve fare prima di uscire e che spesso viene riassunto nella frase: “usciamo quando abbiamo finito di...”. Stare più spesso e con tempi più dilatati all'esterno provoca la sensazione a diversi insegnanti/educatori di perdere qualcosa, di dover rinunciare a qualche altra attività pensata... E forse inizialmente è così. Tuttavia le esperienze in natura insegnano che si può lasciare andare qualcosa per poter ripartire dal benessere dei bambini e da ciò che realmente li aiuta e che li sostiene nella crescita. Forse è proprio il momento di rallentare e di ridefinire cosa si è disposti a lasciar andare e cosa invece è importante trattenere e ripensare nelle progettazioni

²²

Bando Infea - Documentazione In
regione.emiliaromagna.it/infeas/documenti/progetti/infanzia_natura/boscoGRED, 2010

educative. In questo modo si recupera il tempo in cui i bambini riescono a svolgere le loro operazioni di pensiero, a elaborare teorie intuitive, a fare previsioni e deduzioni. Si sostiene una forma di apprendimento secondo la logica dell'osservazione, dell'ipotesi e della verifica sperimentale: osservare, esplorare, costruire ipotesi, dedurre, sperimentare, sbagliare e riprovare. Si consente il tempo per fare e rifare e confrontarsi tra pari. In questa dimensione l'adulto sostiene il fare dei bambini, pensa e pone domande rilanciando le loro esperienze, facilita il confronto e la partecipazione.

MATERIALI: MATERIALI NATURALI TRA INTERNO ED ESTERNO

Uscendo con frequenza negli spazi esterni accade che lo sguardo adulto diventi gradualmente più selettivo e attratto dai materiali naturali. Succede che, anche quando si passeggia nel proprio tempo libero, l'attenzione cada sui materiali naturali attorno e ci si chieda l'uso che i bambini potrebbero farne. Cambia cioè la percezione: prima era soprattutto legata al potenziale rischio e pericolo; successivamente lo sguardo si allarga ai possibili usi del bastone, del sasso, dei legnetti, delle foglie... in funzione dei bisogni di crescita dei bambini e dei benefici che lo stare in natura comporta.

Un passaggio importante riguarda il pensiero logistico/organizzativo. Si riportano di seguito alcuni suggerimenti sul reperimento, preparazione e stoccaggio dei materiali naturali finalizzati al gioco dei bambini:

- chiedersi dove procurarsi i materiali naturali: se vi sono luoghi vicino al servizio dove si possono andare a raccogliere con i bambini o con i colleghi, oppure chiedere ai genitori di procurarli e portarli;
- verificare che il materiale naturale raccolto possa essere utilizzato così come trovato in natura, altrimenti trattarlo in modo adeguato prima di metterlo a disposizione dei bambini;
- organizzare un angolo per depositare via via i materiali raccolti, tenendo conto che alcuni possono essere conservati per un tempo limitato;
- pensare alla permanenza dei materiali; alcuni possono essere usati occasionalmente e riposti, altri si disperdono in giardino e altri, quando necessario, vanno smaltiti. E' fondamentale definire quindi dove conservare ciò che i bambini riutilizzano e possono ritrovare, dove conservare ciò che si vuole riproporre non nell'immediato ma dopo un periodo, dove smaltire ciò che si è rovinato e non serve più;
- tenere in ordine i materiali in contenitori o scaffalature: i materiali se ben ordinati e organizzati sia dentro che fuori, invogliano il gioco, consentono all'adulto di scegliere le variabili da mettere in campo e aiutano il riordino;
- far trovare i materiali ben disposti e selezionati in giardino o in sezione, avendo cura che l'ambiente intorno non rechi distrazioni di altro tipo. Uno spazio "svuotato" e preparato per la scoperta dei materiali, aiuta nella concertazione e nell'esplorazione degli stessi;
- prevedere contenitori leggeri e trasportabili dai bambini, altri con le ruote così che i materiali possano anche transitare tra dentro e fuori. In esterno vanno bene anche delle cassette di recupero, dei ripiani, dei sacchi di iuta, dei bidoni/secchi... Se i materiali devono essere protetti dalla pioggia bisogna utilizzare dei contenitori impermeabili e chiudibili. Le cassette (se di legno) vanno cercate senza schegge e chiodi, di legno robusto e magari impilabili. I contenitori trasparenti aiutano la differenziazione, la scelta, la categorizzazione anche a vista degli stessi materiali;
- prevedere scatole e contenitori di varie dimensioni anche in base all'età dei bambini da posizionare a terra, o su mensole. Per esempio: se i bambini gattonano c'è bisogno di

recipienti che non si ribaltino, con bordi non eccessivamente alti, magari così ampi che ci possano entrare dentro loro stessi...

- considerare che oltre ai materiali naturali, ci sono piccoli giocattoli generalmente usati all'interno che si possono portare all'esterno, per arricchire il gioco dei bambini: per esempio animali, pentolini delle cucinette, barattoli, libri...;
- curare il rapporto tra quantità e tipologia dei materiali, il numero dei bambini presenti e la dimensione dello spazio in cui avviene l'esplorazione, dentro come fuori.

Rispetto al reperimento dei materiali naturali è inoltre fondamentale tenere presente il grande aiuto che può venire dai genitori e dai nonni. Coinvolgere le famiglie nella raccolta è molto importante poiché le stimola a frequentare gli ambienti naturali con i propri figli. Una buona presentazione in assemblea, un incontro dedicato o una efficace comunicazione in bacheca consentono di rispondere a timori e curiosità e possono essere di rinforzo.

GRUPPI DEI BAMBINI: GRANDE GRUPPO, PICCOLO GRUPPO, QUALI ETÀ

Un elemento fondamentale nell'organizzazione del contesto educativo riguarda la composizione dei gruppi dei bambini nelle diverse esperienze.

Il gruppo può essere composto da bambini provenienti dalla stessa sezione (omogenea per età o composta di età differenti), come invece essere un gruppetto di bambini che appartengono a sezioni differenti ma della stessa scuola²³.

Qualora poi un progetto di immersione in natura non sia vissuto dall'intero plesso, ma per esempio in intersezione o inizialmente da sottogruppi o singole sezioni, questo implica un differente coinvolgimento di adulti e bambini che rimangono a scuola mentre i compagni vivono il parco o il bosco. Questo elemento, che può apparire trascurabile, in realtà non lo è qualora si stia cercando di creare un processo più ampio di nido/scuola, sia con le famiglie sia con il gruppo di lavoro. E' importante quindi ripensare alla riorganizzazione di quelle settimane a scuola, trovando un tema e un filo conduttore comune sia a chi va sia a chi resta. Alcune domande per ripensare all'organizzazione della scuola per i bambini che non svolgeranno la settimana nel bosco o al parco potrebbero essere: quali esperienze proponiamo ai bambini che restano e che vorrebbero andare con i compagni che salgono sul pulmino? Cosa si racconta loro? E ai genitori? Che sentendo gli entusiasmi degli altri bambini e delle loro famiglie, vorrebbero anche essi partecipare?

2.2. GLI ADULTI NELLA RELAZIONE EDUCATIVA: EDUCATORI, INSEGNANTI, OPERATORI

In questo paragrafo si pone l'attenzione alla relazione educativa che gli adulti mettono in gioco con i bambini, quando si usa il giardino con maggiore frequenza. Si mettono in luce le interdipendenze relazionali tra bambini e adulti nei gruppi e con l'ambiente naturale; ci si interroga su quale sia la giusta distanza nella relazione educativa, infine si descrivono i passaggi per transitare da uno stile educativo del divieto a quello del possibile.

Le **esperienze in natura** offrono la possibilità di ripensare alla relazione educativa sia in esterno sia in interno. Esse nutrono il legame di cura e di rispetto per l'ambiente, creano contesti educativi nei quali la libertà di scoprire e conoscere le proprie potenzialità e i propri limiti insieme agli altri

²³ Sezioni omogenee ed eterogenee - intersezione

diventano esperienza concreta e che appartiene al mondo della scuola. “Cresce dentro di sé - scrive Goleman - quel senso di fiducia e di piacevolezza verso se stessi e verso la vita, di empatia, di solidarietà e di educazione allo sforzo, che permetteranno ai bambini di diventare adulti orientati, responsabili e in ricerca costante del proprio posto”²⁴.

A partire da queste riflessioni occorre **rimettere i bambini al centro** della relazione educativa e della progettazione, sia a partire da uno sguardo dell'adulto sia attivando concreti processi di partecipazione infantile. Il bisogno di natura, con i benefici che ne derivano, è un bisogno primario non trascurabile nella scuola. L'educazione in natura sostiene la crescita preparando i bambini ad affrontare l'imprevisto e l'imprevedibilità, i problemi e le richieste che la vita e il mondo tutti i giorni presentano loro.

Dallo stile educativo del divieto a quello del possibile

Nella **ripetizione dell'esperienza in giardino** si scopre quanto alcuni comportamenti dei bambini e sensazioni degli adulti si evolvano nel tempo. Per esempio le preoccupazioni di educatori e insegnanti tendono gradualmente ad affievolirsi e a trasformarsi in altro.

Nella relazione educativa tra adulti e bambini è necessario trovare l'equilibrio tra il divieto (*il non fare*, la regolamentazione) e il sostegno dell'esperienza (l'esplorazione libera e autonoma). È una ricerca che permette di **passare dallo stile educativo del divieto allo stile educativo del possibile**. In questo giusto equilibrio generalmente è l'adulto che detta le regole, partendo dal proprio punto di vista e dalla propria ansia o meno nel permettere ai bambini azioni ed esperienze di scoperta, autonomia e libertà. Questo accade perché l'adulto non può conoscere fino in fondo le competenze maturate dai bambini che ha di fronte e i limiti oltre ai quali essi non si spingerebbero. La maggior parte delle attività spontanee che spesso vengono vietate ai bambini negli spazi esterni delle scuole sono quelle che coinvolgono il mettersi in gioco dal punto di vista fisico e possono comportare dei rischi per i bambini dal punto di vista dell'adulto (vedere allegato *Per un approccio educativo bilanciato rischi-benefici*).

E' importante invece organizzare in modo condiviso tra insegnanti e educatori gli spazi, i materiali e i luoghi dove stare con i bambini per poter lasciare loro la necessaria libertà di movimento, di scelta e di autonomia, mantenendo invece per se stessi il ruolo di supporto, sostegno e accompagnamento. Aprire la porta *al possibile* non significa arrivare all'anarchia e permettere che in giardino accada qualsiasi cosa, ma significa ritrovare e ritrarre ogni volta la giusta distanza nella relazione educativa, a seconda della composizione del gruppo dei bambini, del periodo dell'anno in cui ci si trova, delle età, del luogo in cui si è, delle dinamiche relazionali instaurate, del grado di conoscenza delle competenze dei bambini, del patto di fiducia con le famiglie ecc.

Quando un adulto si abbassa all'altezza di un bambino si avvicina anche al contatto con la terra, sentendone così la sua umidità o la sua polvere. Avvicinando il suo sguardo a quello del bambino si può notare maggiormente il suolo e cosa si trova su di esso. Abbassandosi si è fisicamente più vicini ai bambini e si scorge cosa li cattura. Se l'adulto si accosta al luogo in cui i bambini sono, accorciando le distanze che in un giardino li separano, sarà forse portato ad abbassare il tono della voce. Non griderà, cercherà lo sguardo del bambino nel suo e magari avvicinandosi un poco, riuscirà ad entrare lentamente in relazione o sostare semplicemente per osservare ciò che sta accadendo.

Le esperienze in natura portano anche questi micro cambiamenti legati sia alla **prossemica dello spazio** sia allo **stile comunicativo** (a titolo di esempio: invece di gridare “non fare...” in preda

²⁴

D. Goleman, op.cit.

all'ansia è più efficace avvicinarsi e con voce controllata dire "è meglio che...", ovvero dare una concreta indicazione di cosa può fare il bambino in quel momento per trasformare una situazione di potenziale pericolo in una situazione di gioco possibile).

Regolamentare le esperienze

Attraverso la **regolamentazione delle esperienze** si definiscono alcuni ambiti di libera azione dei bambini, altri dove è necessaria la presenza dell'adulto ed altri ancora che sempre o in alcuni momenti sono vietati perché pericolosi. Questa regolamentazione può essere creata assieme ai bambini e variare nel corso dell'anno, gradualmente, ovvero mano a mano che si conoscono i bambini, le loro abilità ed interessi.

Diminuendo i divieti e regolamentando le esperienze ci si avvicina allo **stile educativo del possibile**.

Come rendersi conto se come gruppo di lavoro e/o singoli insegnanti e educatori si sta lavorando secondo lo stile educativo del divieto o quello del possibile, stili che alle volte convivono e che non sono statici?

Primo spunto: provare a chiedersi **quante cose i bambini in giardino non possono fare**. Da questa domanda sarà anche facile iniziare a riflettere sulle **regole implicite o esplicite** che ai bambini è chiesto di rispettare e quanto questo varia da collega a collega.

Di seguito alcune domande esempio su questi temi chiave:

- cosa non possono fare in giardino i bambini con cui lavoro in questo nido/scuola?
- cosa possono fare in giardino i bambini con cui lavoro in questo nido/scuola?
- quello che i bambini non possono fare e possono fare, varia tra me e i colleghi?
- quello che ai bambini è concesso e/o vietato è letto in relazione alle loro competenze?

Si consiglia in primo luogo di rispondere a queste domande individualmente, in secondo luogo di condividere le risposte nel gruppo di lavoro. Se la lista dei divieti è articolata in un lungo elenco, si è sicuramente nello stile educativo del divieto. Analizzando insieme le risposte è facile che inizino ad emergere delle regole implicite e ancora non condivise, o esplicitate ma forse non condivise da tutti, che vigono per chi frequenta il giardino scolastico. E' il momento di iniziare a dividerle e renderle esplicite sia tra gli adulti sia con i bambini.

Un primo esempio di regolamentazione può passare attraverso questo secondo passaggio: nel gruppo di lavoro si ridefiniscono almeno 10 azioni che i bambini possono fare, 3 che non devono mai fare, altre 10 che possono fare solo se... (per esempio l'adulto è vicino a loro o con loro).

Rispetto queste azioni si decide come gruppo di lavoro di comportarsi tutti nello stesso modo, dandosi un **tempo di sperimentazione** e un **tempo di verifica**.

Per esempio:

- Quando siamo in giardino i bambini non possono (è meglio che non)...
- Quando siamo in giardino i bambini non devono...
- Quando siamo in giardino i bambini possono solo se...
- Quando siamo in giardino i bambini sono liberi di...

Secondo spunto: ci si può chiedere **quanto le proposte dei bambini vengono sostenute dall'agire e dal progettare degli adulti**, quanto vengono raccolte, osservate e tenute come base di partenza e conoscenza dei singoli e del gruppo, se e come vengono utilizzate per la progettazione educativa (questo facilita anche la connessione tra outdoor e indoor) e sostiene la partecipazione.

Per iniziare a uscire dallo stile del divieto bisogna anche prestare attenzione a come i bambini entrano in relazione tra loro e con la natura attraverso il gioco e l'esplorazione, su cosa portano l'attenzione e l'interesse, in cosa trovano piacere e benessere.

Di seguito alcune *domande esempio* su questi temi chiave:

- Ci si è mai dati il tempo di osservare i bambini nell'esplorazione libera con l'ambiente naturale?
- Ci si è mai chiesti come gruppo di lavoro come vorrebbero vivere i bambini il giardino?
- Lo si è mai chiesto a loro?
- Si sta cercando di sostenere il loro istinto naturale alla scoperta?
- Lo spazio esterno che abbiamo organizzato li accoglie e permette loro di esplorare?

Un esempio per partire nella progettazione è quello di provare a modificare il giardino, per rompere la consuetudine all'uso e riosservare i bambini nel nuovo contesto. Per esempio: spostare o eliminare per un periodo i tricicli o i giochi di medie dimensioni di plastica; far trovare in giardino degli elementi naturali organizzati in cassette; organizzare due o tre angoli dislocati in giardino con semplici materiali di recupero (palette per lo scavo; bastoncini; cassette di legno, teli, grandi cartoni ecc.). Si può far trovare un materiale alla volta o di più contemporaneamente; valutare per quanti giorni/settimane lasciarlo a disposizione prima di introdurne uno nuovo; pensare a sfondi integratori per presentare il cambiamento, come racconti, personaggi...

Le domande spunto aiutano ad allenare sia la progettualità sia a esercitare la capacità previsionale, così da prefigurare una serie di possibilità che andranno via via ricalibrate. Se offriamo dei contesti costruiti e pensati in funzione dei e con i bambini, essi sapranno trovare la loro posizione per esercitare la propria intelligenza e le proprie potenzialità. In questo modo l'adulto si deve un poco allontanare per poter cogliere quanto nasce dalle interazioni spontanee tra i bambini e l'ambiente naturale e ritrarre la proposta educativa sulla base di quanto osservato.

Se il contesto propone diverse occasioni i bambini possono coglierle in maniera differenziata e in base ai propri interessi e bisogni; in questo modo la natura (e i contesti così pensati) diventa fortemente inclusiva per tutti i bambini, anche per chi ha bisogni speciali.

Non si vedrà un percorso uguale all'altro. L'adulto deve esercitare sempre il proprio sguardo e il proprio stare in relazione in un ambiente. La verifica aiuta di volta in volta a ridefinire il percorso e gli obiettivi iniziali rispetto ai bambini con cui si lavora.

Dalle azioni individuali alle azioni condivise nel gruppo di lavoro

Le modalità degli adulti di sostare in giardino sottendono obiettivi educativi consapevoli e un'intenzionalità educativa. È fondamentale che da azioni di singoli individui si passi ad azioni collettive. Nel **confronto del gruppo** si esplicitano le regole non dette, ma vigenti tra gli adulti e che connotano l'esperienza dei bambini all'esterno.

Per fare un esempio: i bambini di tal gruppo e della tal sezione possono giocare solo in questa parte di giardino, quando il prato è umido i bambini possono giocare solo sul piazzale, se in giardino vi è solo un'insegnante i bambini devono sempre essere in luoghi visibili all'adulto... Queste regole non sono sempre esplicitate anche se normano lo stare in giardino. È invece

fondamentale nominarle, condividerle e ridefinirle intenzionalmente, alla luce degli obiettivi educativi su cui si intende lavorare, sia tra adulti sia con i bambini.

Spesso, con l'arrivo di un nuovo insegnante o educatore, il gruppo di adulti inizia a rendersi conto di aver costruito tante regole implicite che condizionano e regolano la vita dei bambini. Alle volte tuttavia non ci si è dati il tempo per confrontarsi e rinnovarsi sul perché si compiono certe azioni e si portano avanti determinati obiettivi. In questa inconsapevolezza le regole diventano norme di divieto o di precauzione che tutelano gli adulti dalla "paura di", invece che strumenti che regolamentano e sostengono il gioco e la crescita.

Rispetto a questi temi è utile dedicare un affondo rispetto alla **differenza tra rischio e pericolo**:

"Vi è una profonda differenza tra questi termini [rischio e pericolo], anche nell'ambito educativo: è compito doveroso di ogni adulto che si relazioni con l'infanzia evitare i pericoli e valutare i rischi connessi all'ambiente e alle attività che i bambini vi possono svolgere, sulla base della loro età, capacità. E' quella che definiamo "prevenzione primaria", che consiste sia in azioni indirette, come per esempio predisporre un ambiente o dei percorsi sicuri nella misura in cui sono idonei alle capacità dei bambini, sia in azioni educative dirette che informano i bambini su come tenere delle buone condotte in un certo ambiente o nello svolgere certe attività per non subire incidenti. In altre parole: evito ai bambini situazioni che ritengo pericolose, ma consento esperienze che comprendono un certo grado di rischio, dove cioè i bambini possono "correre il rischio" perché è solo così che sviluppano empowerment su se stessi ed empatia con gli altri che condividono la medesima esperienza"²⁵.

Se un'insegnante/educatore conosce il proprio **limite di ansia** può definire insieme ai colleghi e con i bambini quali esperienze regolamentare, senza reprimere le proprie preoccupazioni, che sono insite nel lavoro educativo con bambini e genitori e che vanno tenute dentro al processo educativo.

Operatori scolastici e ai servizi prima infanzia

Sia che si parli di nidi d'infanzia sia di scuole d'infanzia è fondamentale comprendere nella riflessione intorno all'educazione all'aperto le figure degli operatori. Essi infatti, all'interno del gruppo di lavoro, hanno un ruolo cardine legato alla cura dei bambini, alla pulizia e igiene degli spazi e ai momenti della giornata educativa.

Gli operatori vivono i servizi con una professionalità specifica e hanno uno sguardo molto pratico e vicino ai bambini. Sono i primi ad accoglierli al mattino quando arrivano con i loro genitori; la loro rassicurante presenza e partecipazione è un tassello fondamentale nella progettazione delle esperienze sia all'interno sia all'esterno della struttura e in ogni fase dell'anno. Spesso mettono in campo risorse personali che arricchiscono in modo semplice e naturale le situazioni di gioco e le relazioni.

2.3. RENDERE VISIBILE L'INVISIBILE: OSSERVAZIONE, DOCUMENTAZIONE, VERIFICA

L'osservazione e la documentazione sono uno strumento imprescindibile di questo percorso.

L'osservazione sistematica fatta con attenzione, con pazienza, con emozione permette di dare un significato

²⁵

R. Farnè R. e F. Agostini, *Outdoor education l'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Junior Spaggiari, 2014

*“vero” a espressioni come: il sole sorge, culmina e tramonta tutti i giorni”.*²⁶

Lo sguardo del personale educativo, nella ripetizione quotidiana delle uscite, si allena ad osservare i singoli bambini e le relazioni tra di loro e l'ambiente. Osservare in ambiente naturale significa cogliere quello che accade in maniera autentica: i gesti, gli sguardi, le parole e i racconti dei bambini, le loro intenzionalità ed interessi, quello che come adulti si prova e si pensa rispetto a se stessi e rispetto alle situazioni che si stanno osservando.

I bambini hanno la capacità di vedere lo straordinario nell'ordinario e hanno tutti i sensi attivi. Corpo, pelle, mani, sistema muscolo-scheletrico, sensazioni cinestesiche sono per loro strumenti di conoscenza. I bambini spontaneamente ripetono i gesti decine di volte, come per verificare la costanza delle cose ed assimilarle e poi introducono minuscole variazioni. Sono grandi osservatori, sono descrittivi, diversamente dagli adulti che invece tendono a vedere quel che riconoscono. Prima di qualsiasi spiegazione guardano con emozione e meraviglia; si interrogano sulle “cose” e sugli “eventi” del mondo, fanno ipotesi sul loro funzionamento; costruiscono spiegazioni e a volte arrivano a concezioni “non corrette”, ma è importante che non subiscano frettolosi aggiustamenti da parte degli adulti e tanto meno l'anticipo delle risposte alle loro domande.

Come educatori e insegnanti è utile chiedersi con atteggiamento osservativo la motivazione che sottende l'agire dei bambini: “perché fa/fanno così?”. Rispetto agli apprendimenti di tipo scientifico la ricerca sostiene che non sono tanto importanti i contenuti, quanto i processi di conoscenza che i bambini attivano; è quindi di grande importanza lasciare tempo e spazio per la formulazione autonoma di ipotesi. Il modo di procedere dei bambini è intuitivo per individuazione di problemi, ipotesi di spiegazione e verifica empirica (è molto simile a quello dei “ricercatori”). L'adulto dovrebbe quindi concedersi il tempo di guardare e cogliere le occasioni di apprendimento impreviste, esercitarsi a “vedere” la ricchezza e il valore dell'esperienza diretta dei bambini. Tuttavia “Occhi e orecchie attente non bastano: occorre fare propria la capacità di pensare, utilizzare e condividere strumenti osservativi in grado di trattenere pensieri, emozioni, immagini, in grado di lasciare intravedere possibili piste progettuali.”²⁷

Lo strumento osservativo specifico utilizzato nei servizi educativi e nelle scuole d'infanzia per le esperienze all'aperto (vedi allegato) serve per annotare ciò che si ritiene importante raccogliere (elementi e dati di contesto; esplicitazione del focus osservativo, descrizione e riflessione personale) con un linguaggio chiaro, semplice, descrittivo in grado di comprendere i gesti, le parole, i movimenti, le azioni dei bambini, permettendo agli assenti di “visualizzare” l'esperienza. E' importante che le osservazioni vengano poi condivise nei gruppi di lavoro; esse infatti sono un “taccuino” importante che permette al gruppo di condividere quanto accaduto non solo a partire da sensazioni, percezioni e ricordi personali, ma da tracce oggettive e registrate secondo protocolli comuni. La rilettura individuale delle osservazioni e poi il confronto collettivo aiutano a identificare gli obiettivi comuni, sia nel lavoro con i bambini sia nella meta riflessione sul proprio ruolo educativo.

La documentazione è un altro strumento fondamentale per prendersi un tempo di riflessione e sistematizzazione della pratica educativa e per rendere visibile ad altri (con parole e immagini) quanto si è vissuto nell'esperienza.

Pianificare la documentazione è importante, ecco i fondamentali step da non tralasciare, messi in luce dagli esperti nei percorsi formativi rivolti a educatori e insegnanti:

- definire per chi si documenta e per comunicare e raccontare cosa;

²⁶ E. Giordano, *Percorsi di apprendimento*, Milano, Università Bicocca

²⁷ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, op.cit.

- definire su cosa porre lo sguardo e l'interesse quando si documenta;
- definire quali strumenti si utilizzano (macchina fotografica, videoriprese, registrazioni audio, note scritte...);
- definire chi fa cosa e come.

N.B. Diverse documentazioni cartacee e audiovisive su esperienze di educazione in natura sono disponibili presso il Centro Riesco del Comune di Bologna:

<http://www.comune.bologna.it/istruzione/servizi/3:3471/4353/>

2.4. IL PATTO EDUCATIVO CON LE FAMIGLIE

La costruzione del patto educativo che si propone alle famiglie è frutto di un consapevole lavoro di gruppo e passa attraverso una comunicazione coerente con le scelte fatte.

Un **nido/scuola che sostiene** l'educazione naturale e all'aperto è opportuno che tenga conto dei seguenti passaggi:

- condividere nel gruppo di lavoro su cosa si basa il patto educativo;
- definire come e quando condividere la progettazione educativa con le famiglie;
- definire come si intende coinvolgerle: soltanto da un punto di vista comunicativo e informativo (ovvero il progetto inizierà da..., si svolgerà secondo questi obiettivi...) oppure con modalità di partecipazione più attive;
- conoscere che cosa pensano le famiglie dell'educazione in natura e quali informazioni hanno in merito;
- chiedersi se ci sono approfondimenti tematici/formativi da proporre ai genitori: se sì, su quali temi, come prepararsi e documentarsi...;
- definire attraverso quali azioni raccontare alle famiglie la progettazione educativa in itinere e quali punti in particolare;
- definire i momenti dell'anno dedicati alla restituzione e condivisione delle esperienze con i genitori;
- decidere i focus rispetto ai quali raccogliere del materiale e documentare;
- verificare e definire i luoghi nella scuola/nido dedicati alla comunicazione delle esperienze e allo scambio delle informazioni con le famiglie (per esempio bacheche nelle quali esporre foto, materiali, mappe e luoghi del quartiere, eventi e iniziative interessanti, siti consigliati, bibliografie, riviste...);
- oltre al racconto delle esperienze educative condividere nel gruppo cosa si vuole restituire ai genitori rispetto ai singoli bambini e al loro rapporto con l'ambiente naturale.

Per rendere un percorso in natura duraturo nel tempo è fondamentale partire con piccoli passi e obiettivi raggiungibili, così da poter avanzare assieme all'interno del patto educativo.

Può accadere che alcuni genitori siano restii nel sostenere le esperienze in natura, perché: *si possono fare male... si sporcano... l'aria aperta è inquinata... è freddo e i bambini rischiano di ammalarsi ... se i bambini stanno fuori a giocare non hanno poi tempo per studiare...*²⁸

²⁸

L. Reali, *Outdoor education: pratiche pediatriche. Educazione sicura all'aperto*. In A. Bortolotti e M. Schenetti (a cura di), *Outdoor education*, Infanzia, nn 4-5, pp. 266-269, 2015

Quindi è importante che il gruppo di lavoro sostenga con i genitori le argomentazioni che trattano i **benefici delle esperienze in natura**, presentando le motivazioni alla base della progettazione del nido/scuola e sostenendo le competenze genitoriali nella direzione di uno stile educativo aperto al possibile e al ripensarsi nell'ambiente esterno.

L'educazione in natura è l'occasione per condividere, problematizzare e riflettere con le famiglie, sugli stili educativi e sul rapporto con la natura.

La comunicazione con le famiglie non si può improvvisare; va preservato un tempo di progettazione del tipo di comunicazione che si vuole sostenere, anche a differenti livelli.²⁹

Differenti forme di coinvolgimento e partecipazione delle famiglie

Nella pratica dei servizi per l'infanzia 0-6 si realizzano diverse forme di coinvolgimento e partecipazione delle famiglie.

Incontri tematici, assemblee, gruppi di lavoro specifici sono azioni che avvengono abitualmente nei nidi e nelle scuole d'infanzia e sono funzionali al livello di informazione di base.

Altre esperienze quali pomeriggi gioco in giardino con i genitori, passeggiate assieme, raccolta di materiale naturale, piccoli interventi in giardino... favoriscono il coinvolgimento più diretto.

In alcune situazioni si realizzano azioni progettate con il territorio.

I comitati di gestione sono uno strumento che permette di condividere la progettazione educativa in un rapporto di reciprocità e partecipazione tra servizi e famiglie e che può essere di forte aiuto per il raggiungimento di obiettivi.

In ogni caso, come gruppo di lavoro è fondamentale chiedersi quale forma di coinvolgimento si sta praticando o si intende proporre.

Un gruppo che lavora per obiettivi comuni e ricerca le motivazioni professionali che sostengono l'agire educativo è anche un gruppo che con più fluidità riesce ad accompagnare le famiglie durante tutte le fasi di un percorso di educazione all'aperto.

Prendendo spunto dall'*educazione popolare*³⁰ nel lavoro con gli adulti (genitori e personale educativo e scolastico) le azioni che preparano e sostengono la partecipazione si dividono su tre livelli:

- 1) *Ver* - ovvero prendere consapevolezza della questione/problema, focalizzando elementi concreti e legati alla quotidianità;
- 2) *Juzgar* - raccogliere informazioni, approfondimenti, confrontarsi sul senso per rileggere la questione/problema;
- 3) *Actuar* - divenire attori di cambiamento proponendo e agendo azioni concrete.

Questi tre livelli possono essere agiti sia separatamente dal gruppo educativo e quindi in funzione della preparazione di assemblee, incontri a tema... oppure direttamente assieme alle famiglie come strumento di accompagnamento alla progettazione.

²⁹ M. Schenetti, B. Rossini, *Ambientare l'educazione. Promuovere la partecipazione con uno sguardo attento sulle professionalità educative* In «INFANZIA», 1, 2012

³⁰ Metodo di revisione di vita utilizzato inizialmente dalla JOC - Juventud Obrera Católica in America Latina, negli anni del 1930, utilizzato per iniziare a connettere la fede al mondo della vita concreta.

3. IL COORDINATORE PEDAGOGICO: SOSTEGNO AI GRUPPI E ALLA FORMAZIONE PER FAVORIRE L'EDUCAZIONE ALL'APERTO

La presenza del coordinatore pedagogico nel sistema dei servizi educativi 0-6 e a fianco di ciascun nido/scuola è utile per:

- accompagnare il gruppo di lavoro nella progettazione educativa; nel passaggio da pensieri e azioni individuali a pensieri, azioni e responsabilità collettive di nido/scuola;
- individuare gli obiettivi di lavoro come gruppo di adulti e con i bambini;
- analizzare e riorganizzazione il servizio; spazi interni e giardino scolastico, elementi della quotidianità, ricerca di luoghi verdi adeguati nel territorio fruibili con i bambini ecc.;
- introdurre gradualmente materiali naturali nelle esperienze educative, tenuto conto delle indicazioni e normative esistenti;
- superare il modello educativo del divieto e fare spazio al modello del possibile: imparare ad accettare i rischi - a studiarli, ponderarli - ed evitare i pericoli;
- mettere a fuoco le motivazioni dell'educazione in natura; approfondire la conoscenza dei benefici naturali e dei prerequisiti necessari per sostenere i processi di apprendimento all'aperto;
- supportare il gruppo rispetto le possibili "fatiche" e "sforzi" che tale processo richiede nella tenuta nel tempo per non perdere le finalità educative;
- sostenere la formazione e l'aggiornamento continui del personale sul tema dell'educazione naturale: i percorsi di gruppo e a partecipazione individuale aiutano a ricercare il senso dell'agire educativo, preservando un tempo definito e dedicato alla riflessione;
- la gestione di una buona comunicazione con le famiglie, la creazione del patto educativo, la progettazione partecipata e le azioni condivise;
- la creazione di reti nel territorio e il sostegno della continuità zero-undici; forme di cooperazione educativa pragmatica e interdisciplinare tra differenti enti /soggetti e professionalità promuovendo - ove possibile - metodologie partecipative;
- la connessione con altre professioni e ambiti di intervento istituzionale;
- promuovere e facilitare l'adesione delle scuole e dei nidi ad esperienze particolari quali "La Scuola nel Bosco" e "La Scuola nel Parco", per utilizzare e scoprire l'enorme risorsa costituita dai parchi cittadini pubblici: come Villa Ghigi, Arboreto, Lungo Savena, Villa Spada...³¹
- rendere praticabili e sostenibili le progettazioni in relazione ai riferimenti istituzionali e normativi, quali le "Linee guida comunali dei giardini scolastici"; individuare, ove necessario, nuove soluzioni a sostegno dell'esperienza all'aperto tenuto conto di tre caratteristiche precise: educative, sicure, funzionali.

³¹

Opuscolo Riesco di prossima uscita: Mappe e parchi cittadini per bambini e famiglie 0/6

ALLEGATI

- A. Per un approccio educativo bilanciato rischi - benefici**
- B. Il nido e la scuola al Parco**
- C. Strumenti di supporto all'osservazione**
- D. Strumenti di sensibilizzazione per le famiglie**
- E. Approfondimenti teorici sullo sviluppo, l'apprendimento e i bisogni dei bambini**
- F. Sitografia e Bibliografia di riferimento, Libri per bambini**

ALLEGATO A

PER UN APPROCCIO EDUCATIVO BILANCIATO RISCHI - BENEFICI Indicazioni per la progettazione del lavoro educativo all'aperto

a cura di
Corrado Bosello, Miriam Consorti, Sara Di Fabrizio

Questo documento nasce dalle riflessioni condotte dal coordinamento pedagogico nell'arco di 5 anni di sperimentazione e formazione con i gruppi di lavoro dei servizi 0-6. Esso intende fornire ai gruppi di lavoro, uno strumento utile a tenere insieme, nella fase della progettazione delle attività educative all'aperto, **scelte pedagogiche e scelte legate alla valutazione/gestione di eventuali rischi** ad esse collegate.

Educare all'aria aperta: documenti di riferimento

Nel Comune di Bologna, i principali documenti istituzionali (vigenti ed in corso di definizione) che affermano positivamente la presenza e l'importanza dei materiali naturali nei servizi educativi e scolastici, e che riconoscono il valore dell'esperienza educativa all'aperto, sono ad oggi i seguenti:

- 1) *Per restituire la natura ai bambini, linee guida per realizzare piccoli interventi naturali nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia (2014)*** indica le principali categorie di soluzioni ipotizzabili, sotto una attenta progettazione condivisa del coordinamento pedagogico e del gruppo di lavoro, con l'informazione/coinvolgimento delle famiglie frequentanti.
- 2) *Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia comunali (2016)***, in specifico a pag 16 e 22, esplicita la presenza di materiali naturali nella quotidianità dei servizi, negli spazi interni ed esterni.
- 3) *Progetto pedagogico dei servizi 03 anni: nidi d'infanzia e centri per bambini e famiglie (aprile 2018)***.
- 4) *Progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia (in via di elaborazione)***.
- 5) *Zerotresei... Educazione all'aperto***, di cui questo documento costituisce allegato.

Questi documenti hanno recepito e sistematizzato l'interesse e le esperienze di pedagogisti, educatori e insegnanti in questo ambito e allo stesso tempo promuovono la progettazione di attività all'aperto nei servizi 0-6, a cui viene ormai riconosciuto un indiscusso valore educativo.

I materiali naturali

I materiali naturali sono sicuri? Possono essere utilizzati nei nidi e nelle scuole dell'infanzia?

Nel contesto nazionale ad oggi la tematica materiali naturali è stata letta, ancora del tutto parzialmente, in riferimento a chiavi di lettura tematiche quali le norme UNI di buona costruzione, in riferimento ad approfondimenti giuridici e assicurativi.

Molte ricerche e recenti pubblicazioni affermano e ribadiscono l'importanza di utilizzare questi materiali in ambito educativo. Ma come orientarsi per la scelta e per le modalità di utilizzo degli stessi?

Un aiuto può essere fornito dal documento:

I MATERIALI: APPROFONDIMENTI, CONSIDERAZIONI E PROPOSTE, a cura del gruppo di lavoro della Biblioteca dei materiali naturali La Borsa di Bo

Si tratta di una riflessione condotta nell'ambito del progetto *La Borsa di BO* da un gruppo interdisciplinare di responsabili di servizi educativi, pedagogisti ed atelieristi del sistema formativo integrato bolognese, che nel 2015, ha prodotto schede illustrative delle caratteristiche e delle modalità d'uso più diffusi di materiali naturali utilizzati in ambito educativo

Riportiamo, le schede ad oggi disponibili:

RONDELLE

CARATTERISTICHE: sezioni circolari di rami o tronchi di spessore e diametro variabili

PESO: variabile a seconda della grandezza

Colore: tonalità di marrone in base all'albero di provenienza.

AVVERTENZE: può essere utilizzato dai bambini sotto la supervisione attenta dell'adulto soprattutto nel caso sia presente la corteccia da non ingerire.

ETA' CONSIGLIATA: DAI 12 mesi

MODALITÀ D'USO: possono essere utilizzate sia in ambiente esterno che in ambiente interno come materiale destrutturato per costruzione, per percorsi sensoriali grazie alla diversità di compattezza del legno, diversità di aspetto della corteccia (ruvida, squamata, liscia), degli anelli di accrescimento (marcati, sottili, ravvicinati ecc.) e dai disegni del durame e albume (cerchio scuro centrale e chiaro esterno); per la costruzione di camminamenti, sentieri, file, torri, per rotolamenti. Le rondelle più grandi possono essere utilizzate come sedute.

BASTONI

CARATTERISTICHE: i bastoni derivano dalla potatura di rami e ramaglie di specie arboree e/o arbustive. Le caratteristiche variano in base alla specie arborea a cui appartengono e alla lunghezza/diametro di taglio. Possono essere leggeri e verdi (tiglio, salice), leggeri e chiari (pioppo e platano) pesanti e scuri (bagolaro, quercia, ciliegio). Avere forme contorte o più o meno rettilinee.

PESO: variabile a seconda della grandezza

AVVERTENZE: può essere utilizzato dai bambini sotto la supervisione attenta dell'adulto.

ETA' CONSIGLIATA: DAI 18 mesi

MODALITÀ D'USO: possono essere utilizzate sia in ambiente esterno che in ambiente interno come materiale destrutturato per costruzione (tane, cornici, sofa vegetali, archi, fionde ecc.) e gioco simbolico libero.

CANNE

CARATTERISTICHE: sezioni di canna di bambù di diversa lunghezza e diametro. Generalmente sono cave e leggere.

PESO: variabile a seconda della grandezza

AVVERTENZE: può essere utilizzato dai bambini sotto la supervisione attenta dell'adulto

ETA' CONSIGLIATA: DAI 12 mesi

MODALITÀ D'USO: possono essere utilizzate sia in ambiente esterno che in ambiente interno come materiale destrutturato per costruzione, per percorsi sensoriali. Le cavità si possono riempire, infilare, ecc.

FASCINE

CARATTERISTICHE: insieme di rami e ramagli di diverso spessore e lunghezza legati tra loro con corde/spaghi. Hanno forma e colore diversi in base alla specie di albero o arbusto di provenienza. Solitamente sono di salice.

AVVERTENZE: può essere utilizzato dai bambini sotto la supervisione attenta dell'adulto

ETA' CONSIGLIATA: DAI 24 mesi

MODALITÀ D'USO: possono essere utilizzate sia in ambiente esterno che in ambiente interno come materiale per costruzione libera, percorsi motori (saltare, sedersi, sdraiarsi, nascondersi), per suddividere gli spazi, per creare capanne e tane

SABBIA

*La **sabbia** può essere un analizzatore interessante per rispondere con questo approccio integrato di analisi alla domanda "quando una sabbia è sicura"?*

La sabbia viene venduta in etichetta per le scuole come "sabbia lavata", ma non esistono norme che definiscono come obbligatoria questa sua qualità (né tanto meno la sua manutenzione). Nel Comune di Bologna, in accordo con l'Azienda Asl nel processo che ha portato alle "linee guida" sulla sabbia è stato dunque indicato ai gruppi di lavoro dei servizi educativi di curare la copertura delle sabbiere (anche con teli di plastica) e di lavare le mani ai bambini al termine dell'attività per un uso sicuro di questo materiale naturale.

La sabbia che è stata validata dal gruppo tecnico del progetto La Borsa di Bo è stata sottoposta ad approfondimenti differenti, prima della validazione, ed infine è diventata oggetto di una scheda tecnica che esplicita agli operatori dei servizi educativi alcuni parametri di attenzione e cautela e un possibile "uso sicuro" della sabbia. Di conseguenza una sabbia che non è stata acquistata in modo attento ed accurato leggendo l'etichetta, oppure non facendo riferimento a questi parametri, ovvero senza una manutenzione che contempli queste attenzioni, ad esempio sabbia per usi edili lasciata non coperta e/o con bambini a cui non viene effettuato il lavaggio mani dopo l'uso prima del pasto, non è una sabbia che può definirsi un materiale ben progettato e gestito con uso sicuro.

Educare all'aria aperta: principali questioni critiche

L'esperienza di questi anni ci ha insegnato che il lavoro all'aperto nei giardini scolastici presenta possibilità sempre nuove in termini educativi, ma ci mette di fronte ad alcune situazioni ricorrenti in termini di potenziale pericolosità. Abbiamo individuato alcune delle principali questioni critiche che possono presentarsi nella pratica del lavoro all'aria aperta e alcune possibili strategie di fronteggiamento.

Situazioni potenzialmente pericolose	Strategie di fronteggiamento
Gestione degli spazi dei giardini scolastici	
I confini non sono visibili	1. Prossemica: un adulto sta nel punto che consente il miglior controllo visivo del confine. 2. Definisco con i bambini i confini, utilizzando materiali come punti di riferimento.
Gestione confini esterni	1. Lasciare spazi vuoti tra i centri di interesse e confini esterni (reti, muri)
Buche, avvallamenti, discese, collinette	1. Educazione al rischio: concordare con i bambini come possono fronteggiarlo
Materiali e arredi nei giardini scolastici	
Come introdurre i materiali	Partire dall'introduzione di materiali leggeri (foglie, paglia, juta, bamboo, teli) e percepiti dagli adulti come abbastanza rassicuranti.
Rami e Bastoni	Valutare ogni anno se utilizzarli o meno. Sincerarsi d avere molto spazio a disposizione. Regolare il numero dei bambini che li utilizza contemporaneamente
Sassi/sassaie, sabbie, terre	Utilizzo dei sassi soltanto sopra i dodici mesi con un diametro superiore a 3 cm. Vedi: La Borsa di Bo (scheda di classificazione) Sistema apri e chiudi delle sassaie e delle sabbie (teloni, coperchi). Vicinanza dell'adulto. Lavaggio delle mani prima del pasto.
Altre tipologie di materiali naturali (legni, rondelle, paglia)	Vedi: La Borsa di Bo (scheda di classificazione)
Prossemica e vigilanza degli adulti	
Arrampicata sull'albero	Presenza degli adulti alla giusta distanza dai centri di interesse presenti.

Gestione dei centri di interesse	Uno per volta, regolare la salita del bambino sino all'altezza pari alla sua statura; distanza dell'adulto doppia rispetto all'altezza del bambino. Favorire piccoli gruppi misti (di sezioni ed età diverse). Tutti gli adulti presenti si distribuiscono nei vari centri di interesse per osservare e vigilare tutti i bambini presenti.
Tane e zone personali	Ogni giardino deve essere dotato di tane e/o piccoli rifugi, purché non addossati ad alberi o recinzioni e realizzate di preferenza con materiali leggeri.
Relazioni sociali e fenomeni di trasgressione da parte dei bambini	
Cosa dire/cosa fare nelle situazioni di trasgressione in cui i bambini si mettono in pericolo (scavalcare la rete, salire su muretti, uscire dalla scuola...)	Proporre momenti di conversazione con i bambini. Precisare cosa possono fare i bambini e cosa non devono assolutamente fare all'aperto. Ogni gruppo deve trovare modalità di gestione delle trasgressioni dei bambini (come gestisco la situazione, come ne parlo coi bambini). Ogni gruppo deve definire quali sono i rischi accettabili a cui i bambini possono essere educati ed evitare i pericoli.
Comunicazione con i genitori	
Come informare e coinvolgere le famiglie	Diffondere sul sito IES e nelle bacheche dei servizi il pieghevole del progetto Cittadino dell'Educazione all'Aperto, e la sitografia del canale tematico di Riesco. Open day, Assemblee, Comitato di scuola/nido. Cartellone/video di documentazione delle esperienze più significative all'aperto. Conversazioni tematiche.

La costruzione del Piano annuale rischi e benefici

Si tratta di una proposta operativa, per tutti i gruppi di lavoro, da utilizzare all'inizio di ogni anno scolastico.

Si tratta di uno strumento che consente ai gruppi, insieme al coordinatore pedagogico, di descrivere come si intende gestire, di fatto, insieme, educazione e sicurezza.

Il piano consiste di 3 parti:

1) *Situazioni potenzialmente rischiose*: elencazione sintetica delle principali criticità, e situazioni emergenti per ciascun contesto.

2) *Strategie di fronteggiamento*: sono le modalità con cui il gruppo decide di fronteggiare eventuali rischi. Si tratta di accorgimenti logistici (es. spostare una panchina, o un manufatto) ma anche e soprattutto di strategie educative utilizzate per rendere i bambini in grado di sperimentare senza farsi male (es. definire insieme le regole che consentono di arrampicarsi in sicurezza su un albero)

3) *Benefici*: sono le ragioni per cui il gruppo di lavoro intende prevedere all'interno della progettazione educativa, certe esperienze, certi materiali, certe situazioni.

Esempio di una situazione nel Piano annuale rischi e benefici

Esperienza	STRATEGIE DI FRONTEGGIAMENTO DI EVENTUALI RISCHI	Benefici
Bastoni, rami e piccoli tronchi	- Spieghiamo ai bambini che i rami non vanno utilizzati come armi per combattere. Che non devono avere bastoni in mano quando corrono e quando si arrampicano. - L'utilizzo dei bastoni è sempre strettamente correlato al gruppo di bambini, di operatori e di genitori che abbiamo di anno in anno. - Vicinanza dell'adulto (circa tre metri) - Comunicazione alle famiglie attraverso assemblee, progetto di scuola, brochure.	- Coordinazione oculo-manuale - Educazione al rischio - Pratica di equilibrio e disequilibrio - Aiuto reciproco

E' importante che il piano venga costruito annualmente e che la sua redazione nasca da un aperto confronto tra i membri dei singoli gruppi di lavoro. Al di là di alcune situazioni ricorrenti, per le quali si può far riferimento a soluzioni già sperimentate o suggerite (vedi schema precedente), è importante che ogni gruppo si interroghi su quello che concretamente intende fare. E' importante che ognuno espliciti le proprie convinzioni, eventuali paure o insicurezze, per arrivare ad una proposta educativa che sia sostenibile per il gruppo e, di conseguenza, coerentemente comunicabile alle famiglie.

E' importante che il gruppo si interroghi sui benefici connessi alle esperienze proposte, che sia cioè sempre in grado di esplicitare per quale motivo, in termini educativi, intenda proporre/consentire una certa esperienza, e di conseguenza sia in grado di comunicare alle famiglie il senso delle proprie scelte.

La comunicazione con i bambini e la gestione dei rischi

Ellen Sandseter ci offre un esempio di come comunicare con i bambini in situazioni sfidanti. Sul sito Bambini e Natura, (www.bambinienatura.it) è possibile trovare molte indicazioni e suggestioni sull'argomento.

"Stai attento!" è il grido di reazione automatica che scatta quando vediamo bambini o ragazzi che fanno qualche cosa che percepiamo come pericoloso. Qualche volta c'è una vera ragione per allarmarsi. Altre volte proprio no. Ma se non c'è un reale rischio di danno grave, che cosa intendiamo realmente quando diciamo ad un bambino: "stai attento!"

Questa frase può volere dire molte cose, come ad esempio: "non sono sicuro di quello che c'è là, per favore aspettami così arrivo e guardo con te più da vicino", o può volere dire ancora: "vieni giù piano e guarda dove stai mettendo i piedi" quando ad esempio ci si trova su un terreno disuguale e instabile. Può anche voler dire, "aspetta che gli altri bambini si allontanino prima di gettare quella pietra!" o ancora può voler dire "Resta concentrato su ciò che stai facendo" quando ad esempio un bambino sta cercando il modo per scendere da un albero.

In breve, "Stai attento!" può volere dire molto, ma senza specifici dettagli, può essere anche insignificante. E ricordiamoci che, quando noi una cosa la sentiamo più e più volte, cominciamo a non ascoltarla più, o no?

Ecco alcune idee di ciò che possiamo dire al posto di (o in aggiunta al) "stai attento", organizzate sulla base delle sei categorie di gioco rischioso secondo Ellen Sandseter.

Giochi con attrezzi pericolosi

È importante conoscere bene i bambini prima di avere una zona designata agli attrezzi pericolosi che deve sempre essere collocata in un'area poco trafficata. Bisogna prendere in esame ogni giorno l'andamento generale del gruppo prima di presentare attrezzi come coltelli o seghe ai ragazzi. In ogni caso anche pietre e bastoni possono essere considerati attrezzi potenzialmente dannosi. In questi casi possiamo dire:

“Ricordati che per giocare con i bastoni c'è bisogno di molto spazio. Per favore allontanati da xxx che sta usando un grande bastone” o allo stesso modo “Ricordati che giocare con i bastoni c'è bisogno di molto spazio. xxx guardati attorno: hai abbastanza spazio per maneggiare quel grande bastone?”

“Per favore tieni la punta del tuo bastone rivolta verso terra!”

“Quale è il progetto che hai in mente con quel grande bastone?”

“Ricordati che le pietre per essere usate hanno bisogno di spazio!”

“Trova uno spazio più ampio!”

“Prima di gettare quella pietra, cosa devi controllare?”

“Quella pietra sembra veramente pesante! Riesci a maneggiarla?”

<http://www.bambinienatura.it/2017/09/16/quando-stai-per-dire-stai-attento/>

La comunicazione con le famiglie

La Carta dei Servizi e i progetti pedagogici dei nidi e delle scuole dell'infanzia informano le famiglie del progetto di educazione all'aperto.

La comunicazione avviene attualmente attraverso altri momenti quali: open day, assemblee, merende gioco, partecipazione ai progetti “Qualifichiamo la nostra scuola”.

Gli strumenti principali di comunicazione sono: video, foto, cartelloni, condivisione di esperienze all'aperto.

Molte esperienze sono disponibili al Centro Riesco e sito di riferimento:

<http://www.comune.bologna.it/istruzione/servizi/3:3471/4353/>

Segue: strumento di lavoro per i Gruppi

Comune di Bologna – IES

Piano rischi benefici educazione all'aperto - anno scolastico _____

Scuola/nido _____

Area _____

Anno scolastico

Esperienza	Strategie di fronteggiamento di eventuali rischi	Benefici

ALLEGATO B

IL NIDO E LA SCUOLA AL PARCO **indicazioni operative per la programmazione educativa e logistica**

INTRODUZIONE

Il progetto mira a creare un legame costante e intenso fra bambino e natura, promuovendo il benessere psicofisico dei partecipanti, permettendo al bambino di fare esperienza libera con gli elementi naturali e l'ambiente, all'adulto di condividere un'esperienza piacevole con i propri bambini. Al parco e nel bosco si facilita e si sostiene la scoperta naturalistica dando valore alle azioni che compiono i bambini spontaneamente. I piccoli ritrovamenti di insetti, animalletti, fiori; l'esplorazione di materiali naturali presenti nell'ambiente; il gioco con i bastoni, i legnetti, la terra, le foglie, i sassi, l'acqua. I bimbi possono costruire, arrampicarsi sugli alberi, muoversi liberamente dentro confini stabiliti assieme all'adulto. L'adulto è presente per sostenere l'autonomia, gli interessi e l'orientamento spaziale dei bambini.

Quando si è dentro al parco non si sta in fila e non si sta obbligatoriamente in gruppo. L'adulto non usa la voce alta per richiamare i bambini a sé. Ma si organizza con i colleghi presenti, per seguire i gruppi spontanei e dinamici dei bambini.

L'adulto partecipa alla giornata attivamente, non ha un ruolo passivo né delegante in caso sia presente un educatore ambientale. Ha un ruolo di facilitatore, osservatore e accompagnatore. E' colui che può sostenere le scoperte dei bambini, arricchirle, porre domande, cercare con loro semplici risposte o aprire ad altre domande. Gli adulti non devono preparare specifiche attività, ma colgono la giornata come occasione speciale di immersione nella relazione con i bambini e nell'osservazione di dinamiche, esplorazioni, giochi, interessi, discorsi ecc. frutto delle interazioni tra la natura e i bambini stessi. Le giornate non sono mai uguali a se stesse e offrono sempre ricchi spunti per continuare il lavoro una volta 'rientrati a scuola', intrecciandosi con i bisogni e gli interessi emersi dai bambini stessi. Le giornate e le settimane nei parchi/boschi spesso regalano agli adulti nuove consapevolezze sia da un punto di vista educativo, sia rispetto alle diverse interazioni e relazioni che i bimbi mettono in campo tra di loro. Nel bosco, in natura emerge una parte molto ricca dei bimbi che, in genere, a scuola non è possibile scorgere ma che appartiene loro profondamente e in maniera autentica.

PRIMA DI ANDARE AL PARCO

E' fondamentale arrivare alla giornata al parco preparati. Non è una gita, né un'uscita sporadica e occasionale. E' un modo di stare insieme tra bambini, adulti e natura, per conoscersi meglio. La giornata richiederà flessibilità e improvvisazione, perché ci si lascerà guidare e ispirare dagli interessi e dalle scoperte dei bambini ma non un'assenza di pensiero educativo o di contenimento e di condivisione e partecipazione.

E' fondamentale inserire queste giornate all'interno della programmazione educativa annuale, così da creare dei ponti con la quotidianità e con quanto i bambini porteranno e tratterranno con sé: ricordi, apprendimenti significativi, domande, racconti, piccoli elementi naturali. Tutto questo 'materiale' sarà una grande ricchezza da intrecciare con il quotidiano a scuola. Così da sostenerlo, arricchirlo e permetterne una trasformazione.

E' importante coinvolgere i genitori nella preparazione delle uscite e anche i colleghi che eventualmente non parteciperanno.

E' fondamentale prevedere a priori dei momenti di progettazione e pianificazione con i colleghi (educatori, collaboratori, insegnanti) che parteciperanno, gli educatori ambientali (se coinvolti) e il pedagogo per:

- definire i ruoli educativi e i propri comportamenti di adulti in natura, per facilitare il raggiungimento degli obiettivi di queste giornate;
- definire la logistica (luogo per il pranzo, per l'acqua, per la nanna/riposo/ombra, per i bagni, per appoggiare gli zainetti e i cambi e un eventuale ricovero per la pioggia);
- verificare la logistica nel parco. Contattare i riferimenti che si hanno in loco per accordarsi sulle giornate, gli orari, verificare che non ci siano altri gruppi presenti;
- definire come si arriva e ritorna dal parco: autonomamente, in bus o a piedi; con un pulmino a pagamento delle famiglie; con i mezzi dei genitori;
- fare un calendario delle giornate in cui si prevede di andare da settembre e dicembre e da gennaio a giugno;
- definire i momenti, le modalità, i contenuti di comunicazione e coinvolgimento delle famiglie;
- definire cosa i bimbi devono portare con sé durante la giornata (acqua, cappellino, cambi ..) e gli strumenti necessari al personale (pronto soccorso, carretto, teli, carta igienica, richiamo/picchio, salviette igieniche e sacchetti immondizia, sapone e secchio per lavaggio mani, salviette, teli impermeabili per la nanna...). Tali materiali varieranno a seconda di come avviene il pasto; se è previsto o meno il riposo e dall'età dei bambini. Con i bimbi di nido in genere gli spostamenti sono più lenti e brevi, e si necessita di più materiale (ad esempio pannolini e l'occorrente per cambiarli...);
- fare un sopralluogo del parco scelto senza i bambini, volendo con l'educatore ambientale, così da poterlo avere in mente mentre lo si vive con i bambini e per conoscere le zone dove sostare, gli elementi di maggiore interesse naturalistico, di esplorazione e gioco;
- coordinarsi rispetto alla verifica in itinere e alla documentazione del progetto (immagini, video, dialoghi e scoperte dei bambini, diario delle giornate, punti critici da migliorare).

GIORNATA AL PARCO

E' necessario costruire una ritualità attraverso pochi preziosi momenti: il cerchio iniziale di saluto al parco/bosco con una semplice canzone, il lavaggio delle mani con il secchio e la saponetta prima del pranzo assieme, il cerchio di saluto e ringraziamento al parco/bosco al termine dell'esperienza. Le regole di "gioco al parco" vanno condivise con i bambini all'inizio dell'esperienza. Sono poche ma funzionali:

- ci si può allontanare dal gruppo e dagli adulti, ma -anche da lontano- bisogna sempre riuscire a vedere gli adulti di riferimento;
- confini segnati o dichiarati vanno rispettati. (ad es. non ci si allontana oltre l'albero con il nastro bianco e rosso);
- si rispetta la natura e i nostri compagni;
- al richiamo (utilizzando un tamburello, o altri strumenti di richiamo del bosco) ovunque si è e qualsiasi cosa si sta facendo si rientra.

NOTE PER IL NIDO

I bimbi di nido (12/24 mesi) sono prevalentemente più sedentari e percorrono brevi tratti. Per loro è consigliabile cercare una zona soleggiata ed ombrosa se caldo dove si possa avere vicino tutto il necessario (acqua, cambi, qualche libro o piccoli attrezzi per arricchire l'esplorazione e il gioco). E' consigliabile che un educatore si soffermi con il gruppo dei più piccoli. Questi bimbi potranno perlustrare comodamente i luoghi attorno al posto scelto per mangiare e poi per riposare. Sarà un gruppo che starà, prevalentemente, più vicino alla 'base casa', anche se tra loro potrà emergere qualche bimbo con possibilità di aggregarsi al gruppo più nomade.

Bimbi (24/36 mesi). I bimbi di questa età sono già dei piccoli e abili esploratori e camminatori. Tra loro emergeranno sicuramente bimbi con più abilità e competenze motorie rispetto ad altri. Sono gruppi già meno sedentari e più perlustratori di quanto la natura mette loro a disposizione. Si può pensare di effettuare delle brevi esplorazioni con sottogruppi di bimbi di queste età, per tornare poi alla 'base casa' dove potrebbero essere rimasti i più piccoli.

RUOLO DELL'ADULTO

Per un gruppo sezione (25 bambini di infanzia) sono necessari almeno due adulti assieme all'educatore ambientale se presente, ottimale tre adulti con l'educatore ambientale. Gli adulti hanno un ruolo di accompagnamento, di partecipazione alle attività spontanee dei bambini se richiesto. Non ha un ruolo attivo nel proporre attività predeterminate e programmate ma un ruolo di affiancamento al gioco spontaneo. Gli adulti garantiscono la tutela del bambino limitandolo solo nelle azioni veramente pericolose (il bambino si allontana tanto da non essere visibile, fa male agli altri o a sé, si pone in situazioni di pericolo oggettivo) e perlustrando le zone di interesse in modo da eliminare eventuali pericoli possibili in parchi ad accesso libero al pubblico (rifiuti di vario

genere). Gli adulti si pongono in zone di confine del perimetro stabilito in modo da garantire la possibilità di movimento del singolo o di piccoli gruppi autonomi.

Si possono fare foto/video ma con discrezione, senza richiedere pose ai bambini.

Può essere utile definire un luogo dove ritrovarsi se ci si divide; o darsi un orario. Definire dove lasciare gli zainetti, la carriola, dove ritrovarsi per il pranzo.

In base a quanti giorni ci si propone di tornare al parco, definire coi colleghi gli obiettivi di base nella relazione con i bambini. Ricordarsi di non alzare la voce, non richiamarli continuamente. I primi momenti servono per lasciare l'esplorazione dei bambini libera e sostenerla tramite il ruolo adulto.Cogliere così i loro interessi che in un secondo momento andranno rinforzati e arricchiti (per esempio con informazioni legate alla natura, al luogo dal punto di vista naturalistico, urbanistico). Capire, anche in base alle età e agli interessi dei bambini, se orientare l'elaborazione dell'esperienza in direzione più realistica e conoscitiva e/o esplorativa e fantastica.

ESEMPIO DI SOSTEGNO A...

I bambini in natura raccolgono elementi come sassi, legnetti, foglie, frutti secchi a cui dare molto valore quando si torna in sezione. Per questo è importante prevedere come organizzare la raccolta. Alcuni suggerimenti:

Maglietta con tascone

Una maglietta è comoda se ha una tasca cucita per raccogliere gli elementi.

Borsine di stoffa o federe del cuscino

Vecchie federe di cuscino (perfette quelle da lettino) possono essere riciclate come sacchettino da raccolta in alternativa all'acquisto o alla realizzazione di borsine di stoffa con scampoli di cotone.

Cestino

E' sufficiente un solo cestino comune per la raccolta e la condivisione in cerchio

Piccolo kit per esperienza naturalistica

lenti d'ingrandimento

scatole petri - barattoli lente

palette

Libri sulla natura

Per i piu' esperti: corde, telo chiaro o di iuta dove appoggiare gli elementi raccolti per osservarli assieme.

Tutti gli animaletti vanno liberati prima di partire!

Tornati a scuola si consiglia di predisporre in sezione un **angolo della natura** pronto ad accogliere i tesori del parco, bosco, fiume. Così da creare un luogo fisico che aiuta la continuità delle esperienze sia tra dentro e fuori che nella ricorsività del tempo.

MOMENTO RIPOSO POMERIDIANO

Si cerca un luogo silenzioso, ombreggiato, fresco e pianeggiante dove stendere i teli impermeabili, (nelle calde giornate di giugno meglio teli di cotone). Per i bambini più piccoli può essere utile portare cuscini e lenzuolini.

COSA PORTARE

Per consentire autonomia al bambino e facilità di movimento a tutto il gruppo è importante portare il minimo indispensabile.

Ogni bimbo deve avere un piccolo zainetto con: cambio, borraccia o bottiglietta, fazzoletti, cappellino.

Pranzo al sacco rispettando le indicazioni dei servizi di refezione e dell'Asl di riferimento.

Sono sconsigliati i succhi di frutta, perché possono attirare le vespe.

KIT DI PRIMO SOCCORSO

Cerotti - disinfettante - garze sterili per piccole abrasioni o tagli - ghiaccio secco - kit per le zecche nella stagione e nelle zone in cui lo si necessita – repellente contro le zanzare - stick di ammoniaca per punture di insetti.

Verificare sempre prima di partire se ci sono bambini allergici alle punture di vespe, api ecc. per rischio di shock anafilattico.

COME VESTIRSI E COSA PORTARE PER IL CAMBIO

I vestiti devono essere preferibilmente di colori accesi e visibili da lontano (rosso – giallo – bianco), non mimetici, comodi e facilmente lavabili da erba, terra ecc.

Autunno /Inverno

pantaloni lunghi (tuta) – scarpe comode - cappello – sciarpa o 'colli' se molto freddo– (possibilmente no guanti) - kway lungo e largo o mantella antipioggia - stivaletti (se prevista pioggia o se ha piovuto nei giorni prima)

cambio con: calzettini – scarpe - pantaloni tuta.

Primavera

cappellino per il sole – tuta leggera di cotone lunga – scarpe da ginnastica e, se prevista pioggia o ha piovuto nei giorni precedenti, stivaletti e kway

cambio: calzettini –scarpe – pantaloni tuta

E' necessario accertarsi che a scuola ci sia il cambio completo.

BAGNO

In caso non siano disponibili servizi igienici facilmente accessibili si può provvedere ai momenti bagno dedicando un'area del parco dove fare pipì o cacca per i più grandi.

Per i piccoli è utile munirsi di pannolini, salviette igieniche, sacchi dell'immondizia e/o sacchetti monouso (tipo sacchetti monouso per gli escrementi dei cani) da riporre poi negli appositi bidoni (da riportare indietro con sé)

Per la cacca si può pensare di dotarsi di sacchetti di plastica e salviettine; il tutto va riportato a scuola o, se disponibili, eliminato nei cassonetti dell'indifferenziato esterni all'area verde. Più comodamente è possibile usare un wc portatile molto leggero e economico (circa 15 euro)

Per la pulizia delle mani prima del pranzo, se non è possibile accedere a una fontana, portare salviettine o due bottiglie di acqua da 2 litri con sapone e asciugamano.

E' molto importante lasciare la massima pulizia dopo la nostra visita e per i rifiuti si raccomanda di riportarli indietro con sé il che permette di differenziarli adeguatamente e soprattutto di non gravare sulle spesso non semplici operazioni di tutela igienica delle aree verdi.

SPOSTAMENTI PER ARRIVARE IN LOCO

Se è possibile è meglio privilegiare gli spostamenti in bus di linea che permettono l'autonomia di andata e ritorno in caso di variazioni meteo.

Si consiglia di organizzarsi in modo da favorire la massima tranquillità, con orari che permettano di partire con calma e di tornare in modo da sistemarsi, lavarsi e consegnare i bimbi con comodità ai genitori.

Partenza da scuola non prima delle ore 9 per prendere il bus, ritorno verso le 15,30/16

ANNULLAMENTO

La giornata va annullata solo in caso di condizioni meteo proibitive (forte pioggia, vento). Non sempre è possibile recuperarla.



ALLEGATO C

STRUMENTI DI SUPPORTO ALL'OSSERVAZIONE

TRACCIA PER L'OSSERVAZIONE: EDUCARE ALL'ARIA APERTA

Condotte spontanee

DATI DI CONTESTO	
ANNO EDUCATIVO	
Quartiere	Nido/Scuola Sezione
Osservatore	Qualifica
Data	Orario: dalle alle
N. bambini presenti all'esterno.....	N. bambini presenti nella situazione osservata

OSSERVAZIONE: <i>QUALE INTERAZIONE TRA I BAMBINI E L'AMBIENTE?</i>

RIFLESSIONI: QUALI IDEE, DUBBI, SUGGERIMENTI MI VENGONO IN MENTE?

--

SINTESI

Che “titolo” daresti all’esperienza osservata?

Se la dovessi raccontare con 3 parole?

TRACCIA PER L'OSSERVAZIONE: EDUCARE ALL'ARIA APERTA
Azione di rilancio

DATI DI CONTESTO
ANNO EDUCATIVO Quartiere Nido/Scuola Sezione Osservatore Qualifica Data Orario: dalle alle N. bambini presenti all'esterno..... N. bambini presenti nella situazione osservata
Osservazione: <i>AZIONE DI RILANCIO /Reazioni dei bambini / Interazioni tra i bambini e l'ambiente</i>
RIFLESSIONI: <i>QUALI IDEE, DUBBI, SUGGERIMENTI MI VENGONO IN MENTE?</i>
SINTESI
Che "titolo" daresti all'esperienza osservata? Se la dovessi raccontare con 3 parole.....

ALLEGATO D

STRUMENTI DI SENSIBILIZZAZIONE PER LE FAMIGLIE

Si riportano copia del depliant e della locandina "Esperienze naturali al Nido e alla Scuola dell'Infanzia" prodotti dal Gruppo Tecnico Progetto Educazione all'Aperto, Coordinamento Pedagogico Comune di Bologna 2013, U. I. Qualificazione e Sviluppo dell'Offerta educativa e formativa. Questi materiali hanno rappresentato i primi strumenti di sensibilizzazione e informazione rivolti alle famiglie sul tema dell'importanza dell'educazione all'aperto, realizzati nelle prime fasi del progetto Outdoor Education.





COMUNE
DI BOLOGNA

FONDAZIONE
VILLA GHIGI



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



"Troverai più cose nei boschi che nei libri. Gli alberi e i sassi ti insegneranno cose che nessun uomo ti potrà dire."
(Bernard di Clairvaux)

Quando si permette ai bambini di immergersi nella natura li scopriamo coinvolti, impegnati, affascinati, per nulla affaticati o annoiati. Vivere spesso parchi e boschi dà ai bambini più fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità. E' importante aiutarli e sostenerli nell'affrontare ostacoli e rischi, alla propria portata, senza esporli però a pericoli.

Le famiglie e i servizi educativi per l'infanzia sono fondamentali per riscoprire il gioco all'aperto e in natura. Non sono indispensabili strutture-gioco particolari! Il primo arredo naturale sono piante, erba, fiori, foglie, semi, sassi, sabbia e fango. E ancora rumori, odori, nuvole, vento e pioggia.

Quante opportunità può dare un semplice albero? Può essere scalato, diventare tana, nascondiglio, un riparo o un semplice posto dove rilassarsi.. Tronchi di varie grandezze, posti a terra, possono diventare sedute, ostacoli o percorsi da superare oppure case per animaletti o piccoli insetti. In salita ci si può arrampicare per poi scivolare, rotolare e ruzzolare! Provare tutto questo incoraggia il movimento, l'immaginazione, la creatività e l'uso dei sensi. E' bello vivere i giardini dei nidi e delle scuole in tutte le stagioni e andare anche nel bosco, luogo affascinante e fiabesco dell'immaginario dei bambini.

"Ma fa freddo... si ammala... come lo vesto?... E se cade?"
Quali dubbi e paure suscita lo stare all'aperto? Accogliamo ed affrontiamo insieme tali preoccupazioni con attenzione e consapevolezza educativa. Abituamoci a vestire i bambini in modo comodo e adatto al tempo e permettiamo loro di fare esperienze nella natura.
"Così si fanno le ossa...!"
"Promuovere il più possibile il gioco all'aperto, evitare l'uso del passeggino dopo i tre anni, andare a scuola e al nido a piedi riduce la sedentarietà e previene l'obesità infantile", il Servizio Sanitario Regionale invita famiglie ed educatori a fare stare all'aperto i bambini per rinforzare il loro sistema immunitario, in quanto i bambini corrono meno rischi infettivi stando all'aperto che non in luoghi chiusi e poco areati.

Gruppo Tecnico Progetto Educazione all'aperto
Coordinamento Pedagogico Comune di Bologna 2013

ESPERIENZE NATURALI

Al Nido e nella Scuola dell'Infanzia di Bologna

Ovunque c'è natura

Pensiamo ad una rete locale di opportunità formative in ambito naturalistico....pratiche, esigibili e sostenibili in ogni quartiere cittadino, ideata per i più piccoli, a partire da esperienze già per lo più presenti ed attive

Da vivere con meno timori e più consapevolezza

Costruiamo momenti di formazione e confronto per insegnanti, educatori e genitori mettendo in sinergia esperienze, saperi, progetti e opportunità di cui la nostra città è estremamente ricca. Affrontiamo in modo costruttivo le paure legate alla fruizione degli spazi naturali (freddo, malattie, pericolo incidenti, disapprovazione di colleghi e genitori) condividendo finalità e metodologie del nostro lavoro

Per tutti, vicino a noi, tutti i giorni



Poter fare esperienza della natura quotidianamente attorno e vicino alla scuola, in luoghi raggiungibili a piedi, da bambini, insegnanti e genitori; luoghi che rendano familiare vivere la terra, usare le mani, trasformare l'ambiente. In qualsiasi stagione ...anche con calosce, ombrelli, mantelle, guanti. Alla ricerca di parchi, orti e giardini comunitari, che sono di tutti e nei posti di tutti

A partire da un giardino scolastico più naturale

In giardino, all'aperto tutti i giorni con qualsiasi stagione, trasformiamo i giardini dei servizi educativi e scolastici, spesso uniformi, di plastica, monotoni, costosi per sicurezza e manutenzione delle strutture, in giardini poliformi, leggeri, semplici, creativi, progettati come luoghi di formazione e non solo di ricreazione, giardini dei giochi, dove trovare una pista per tricicli, l'acqua, e magari un tronco scortecciato per sedersi, una tana in salice vivente, rametti, foglie e sassi in grande quantità, un terreno non obbligatoriamente pianeggiante, ma ondulato, in cui poter arrampicare, rotolare e ruzzolare

Per arrivare nel bosco

Fare scuola nel bosco è una esperienza emozionante e memorabile da vivere per tutti i bambini sotto i sei anni, che lascia una traccia profonda e attiva energie e curiosità; la collina è una parte affascinante della nostra città, il bosco, il luogo del fiabesco per eccellenza, è la nostra guida

Tra materiali e riciclo

Vorremmo promuovere sempre più nei servizi educativi e scolastici il gioco con materiali naturali semplici, e la presenza di giocattoli, poco costosi, variegati e interessanti dal punto di vista percettivo-sensoriale per stimolare la costruttività e la capacità immaginativa, vorremmo promuovere inoltre il ricorso sistematico e organizzato al riciclo di giochi e materiali

E con più fiducia nella mobilità urbana

E se i bambini e soprattutto gli adulti che li accompagnano ritrovassero il piacere di andare a piedi e anche in autobus, per scoprire la bellezza della città e di ciò che sta oltre: la campagna, la collina...ci piacerebbe che l'uso di questi mezzi sostenibili, tornasse ad essere percepito come sicuro e godibile.

Gruppo tecnico Progetto Educazione all'aperto
Coordinamento Pedagogico Comune di Bologna 2013



APPROFONDIMENTI TEORICI SULLO SVILUPPO, L'APPRENDIMENTO E I BISOGNI DEI BAMBINI

Nel lavoro quotidiano, nell'aggiornamento continuo e nei documenti pedagogici di riferimento di educatori, insegnanti, operatori e pedagogisti si utilizzano con frequenza i seguenti vocaboli: **relazione educativa, sviluppo, apprendimento, attenzione, memoria, percezione, metacognizione, intelligenze multiple, sviluppo prossimale, emozioni.**

Nelle prossime pagine si cercherà, in modo molto sintetico, di costruire delle etichette di significato per ognuno di essi. Non vi è la pretesa di approfondire il loro importante funzionamento, che si rimanda invece a testi specifici, ma si desidera iniziare a condividere definizioni che tengano insieme l'importante lavoro educativo con le conoscenze della psicologia favorendo un uso più consapevole dei termini. Il passo successivo sarebbe quello di approfondire all'interno della formazione, le interconnessioni con le nuove ricerche della psicologia sullo sviluppo, l'apprendimento e le neuroscienze.

Le descrizioni che seguono sono state tratte da alcuni testi, che segnaliamo per un possibile approfondimento:

- Vianello, Gini, *Psicologia, sviluppo, educazione*, UTET, 2015.
- Vianello, *Disabilità intellettive. Come e cosa fare*, Giunti EDU, 2018
- Stanely, Greenspan, in *Un approccio etico all'educazione dei bambini con bisogni speciali e di tutti i bambini*; in *Bambini e Famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*, a cura di Lester e Sparrow, Raffaello Cortina Editore, 2015
- Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Firenze, Giunti, 2017
- Goleman, Bennet, Barlow, *Come coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*, Ed. Tlon, 2017
- De Beni, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erikson, 2003.

RELAZIONE EDUCATIVA

Costruire **una relazione educativa**³² è un obiettivo importante e richiede tempo e impegno da parte dei soggetti coinvolti: essa infatti è caratterizzata dalla volontà di costruire un rapporto significativo e reciproco. L'insegnante deve essere pronto ad accogliere l'allievo/i e disponibile a costruire un progetto adeguato. Come afferma Rogers (1971), la scuola non è solo il luogo dove si impara, ma è anche l'ambiente in cui dobbiamo far entrare le nostre emozioni, la nostra esperienza e il nostro vissuto. Ogni relazione educativa deve essere caratterizzata da scambio, alleanza e dialogo.

Gli adulti che abitano i nidi/le scuole devono offrire ai bambini relazioni educative di apprendimento; questo accade se essi stessi sono in grado di cogliere le **differenze individuali e le fasi di sviluppo nell'apprendimento** (Stanely, Greenspan)³³.

³² G. Stella, L. Grandi, *Come leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire metodologie, strumenti, percorsi e schede*, Giunti scuola, Firenze, 2011

³³ Stanely, Greenspan, in *Un approccio etico all'educazione dei bambini con bisogni speciali e di tutti i bambini*; in *Bambini e Famiglie, L'eredità di T. Berry Brazelton*, a cura di Barry M. Lester e Joshua D. Sparrow, Raffaello Cortina, 2015

Scuole organizzate secondo questi principi possono aiutare i bambini ad apprendere meglio e a superare le difficoltà nel comportamento, nell'attenzione, nella concentrazione, nell'autoregolazione, così da poter percorrere con successo la sequenza delle fasi di sviluppo necessarie per un positivo esito scolastico.

SVILUPPO

Tradizionalmente lo **sviluppo** è stato considerato dagli psicologi come dipendente da due fattori:

- la maturazione biologica dell'individuo (legata al patrimonio genetico) e come l'ambiente incide su di esso (eugenetica),
- l'influenza dell'ambiente, ovvero l'apprendimento e l'educazione.

Le traiettorie comuni dello sviluppo corrispondono all'insieme di **abilità, comportamenti, conoscenze** che caratterizzano i bambini di diverse età. Ma è necessario tenere presente che vi sono molteplici differenze interindividuali nello sviluppo: **differenze di ritmo e di stile di sviluppo**.

Le prime hanno a che fare con le diverse velocità con cui i bambini acquisiscono certe abilità. Ad esempio, ci sono bambini che imparano a camminare da soli a 11 mesi e altri a 16 mesi. Le differenze di stile si riferiscono al diverso modo dei bambini di acquisire specifiche abilità. Ad esempio, un bambino può imparare a camminare essendo per lungo tempo andato a carponi, e un altro lo può fare non avendo mai camminato a carponi.

Un aspetto fondamentale del **processo maturativo cerebrale**, e quindi della mente infantile, riguarda lo **sviluppo motorio** (Oliverio). Nel corso del suo processo evolutivo, il cervello ha infatti bisogno di fare **esperienze tattili e motorie** perché si sviluppino quelle aree sensomotorie che costituiscono il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso. Perciò, nella sua fase iniziale, la mente infantile è soprattutto **concreta**, basata sull'interazione diretta, su una serie di tentativi, anche infruttuosi, promossi dal bambino e non prefigurati da un programma genetico, su **tempi lenti anziché rapidi**: la mente tiene conto del **corpo, dei suoi movimenti e delle loro conseguenze**, così come tiene conto dei segnali somatici che la informano, per esempio del cambiamento del ritmo cardiaco che si verifica a seguito di un aumento dell'attenzione o di un'emozione. Il corpo è insomma una componente essenziale della mente ed è ben difficile che esistano funzioni simboliche che non richiedano, dipendano o siano regolate dallo scambio di informazione con esso.

APPRENDIMENTO

I **prerequisiti nello sviluppo** fondamentali per ogni apprendimento sono la **memoria** e l'**attenzione**. La nostra memoria (a lungo termine e a breve termine) è strettamente legata ai sensi, ai nostri canali di ingresso delle informazioni e a come esse vengono elaborate dal cervello.

Le esperienze che viviamo sono raccolte dall'individuo attraverso i **canali sensoriali** del corpo o di accesso delle informazioni (input). Essi sono: cinestesico (legata al motorio, vestibolare, alla pelle), visivo (ciò che vedono e catturano i nostri occhi), uditivo (ciò che sentiamo pronunciato dagli altri e da noi stessi), olfattivo e gustativo.

Esporre i bambini a esperienze plurisensoriali, oltre che ad ambienti plurisensoriali, permette di ampliare, migliorare e arricchire le possibilità di connessioni e di nutrimento del loro sviluppo.

La ripetizione delle esperienze (con la loro variazione successiva), permette poi generalmente ai bambini di: automatizzare, costruire, interiorizzare ed evolvere i comportamenti. Per fare un

esempio di prerequisiti per la scuola primaria: la lettura e la scrittura sono la trasposizione del linguaggio verbale, come la matematica è la trasposizione del linguaggio dei segni.

Facciamo un passo indietro. Cosa si intende per apprendimento? L'apprendimento è in fondo, *qualcosa che resta*³⁴. Qualcosa che viene conservato in memoria, recuperato e reso disponibile successivamente, che sia esso una conoscenza, una capacità, un comportamento, un saper fare o dire, un'abilità percettiva, motoria, manuale, linguistica, relazionale.

L'apprendimento si può anche definire come un processo attivo di costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti in un contesto di interazione. Un apprendimento significativo (Novak, 2001)³⁵ è alla base dell'interazione costruttiva dei pensieri, dei sentimenti, delle azioni e induce all'empowerment finalizzato all'impegno e alla responsabilità.

Ciò che conferisce valore all'apprendimento è la comprensione del significato. Sarà quindi di grande importanza spingere a un apprendimento che sia meta cognitivo, consapevole, attivo.

Gli elementi cerebrali che compongono le funzioni dell'apprendimento sono:

- l'attenzione - funzione trasversale;
- la memoria (8 memorie) ;
- la percezione ;
- la metacognizione.

Attenzione

Per fare esperienze significative, memorizzare, apprendere è necessario selezionare alcuni fra tanti stimoli che bombardano la nostra mente e in particolare, la mente di un bambino piccolo, aperta a ogni cambiamento e a ogni nuova sensazione. Questo processo di selezione di alcuni stimoli rispetto ad altri implica un'**attenzione selettiva**, una capacità che matura lentamente e passa da una manciata di secondi, nelle prime settimane e mesi di vita, a tempi progressivamente più lunghi. L'attenzione di un bambino piccolo è di brevissima durata ed è legata all'imaturità della corteccia frontale (Oliverio). Perciò, per **favorire l'apprendimento, bisogna utilizzare esperienze di breve durata e alternare argomenti e 'codici' sensoriali**, ricordando che i bambini fino a circa 7 anni di età prediligono le informazioni che derivano dal **codice visuo-spaziale**.

Per esempio con un bambino di scuola di infanzia bisogna saper cogliere le fasi di attenzione e ogni esperienza deve avere un carattere ludico; mentre con i bambini della scuola primaria è opportuno fare pause frequenti, cambiare argomento di discussione o lettura e stimolare l'attenzione con l'aiuto di immagini, aneddoti, richiami "leggeri". Bisogna inoltre favorire l'assunzione di un ruolo attivo, spingendo il bambino a individuare ciò che più lo attrae (per esempio nella pagina di un libro). Più in generale bisogna tener conto che molti bambini sono abituati a un **bombardamento di messaggi molto rapidi**, per cui le situazioni che richiedono lentezza vengono vissute con intolleranza. E' quindi necessario cercare di insegnare la **concentrazione e la lentezza**: per esempio si può tentare di favorire la capacità di osservare il comportamento animale, le variazioni stagionali della natura, aver cura delle piante ecc. Un accorgimento importante per **potenziare il processo di memorizzazione** è curare il **processo di percezione** e quello di **attenzione**, che gioca un ruolo fondamentale nell'assimilazione dell'esperienza (Oliverio).

³⁴ Paola Peruchini - Sviluppo, apprendimento e contesti educativi

³⁵ op. cit., Stella e Grandi

Memoria

Se la **percezione** attraverso i canali sensoriali equivale all'accesso delle informazioni nella nostra mente e alla strutturazione del campo percettivo, la **memoria**, nelle sue molteplici forme, permette l'immagazzinamento delle informazioni e la loro reiterazione.

Si parla di **memoria sensoriale** quando si è in presenza di un processo in grado di memorizzare informazioni sensoriali per la durata di pochi secondi o millisecondi. Alcune delle informazioni contenute nella memoria sensoriale possono passare, opportunamente codificate, nella memoria a breve termine, che può conservarle fino a pochi minuti. Alcune delle informazioni contenute nella memoria a breve termine possono passare nella memoria a lungo termine, che può conservarle per giorni oppure per tutta la vita. Per fare solo un sintetico esempio: la prima memoria che si forma verso i 5/6 mesi è la **memoria di riconoscimento**. Il bambino può riconoscere un evento che deve essere presente per stimolare la memoria, ma non è capace di **rievocare**. La memoria di riconoscimento (breve termine/di lavoro) compare precocemente e consente di riconoscere volti e situazioni, oggetti noti e quindi di notare ciò che c'è di nuovo in un particolare ambiente. Questa prima forma di memorizzazione, **memoria di rievocazione** (o a lungo termine) diviene stabile tra gli 8/12 mesi³⁶. Verso gli 11/12 mesi vi è la capacità di tenere a mente e servirsene in un secondo momento (vedi le paure universali: dell'estraneo e della separazione).

Percezione

L'**accesso alle informazioni** è la prima fase, indispensabile, di qualsiasi apprendimento, inteso in questo ambito come acquisizione di conoscenze: ogni persona, adulto o bambino che sia, ha un proprio modo di apprendere, quindi avrà modalità di accesso alle informazioni preferenziali³⁷.

Ogni stimolo (input) compie un percorso attraverso i canali sensoriali, dal momento in cui viene percepito a quando, attraverso un'elaborazione cognitiva, si produce una risposta (output).

Mariani (1996; 1999; 2000) definisce **quattro canali sensoriali** con cui l'informazione può essere percepita, che caratterizzano in modo peculiare l'**accesso alle informazioni**: visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo e cinestesico.

Metacognizione

Lo stile cognitivo è una modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi (Boscolo, 1981). Durante la crescita ogni individuo perfeziona un proprio stile cognitivo e meta cognitivo. Ovvero la consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo rispetto alla richiesta³⁸.

INTELLIGENZE MULTIPLE E INTELLIGENZA SOCIALE

Secondo il concetto delle **intelligenze multiple** di Gardner (2005)³⁹, l'intelligenza è un fattore composto da differenti modalità cognitive che permettono di affrontare e comprendere la realtà e che variano da persona a persona anche in base a fattori culturali e ambientali. Secondo questa visione le scuole non devono educare a un'unica nozione ristretta dell'intelligenza, ma a sette (otto/dieci) forme di intelligenza: cinestesica e del movimento, interpersonale, linguistico-verbale, logico-matematica, intrapersonale, visivo-spaziale (e gestione dello spazio), musicale e

³⁶ Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Firenze, Giunti, 2017

³⁷ op.cit. Stella, Grandi

³⁸ op.cit. Stella, Grandi

³⁹ H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, 2005

naturalistico-ambientale, etica e filosofica. Gli **ambienti naturali** essendo contesti concreti, reali, plurisensoriali, stimolanti e dinamici permettono di allenare e far crescere tutte queste intelligenze qualora con i bambini vi siano **adulti capaci** di vedere e sostenere le loro **esplorazioni e i loro giochi**⁴⁰.

L'intelligenza è un sistema sociale di apprendimento, perché la trasformazione di ciò che si apprende avviene attraverso l'altro. Nessuno di noi è intelligente senza l'altro.

Come sostiene Daniela Lucangeli: "Il potere creativo del cervello non sta nel portare dentro di noi i nuovi saperi (assimilazione), nemmeno nel portare da dentro a fuori (i pensieri), ma nel meccanismo fondamentale del 'da dentro a dentro'. Ovvero trasformo dentro di me, attraverso la capacità di prendere quello che sai tu e collegarlo a quello che sono io. Arricchirlo, selezionare, buttare le informazioni che non sono pertinenti e collegarle in un nuovo sapere che non è più quello che è entrato ma qualcosa di più, arricchito di me e che si riprodurrà entrando in circolo: questo è l'apprendimento e il potere creativo del cervello. Una scuola che adotta un modello prestazionale: 'io ti insegno, tu apprendi e io verifico', rende plastico solo il meccanismo 'da fuori a dentro' e blocca il pensiero creativo 'da dentro a dentro'"⁴¹.

L'apprendimento nei bambini, e quindi i processi descritti sopra di 'portare dentro' e 'riportare fuori arricchito' avvengono attraverso l'esplorazione, il gioco. Ed è proprio il cervello che gestisce l'interazione tra esplorazione e gioco; inoltre tale processo viene arricchito se nel contesto vi sono più bambini e magari anche di età e competenze differenti. Il cervello è il luogo dove vengono raccolte ed elaborate le esperienze ed è soprattutto il luogo in cui vengono prodotte le **emozioni**, che possono notevolmente rafforzare lo sviluppo cerebrale. Avere accanto adulti in grado di supportare e nutrire questi processi è fondamentale per evolvere anche nelle **zone di sviluppo prossimale** di ogni individuo.

ZONE DI SVILUPPO PROSSIMALE

Nella teoria di Lev Vygotskij la **zona di sviluppo prossimo (ZSP)** è un concetto fondamentale che serve a spiegare come l'apprendimento del bambino si svolga con l'aiuto degli altri. La *zona di sviluppo prossimale*, ovvero la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o pari con un livello di competenza maggiore.

Secondo Vygotskij, l'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili; insomma, all'interno di quell'area in cui il bambino può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri (la ZSP, appunto). Se il processo è impostato correttamente, la zona di sviluppo attuale del bambino si amplia, includendo quella che in precedenza era la zona di sviluppo prossimo, in altre parole egli diventa capace di eseguire autonomamente un compito che prima non sapeva eseguire. All'esterno della zona di sviluppo attuale si crea una nuova zona di sviluppo prossimo⁴².

⁴⁰ op.cit. Goleman e Prondziski

⁴¹ E. Fisher, neurofisiologo della Harvard University, citato da Lucangeli Daniela Docente di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova, esperta di psicologia dell'apprendimento, in particolare dell'apprendimento matematico. Presidente nazionale CNIS (<http://www.cnis.it/>). Intervento: 'Imparare dai bambini: contare sui bambini', in Terzo convegno internazionale Flipnet: "Imparare ad imparare. Equipaggiati per il futuro", Roma 24 febbraio 2017

⁴² Vedi concetto di scaffolding di J. Bruner; sfondo integratore - A. Canevaro, G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola, uno "sfondo"*. Nicola Milano editore, Bologna, 1988

ZONA 1

zona di sviluppo attuale

Il bambino può apprendere da solo

ZONA 2

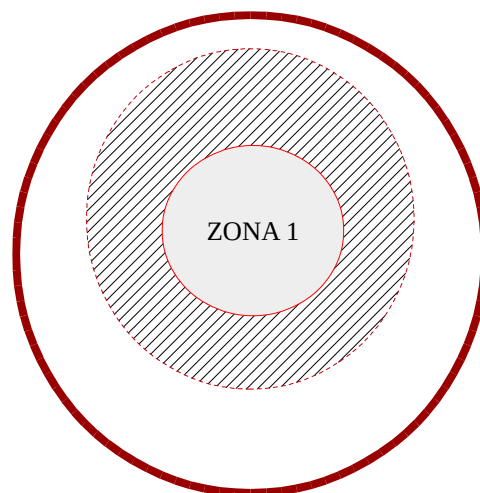
zona di sviluppo prossimale

Il bambino può apprendere se supportato da una persona con più competenze

ZONA 3

zona di sviluppo potenziale

il bambino, in quel momento, non può apprendere né da solo né supportato



EMOZIONI

Le azioni sono condizionate dalle nostre emozioni e dai nostri pensieri

Le **emozioni**, citando sempre D. Lucangeli, sono fondamentali per l'apprendimento. Pensiamo ad un interruttore della luce in cui la levetta indirizza il circuito elettrico: le emozioni sono le levette che spostano la direzione del nostro apprendimento. Se un apprendimento viene accompagnato da un'emozione positiva o negativa questo viene rispettivamente favorito o sfavorito (come accade quando un alunno ritiene di non poter imparare la matematica: questo pensiero negativo sfavorisce l'apprendimento).

Per capire meglio questi concetti facciamo un esempio e parliamo del sorriso. Il bambino quando nasce sembra sorridere, ma quelli che sembrano sorrisi, in realtà, sono reazioni fisiologiche dell'attivazione del sistema nervoso periferico che trasmette i primi impulsi che consentono al bambino di rispondere agli input esterni; in questa fase il sorriso è solo un meccanismo di riflessologia del sistema periferico. Ad un certo punto il sorriso diventa un sistema comunicativo intelligente che significa "io ti riconosco". Il primo processo del "da dentro a dentro" è mediato dal sorriso e dallo sguardo. Il bambino, guardando la mamma, cambia il processo da automatico ad intenzionale.⁴³

Il sorriso e lo sguardo sono i mediatori dell'intelligenza distribuita accompagnata dalle emozioni. Dei test hanno messo a confronto un gruppo sperimentale e uno di controllo nelle scuole in cui ai docenti veniva insegnato il meccanismo dello sguardo e del sorriso intenzionale (che incoraggia, che accompagna, che mostra l'errore). Gli insegnanti del gruppo di controllo hanno insegnato secondo il metodo tradizionale. Dove gli insegnanti guardano troppo a quello che fanno senza l'uso dello sguardo e del sorriso, senza la condivisione dell'intelligenza distribuita, difficilmente si raggiunge il risultato educativo sperato. Non basta sorridere, ma se non lo si fa il meccanismo della distribuzione dell'intelligenza è particolarmente debole.

È stato misurato che un incoraggiamento corregge più di 89 rimproveri. "Non si vuole incoraggiare una scuola 'molle' - spiega Lucangeli - ma si vuole incoraggiare una scuola capace di dare il 38% in

⁴³ op. cit. D. Lucangeli

più di organizzazione cerebrale, se sa come innescare il meccanismo dell'intelligenza creativa, costruttiva distribuita".⁴⁴

La mente (Oliverio) **attraverso le sue emozioni**, anche se virtuali **può influenzare il corpo**. L'emozione conferisce una dimensione "calda" ai ricordi, fa sì che non siano soltanto eventi, ma eventi significativi. L'emozione dà una particolare coloritura individuale ai ricordi facendo sì che abbiano un aspetto prevalentemente positivo, oppure negativo. I modi in cui le emozioni influenzano le funzioni cognitive (memoria, valutazioni, decisioni ecc.) sono molteplici e non hanno solo il compito di informare il cervello che il suo corpo è emozionato, ma anche quello di esercitare un effetto sulla memorizzazione delle esperienze, cioè sull'efficienza dei meccanismi della memoria. L'emozione, però, non interviene soltanto in modo diretto sui meccanismi della memoria, agendo sulla biochimica cerebrale, ma anche in modo indiretto, tramite i messaggi che il corpo emozionato invia al cervello. L'emozione esercita un effetto assai sottile sul modo in cui valutiamo la realtà, prendiamo decisioni, interagiamo socialmente con altre persone. La **capacità di comprendere e gestire le emozioni** è un'abilità fondamentale nell'arte di trattare le relazioni interpersonali. Per entrare in sintonia con un'altra persona è fondamentale avere sviluppato una buona padronanza di sé, un equilibrio interiore e una buona conoscenza dei propri sentimenti.

Queste capacità maturano a partire dall'infanzia. I bambini per poter apprendere in modo efficace, devono avere sviluppato delle capacità fondamentali di cui fanno parte:

1. la fiducia in sé stessi, cioè un senso di controllo e padronanza sul proprio corpo, sul proprio comportamento e sul proprio mondo; la sensazione di avere maggiori probabilità di riuscire piuttosto che di fallire;
2. la curiosità basata sul fatto che la scoperta è un'attività positiva e fonte di piacere;
3. l'intenzionalità, cioè il desiderio e la capacità di essere influenti e perseveranti;
4. l'autocontrollo, vale a dire la capacità di modulare e controllare le proprie azioni in modo appropriato all'età (controllo interiore);
5. la connessione, ossia la capacità di impegnarsi con gli altri, basata sulla sensazione di essere compresi e di comprendere gli altri;
6. il desiderio e la capacità di scambiare idee, sentimenti e concetti con gli altri;
7. la capacità di cooperare, l'abilità di equilibrare le proprie esigenze con quelle degli altri in un'attività di gruppo.

Recenti studi di *neuroimaging* indicano che, a partire dall'infanzia, la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui si presenta è una forma di auto consapevolezza intesa come una continua attenzione verso la propria esperienza: la consapevolezza emotiva si traduce in un'attivazione simultanea di aree cerebrali implicate nell'emozione e nell'analisi cognitiva.

Il monitoraggio dei sentimenti è importante per la comprensione globale di se stessi, poiché grazie alla consapevolezza si riescono a gestire molto meglio le varie situazioni della vita. I nostri sentimenti, tuttavia, non sempre raggiungono l'auto consapevolezza. L'auto consapevolezza emozionale implica lo sviluppo della capacità di riconoscere precocemente la propria emotività a livello fisiologico (le sensazioni), a livello verbale (sapere esplicitare cosa si prova, attraverso parole in grado di descrivere un evento) e a livello cognitivo (saper riconoscere ed elaborare i propri pensieri, emozioni e sentimenti), favorendo il monitoraggio e la gestione dell'emozione.

E' proprio il **rapporto tra emozioni positive e negative** a determinare il benessere di un individuo⁴⁵.

⁴⁴ ibidem

⁴⁵ Op. cit. Oliverio

RIELABORAZIONE

Cosa raccogliere dalle osservazioni dei bambini e come sostenere i loro processi di apprendimento?

L'esempio condiviso⁴⁶ tra bambini e adulti e la rielaborazione comunicativa sostengono i processi di **interazione** e **percezione** nell'esperienza aiutando i bambini a crescere.

Percepire significa costruire una rappresentazione del mondo esterno, mentre l'azione comincia con un'immagine delle conseguenze desiderate di un movimento e poi continua nella sua esecuzione. E' attraverso l'osservazione dell'azione motoria che un bambino realizza una serie di apprendimenti concreti che, gradualmente, si trasformeranno in concetti astratti.

Il meccanismo dei **neuroni a specchio** è molto potente; essi stabiliscono una sorta di ponte tra l'osservatore e l'attore, e potrebbero essere al centro di comportamenti imitativi molto importanti soprattutto nella fase infantile.

Pensate un bambino che, per la prima volta, vede un altro bambino fare una capriola: nel suo cervello, in modo automatico, si attivano gruppi di neuroni che elaborano lo schema di un movimento che, fino a quel momento, il bambino-osservatore non ha mai compiuto (Oliverio).

Durante l'esperienza, il bambino formula delle vere e proprie ipotesi, effettua esperimenti, ragionando secondo il modello ipotetico-deduttivo. L'osservazione attenta, le esperienze significative attraverso il "fare", la conversazione, sono essenziali per la rielaborazione dell'esperienza e la costruzione di un concetto condiviso. La **conversazione** e la **formulazione di domande** con i bambini, oltre a creare significati aiuta nel riformulare i pensieri. L'insegnante, attraverso la **conversazione**, cerca di comprendere le conoscenze spontanee e pregresse dei bambini per collegarle ai nuovi saperi e attivare un apprendimento significativo. I bambini possono poi raccontare i concetti acquisiti attraverso la rappresentazione di semplici **mappe concettuali**⁴⁷.

⁴⁶ Attraverso l'esame dei diversi approcci si precisa l'espressione «pedagogia dell'esempio» come forma di apprendimento che si avvale principalmente dell'osservazione, che si attua «nel contesto», che si basa sulla disparità di competenze ma anche sul legame affettivo che si instaura tra «maestri» e «apprendisti», che ha luogo principalmente attraverso strategie di dimostrazione, che risulta efficace nella misura in cui agisce nella zona di sviluppo potenziale dei meno esperti. - A. Bondioli. L'esempio tra pedagogia e psicologia : modeling, tutoring, scaffolding. In: *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, tome 107, n°2. 1995. pp. 433-457

⁴⁷ Le mappe concettuali e mentali sono strumenti per l'apprendimento e il loro scopo è quello di conferire una struttura logico-concettuale a un insieme di informazioni destrutturate. Per la loro caratteristica di rendere visibile il pensiero, esse assumono valenza come strumenti di organizzazione della conoscenza nell'ottica di un apprendimento significativo. - *Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico*, di A. Capuano, F. Storace, L. Ventriglia

SITOGRAFIA E BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

SITOGRAFIA

you tube / scuole all'aperto
comune.bologna.it/cittaeducativa/
scuoleallaperto.com
lascuolanelbosco.fondazionevillaghi.it/
dimmichisei.fondazionevillaghi.it
bambinienatura.it
tuttaunaltrascuola.it
metodologiedidattiche.it
childrenandnature.org
naturalconnectionsblog.wordpress.com
creativestartlearning.co.uk/blog/
associazionenats.org

BIBLIOGRAFIA

- Belotti V., Ruggiero R. (a cura di), *Verso pari opportunità tra generazioni, in Vent'anni d'infanzia: retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove*, Guerrini e Associati, Milano, 2008
- Bertolini S., *Esplorare, scoprire, osservare, giocare, emozionare e pensare... senza fretta*, in Rivista INFANZIA n. 11, Bologna: ed. Perdisa, pp. 460- 464, 2007
- Bertolino F., Morgandi T., *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agriasili, agrinidi, agritate*, in Grange T. (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*, ETS, Pisa, pp. 117-166, 2013
- Bosello C., Consorti M., Rossini B., *Ripensarsi in natura*, in Rivista INFANZIA n 4-5, Spaggiari Editore, Parma, 2015
- Brazelton T. Berry, Sparrow J. D., *Il bambino da 0 - 3 e 3 a 6 anni*, Milano, Rizzoli, 2004
- Brazelton, Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Raffaello Cortina editore, 2001, Milano
- Bertacci M., *Curricolo e paradigma ecologico*, Erikson, 2013
- Bortolotti, A., *Outdoor Education, ovvero alla scoperta dei (molti) motivi per fare scuola all'aperto*, Infanzia, 6, 409-412, 2011
- Car M., *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, Bergamo, Junior, 2012
- Carlgren, F., *Educare alla libertà. La pedagogia di Rudolf Steiner nelle scuole Waldorf*, Milano, Fildelfia editore, 2004
- Cecilian A., *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e suggestioni per itinerari educativi nella fascia tre-sei anni*, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma, 2015
- Clément G. (2004), *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata, 2005
- Chitti D., *A proposito di qualità dei servizi nella prima infanzia*, rivista Infanzia, Giugno 2017
- Donati P., Salvaterra I., Schenetti M., *Quando la scuola va nel bosco* in Rivista INFANZIA n. 6, Bologna, ed. Perdisa, 2012

- D'Ascenzo M., *Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori*, Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014, Pisa, ETS, 2015, pp. 675-681. Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, Cortina, Milano, 2014
- D'Ascenzo M., *I luoghi dell'educazione. Le scuole all'aperto in Emilia Romagna*, in "Rivista di storia dell'educazione", 2, pp. 49-54, 2016
- De Beni Rosanna, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erikson, 2003
- De Sanctis L., a cura di, *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*, Fefè Editore, Roma, 2010
- Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education*, Ed. Junior, Azzano San Paolo, 2014
- Farné R., *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2014
- Finelli M., *Percorso partecipato per l'elaborazione di linee guida per le Carte dei Servizi rivolti all'infanzia (0-6) del Comune di Bologna: Rapporto e analisi delle considerazioni e proposte emerse durante i laboratori nelle scuole*, Comune di Bologna, 2013. Accessibile su: <http://bolognazerosei.comune.bologna.it>
Accessibile: http://www.comune.bologna.it/media/files/reportlaboratoriobimbi_1.pdf
- Finelli M., Maggi S., Marchesi V., Rocca C. *Ask Them: Child Participation in the Development of Educational Services*, (con), in "The Canadian Journal of Children's Rights, Vol. I." Carleton University, Carleton, 2014
Accessibile: <https://ojs.library.carleton.ca/index.php/cjcr/article/view/19/6>
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, 2005
- Gill T., *Nothing Ventured: Balancing benefits and risk in the outdoors*, National Child Bureau 2013, op. citata in Juliet Robertson: *Dirty Teaching. A beginner guide to learning outdoors*
- Gray P., *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino, 2015
- Guerra M. (a cura di), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano, 2015
- Guerra M., *Apprendimenti in natura tra corpo e mente*. Inserto Natura e (è) salute). *Rivista Bambini*, sett 2016, Spaggiari editori
- Lorenzoni F., *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo, 2014
- Louv R., *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano, 2006
- Louv R., *The Nature Principle. Human Restoration and the End of Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books of Chapel Hill, Chapel Hill, 2011
- Mabey R., *Il taccuino del naturalista*, Ponte alle Grazie, Milano, 2012
- Malavasi L., *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2014
- Miani L., *Sperimentazione di materiali naturali nella scuola dell'infanzia*, documentazione, Centro Risorse Ri.E.Sco, 2018
- Oliverio Ferraris A., Oliverio A., *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti Editore, Firenze, 2011
- Reali L., *Outdoor education: pratiche pediatriche. Educazione si-cura all'aperto*, in *Rivista INFANZIA* n 4-5, Spaggiari Editore, Parma, 2015
- Renzi D., *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, *La città dei bambini*, 2018. Accessibile: <https://www.lacittadeibambini.org/manuale-progettazione-partecipata-bambini-le-bambine/>
- Ritscher P., *Il giardino dei segreti*, Bergamo, Junior, 2002

- Robertson J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erikson, 2018
- Schenetti M., Rossini B., *Ambientare l'educazione. Promuovere la partecipazione con uno sguardo attento sulle professionalità educative* in Rivista INFANZIA n. 1, Bologna, Perdisa, 2012
- Schenetti M., Rossini C., *Sguardi di stupore tra foglie e fili d'erba. Quando l'educazione all'aria aperta può educare alla sostenibilità* in Rivista INFANZIA n. 6, Bologna, Perdisa, 2011
- Schwarzer A., *Giocare tra gli alberi*, Il leone verde, Torino, 2013
- Singer J., Hornstein J., *L'approccio touchpoints per gli operatori dei servizi educativi per la prima infanzia* in Barry M. Lester e Joshua D. Sparrow (a cura di), *Bambini e Famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*, Varese, Raffaello Cortina Editore, 2015
- Stanely I. Greenspan, *Un approccio etico all'educazione dei bambini con bisogni speciali e di tutti i bambini* in Barry M. Lester e Joshua D. Sparrow (a cura di), *Bambini e Famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*, Raffaello Cortina Editore, Varese, 2015
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento, 2015
- Schenetti M., *Naturalmente gioco*, in rivista INFANZIA, 2013, n. 2
- Staccioli G., Ritscher P., *Slow school*, Givati , 2011
- Tasini P., *Educare al giardino*, Attraverso Giardini, 2007
- Vianello R., Gini G., *Psicologia, sviluppo, educazione*, UTET, 2015.
- Vianello R., *Disabilità intellettive. Come e cosa fare*, Giunti EDU, 2018
- Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Emi edizioni, Bologna, 2008
- Zavalloni G., *Atti Conferenza sui diritti naturali dei bambini e delle bambine*, c/o il centro 'Il melograno', a cura di Associazione il Melograno, Quinzano Veronese, 2002

ALLEGATO G

LIBRI PER BAMBINI

LIBRI PER BAMBINI

Bibliografia a cura di Manuela Fabbrici, fornita a educatori e insegnanti nell'ambito dei percorsi formativi sull'educazione all'aperto

Avventura e esplorazione

TUTINO E L'ALBERO - Lorenzo Clerici, Borando Silvia (2014, Minibombo) dai 2 anni
TUTINO E LA POZZANGHERA - Lorenzo Clerici, Borando Silvia (2014, Minibombo) dai 2 anni
TUTINO E IL VENTO - Lorenzo Clerici, Borando Silvia (2014, Minibombo) dai 2 anni
PIPI NEL PRATO - Magali Bonniol (2002, Babalibri) dai 3 anni
IN FONDO AL GIARDINO - Claude Ponti (2008, Babalibri) dai 3 anni
ORME E FORME - Stephane Frattini (2012, Franco Panini) dai 3 anni
CHI L'HA FATTA? - Stephane Frattini (2011, Franco Panini) dai 3 anni
ORSO HA UNA STORIA DA RACCONTARE - Philip Stead (2013, Babalibri) dai 3 anni
L'ORSO ACCHIAPPARFALLE - Susanna Ierni (Logos) dai 3 anni
A CACCIA DELL'ORSO - Rosen Micheal , Oxembury Helen (2013, Mondadori) dai 3 anni
ORSO, BUCO! - Nicola Grossi (2013, Minibombo) dai 3 anni
INDOVINA CHI HA TROVATO ORSETTO? - Gerda Muller (2004, Babalibri) dai 4 anni
INDOVINA CHE COSA SUCCEDDE - Gerda Muller (2001, Babalibri) dai 4 anni
RE VALDO E IL DRAGO - Bently Peter , Oxembury Helen (2015, Il castoro) dai 4 anni
BESTIE - Fabian Negrin (2012, Gallucci) dai 4 anni
STORIE DI QUERCIA ANTICA - Francesca Casadio Montanari (2013, Alkemia) dai 4 anni
SULLA COLLINA - Linda Sarah, Benji Davies (2015, EDT Giralangolo) dai 4 anni
FLASHLIGHT - Lizi Boyd (Terredimezzo editore, 2016) dai 4 anni
INSIDE OUTSIDE - Lizi Boyd (Terredimezzo editore, 2016) dai 4 anni

Stagioni e trasformazioni

L'ALBERO - Iela Mari (2007, Babalibri) dai 3 anni
LA MELE E LA FARFALLA - Iela e Enzo Mari (2004, Babalibri) dai 3 anni
IL PICCOLO SEME - Eric Carle (2011, Mondadori) dai 3 anni
IL PICCOLO BRUCO MAISAZIO - Eric Carle (2009, Mondadori) versione pop up dai 2 anni
FEDERICO - Leo Lionni (2005, Babalibri) dai 3 anni
TOPAZIO E L'ALBERO - Benevelli Alberto (San Paolo Edizioni) dai 3 anni
PRIMA C'ERA UN FIORE - Nanetti Angela, Pia Valentinis (2011, Motta Junior) dai 3 anni
STORIA DI UN ALBERO - Emilie Vast (Gallucci editore) dai 3 anni

Nel prato

SUL PRATO CON IL RICCIO MARIO - Antonella Abbatiello (2014, Emme Edizioni) dai 2 anni
ANIMALI NEL PRATO - Iela Mari (2011, Babalibri) dai 3 anni
IL PICCOLO RAGNO TESSE E TACE - Eric Carle (Mondadori) dai 3 anni
IL CANTO DEL PICCOLO GRILLO - Eric Carle (Mondadori) dai 3 anni
LA COCCINELLA PREPOTENTE - Eric Carle (2008, Mondadori) dai 3 anni
I BESTIOLINI - Gek Tessaro (Franco Panini) dai 3 anni
NELL'ERBA - Kato Yukiko, Sakai Komato (2011, Babalibri) dai 3 anni

Per guardare con occhi diversi

POMELO È INNAMORATO- Benjamin Chaud, Ramona Badescu (2006, De Vecchi) dai 4 anni
UN ALBERO È... A TREE IS - Marina e Fabrizio Barbero (B Edizioni) dai 4 anni
OOH!- Massimiliano Tappari (2008, Corraini Edizioni) dai 5 anni

Filastrocche sulla natura

AMICA TERRA - Sabrina Giarratana, Arianna Papini (2008, Fatatrac) dai 4 anni

Attività e esperienze

BASTA UN BASTONE - Fiona Danks Jo Schofield (2012, Editoriale Scienza)
EVVIVA IL MALTEMPO - Fiona Danks Jo Schofield (2013, Editoriale Scienza)
GIOCARRE TRA GLI ALBERI - Schwarzer Alexandra (2013, Il Leone Verde)

Per saperne di più

LA GRANDE LEZIONE DEI PICCOLI ANIMALI - Marcel Roland (2010, Gallucci)
VITA INTORNO A UN ALBERO - Chucchiarini (2004, La Biblioteca)
VITA IN MEZZO A UN PRATO - Chucchiarini (2005, La Biblioteca)
IL PRATO DELLE MERAVIGLIE - Giorgio Celli (L'inchiestroblu)

APPUNTI:

[illegible]

