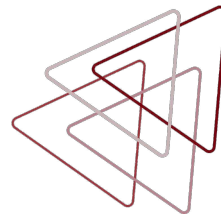


UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



FISPPA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
CURRICOLO: SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

**Outdoor Education e Risky Play nei
Servizi Educativi in Natura:
Studio di Caso dell'Agrinido di Capolavia
e dell'Agriasilo Cresco Fuori**

Relatore:

PROF. ALESSIO PETRIZZO

Università di Padova

Laureanda:

GIADA ZAGO

2117682

Anno Accademico: 2025-2026
Data di Laurea: 22 LUGLIO 2026

Ringraziamenti

To my parents, my boyfriend, and my dog.

Così hanno decretato gli dèi. Che, nel perdersi, ciascuno possa ritrovare se stesso
Omero, Odissea

Abstract

This dissertation examines the relationship between the phenomenon of Risky Play and educational services in agricultural settings through a dual perspective: the relevant pedagogical literature and empirical research, developed through the analysis of two educational services, an Agrinido and an Agriasilo. Through semi-structured interviews conducted with educators working in the two settings, the study investigates their perceptions of the concepts of risk and Risky Play, as well as the ways in which this phenomenon is managed. The initial part of the research explores the topic of Outdoor Education, tracing its origins and outlining it as the theoretical and pedagogical framework within which the educational services under consideration are situated. The subsequent section presents *Agrinido di Capolavia* and *Agriasilo Cresco Fuori*, two educational settings that integrate the principles of Outdoor Education with rural and agricultural life in their educational practices. Finally, the critical analysis of the interviews focuses on the theme of Risky Play, exploring its meanings, its educational value, and the management strategies within the observed contexts.

Sommario

L'elaborato analizza il rapporto tra il fenomeno del Risky play e i servizi educativi in contesto agricolo attraverso una duplice prospettiva: quella della letteratura pedagogica di riferimento e quella empirica, sviluppata mediante l'analisi di due servizi educativi, un Agrinido e un Agriasilo. Attraverso delle interviste semi-strutturate, rivolte agli educatori e alle educatrici che operano nei due contesti, viene indagata la percezione rispetto al concetto di rischio e di Risky play, oltre che la gestione di tale fenomeno. Nella parte iniziale della ricerca viene approfondito il tema dell'Outdoor Education, ripercorrendone le origini e delineandolo come il quadro teorico e pedagogico entro cui si collocano i servizi considerati. Nella parte successiva vengono presentati l'*Agrinido di Capolavia* e l'*Agriasilo Cresco Fuori*, contesti educativi che integrano nelle loro pratiche educative, i principi dell'Outdoor Education e la vita rurale e agricola. L'analisi critica delle interviste pone infine al centro il tema del Risky play, esplorandone significati, attribuzioni educative e modalità di gestione all'interno dei contesti osservati.

Indice

Introduzione	1
1 Dall'Outdoor Education al Risky Play	3
1.1 Cos'è l'Outdoor Education	3
1.2 La nascita storica dell'Outdoor Education	6
1.3 Le radici filosofiche dell'Outdoor Education	9
1.4 I campi di esperienza	11
1.5 Benefici dell'Outdoor Education	14
1.6 Il rischio nella modernità	16
1.7 Verso una riconcettualizzazione del rischio: il Risky Play	18
2 Nuovi Contesti Educativi in Natura: Agrinido e Agriasilo	23
2.1 Agrinidi e Agriasili: definizione e nascita	23
2.2 Le disposizioni regionali in materia di Agrinido e Agriasilo	27
2.3 L'Agrinido di Capolavia	29
2.3.1 La quotidianità educativa all'Agrinido di Capolavia	30
2.4 L'Agriasilo Cresco Fuori	31
2.4.1 La quotidianità educativa all'Agriasilo Cresco Fuori	32
2.5 Osservare il Risky Play nei servizi educativi in analisi	33
3 Caso di Studio: il Fenomeno del Risky Play nell'Agrinido di Capolavia e nell'Agriasilo Cresco Fuori	37
3.1 Il percorso di ricerca: obiettivi, domande e metodologia	37
3.2 Il ruolo e i significati del Risky Play nei servizi educativi in contesto agricolo	41
3.3 La gestione del fenomeno del Risky Play nei servizi educativi in contesto agricolo	44
3.4 Discussione dei risultati	47
Conclusioni	51

Bibliografia	55
A Appendice	61
A.1 Le fotografie come stimolo per le interviste	61
A.2 Progetto educativo dell'Agrinido di Capolavia	62

Introduzione

Nella prima metà del Novecento nasce l'Outdoor Education, ovvero pratiche educative in cui il comune denominatore è la valorizzazione dell'ambiente esterno [1]. Tale pratica si inserisce in una cornice storica e filosofica che ne spiega la nascita, le fondamenta teoriche e l'espansione. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Maria Montessori hanno contribuito al pensiero pedagogico che vede nell'ambiente esterno non solo un luogo educativo ma anche un luogo di formazione [1]. Sulla base dei principi dell'Outdoor Education si sono sviluppate differenti forme e declinazioni di questo fenomeno che si caratterizzano per i diversi contesti e modalità di realizzazione. In questa prospettiva si inseriscono gli Agrinido e gli Agriasilo, che integrano in modo strutturale l'esperienza di Outdoor Education e il mondo agricolo e rurale. Pur affondando le proprie radici in pratiche e ambienti legati alla tradizione agricola, questi servizi si inseriscono nel panorama educativo come realtà innovative in grado di conciliare lo sviluppo armonico del bambino con una relazione diretta e continuativa con l'ambiente naturale, promuovendo lo sviluppo della consapevolezza e dell'identità ecologica [2].

All'interno dell'Outdoor Education e dei servizi educativi in contesto agricolo, la dimensione del rischio si configura come un elemento fondante delle esperienze educative proposte ai bambini. Attraverso un processo di riconcettualizzazione, il rischio viene interpretato come una dimensione imprescindibile della vita umana e come opportunità capace di promuovere lo sviluppo di competenze per la sua gestione, oltre che possibilità di crescita e apprendimento [3]. Questo processo di ripensamento introduce un fenomeno significativo in questa prospettiva: il Risky Play, ovvero il gioco libero dei bambini connotato dalla possibilità di incorrere in incidenti o lesioni [4]. Affinché questo fenomeno possa emergere nella sua connotazione positiva, esso necessita di un *risky play supportive environment*, ovvero un contesto in grado di supportare questo tipo di gioco e che sappia valorizzarlo. L'ambiente in cui si sviluppano forme di gioco rischioso dipende sia dalla postura educativa adottata da educatori ed educatrici, sia dalle caratteristiche dell'ambiente esterno.

Da due esperienze di tirocinio deriva questa ricerca qualitativa, uno studio di

caso che indaga, attraverso l'uso di interviste semi-strutturate, il ruolo che assume il rischio e il Risky Play all'interno di due servizi educativi per l'infanzia in contesto agricolo. Un ulteriore livello di indagine riguarda la gestione del fenomeno del Risky Play da parte degli educatori e delle educatrici dei due servizi in analisi. Il primo servizio educativo è l'*Agrinido di Capolavia* inserito all'interno dell'azienda agricola "*Sapori di Capolavia*" (Rovigo), presso il quale il tirocinio universitario ha avuto una durata di 4 mesi. Il secondo servizio educativo in analisi è l'*Agriasilo Cresco Fuori* inserito nell'azienda agricola "*Corte Carezzabella*" (Rovigo): in questo caso il tirocinio svolto è stato di natura extracurricolare e ha avuto la durata di 10 mesi. La ricerca presentata in questo lavoro fa emergere come l'educazione all'aperto in contesto agricolo e l'approccio adottato dagli educatori e dalle educatrici contribuiscano a creare un *risky play supportive environment*, permettendo ai bambini di interfacciarsi con diversi gradi e livelli di rischio al fine di gestirlo [5].

Il lavoro è strutturato come segue. Il Capitolo 1 fornisce un quadro ampio dell'Outdoor Education, dall'intreccio delle sue origini filosofiche e storiche fino alla sua formalizzazione novecentesca. Viene introdotto e approfondito il concetto di rischio, analizzato come costruito sociale e culturale, al fine di arrivare ad una sua riconcettualizzazione in ambito educativo. Ci soffermeremo in particolare sul concetto di Risky Play, che costituisce l'elemento centrale della ricerca. Il Capitolo 2 descrive il contesto in cui si inseriscono i due servizi educativi oggetto del caso di studio. Vengono inizialmente presentati gli Agrinidi e gli Agriasili, approfondendone le origini e il quadro normativo regionale che ne supporta lo sviluppo. Successivamente, l'attenzione si concentra sui due servizi specifici oggetto del caso di studio: l'*Agrinido di Capolavia* e l'*Agriasilo Cresco Fuori*. Si ricostruisce la storia della nascita dei servizi fino all'attuale organizzazione, ponendo l'attenzione sulla strutturazione della giornata. Il Capitolo 3 comincia con la presentazione degli interrogativi di ricerca e la metodologia utilizzata. Vengono, inoltre, presentati i dati emersi dalle interviste, seguiti dalla loro analisi e discussione critica in rapporto alla teoria presentata. L'obiettivo di questa ricerca è quello di indagare, attraverso le testimonianze degli educatori e delle educatrici, che ruolo assume la dimensione del rischio e del Risky Play nei servizi in analisi. Un'ulteriore domanda di ricerca riguarda la gestione del fenomeno del Risky Play. Infine, le Conclusioni riepilogano il lavoro presentato in questo elaborato e le analisi svolte, delineando le direzioni per sviluppi futuri.

Capitolo 1

Dall'Outdoor Education al Risky Play

1.1 Cos'è l'Outdoor Education

Le definizioni associate al termine *Outdoor Education* sono molteplici. Una delle prime in letteratura sostiene che “*Outdoor Education is education in, about and for the outdoors*” [6]. Questa definizione fa riferimento ai luoghi, ai contenuti e agli scopi di queste specifiche attività sostenendo che “ciò che può essere meglio insegnato fuori, è lì che va insegnato”, riferimento alla possibilità di spostare l'attività educativa fuori dalla tradizionale aula.

L'Outdoor Education è un approccio educativo che sostiene l'apprendimento attraverso pratiche che si focalizzano sull'esperienza e la socialità, in contesti che favoriscono la conoscenza e il contatto con la natura, permettendo di sperimentare la dimensione dell'avventura e promuovendo azioni rispettose e responsabili verso la natura. “Lo scopo è quello di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini relative al mondo in cui viviamo” secondo un approccio olistico che metta in evidenza e consapevolizzi la relazione esistente tra esseri umani e natura [7].

La definizione proposta in [6] è stata oggetto di numerose critiche da parte di diversi educatori, i quali hanno evidenziato alcuni aspetti problematici. In primo luogo, è stato sottolineato come l'Outdoor Education non si esaurisca esclusivamente negli ambienti esterni, ma possa essere promossa anche in contesti indoor, purché mantenga il suo carattere esperienziale e relazionale. Inoltre, secondo molti studiosi, essa non riguarda soltanto l'ambiente naturale e la sua conoscenza, ma si estende anche ad altre dimensioni dell'agire educativo, coinvolgendo aspetti sociali, emotivi, corporei e cognitivi dell'apprendimento.

In questo orizzonte epistemologico Simon Priest, nella seconda metà degli anni Ottanta, propone una definizione nuova e aggiornata del termine [8]:

"... outdoor education is an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on RELATIONSHIPS, relationships concerning people and natural resources"

Priest definisce l'Outdoor Education come un processo esperienziale di apprendimento attraverso il fare ("learning by doing"), che si realizza principalmente tramite l'esposizione diretta agli ambienti esterni. In questa prospettiva, l'attenzione non è posta soltanto sui contenuti da apprendere, ma soprattutto sulle relazioni: relazioni tra le persone, tra individuo e gruppo, e tra esseri umani e risorse naturali. L'Outdoor Education diventa quindi uno spazio privilegiato per sviluppare consapevolezza, responsabilità e connessione con il mondo naturale e sociale [8]. Priest definisce inoltre sei punti chiave per meglio contestualizzare e argomentare la sua definizione di Outdoor Education:

1. è un metodo di apprendimento;
2. il processo che caratterizza l'outdoor education è di tipo esperienziale;
3. il contesto esterno rappresenta l'ambiente privilegiato per l'apprendimento, pur non costituendone l'unico spazio possibile;
4. l'apprendimento esperienziale richiede l'utilizzo dei sensi (oltre ai cinque sensi l'autore aggiunge l'intuizione) e dei domini di apprendimento (cognitivo, affettivo e motorio);
5. l'apprendimento si basa su un curriculum interdisciplinare;
6. l'apprendimento nell'outdoor education è intriso di relazioni.

Sull'ultimo punto l'autore espande ulteriormente il suo pensiero individuando quattro macrocategorie di relazioni:

- *interpersonale*, ovvero le relazioni tra le persone;
- *intrapersonale*, ovvero la relazione che ognuno ha con sé stesso;
- *ecosistemica*, riguardante le dinamiche e l'interdipendenza di tutte le parti di un ecosistema;
- *ekistica*, riferita all'interazione esistente tra le persone e ciò che li circonda, ponendo particolare attenzione alle risorse naturali.

Per quanto riguarda lo sviluppo nella storia dell'Outdoor Education, Priest individua due tipologie di approcci, focalizzati su diverse coppie di relazioni. Il primo approccio è costituito dagli “*Adventure education programs*”, ossia *programmi di educazione all'avventura*, che si concentrano sulla relazione intrapersonale e interpersonale, promuovendo cambiamenti positivi negli individui attraverso il superamento di sfide nella natura. Il secondo è costituito dagli “*Environmental education programs*”, ossia *programmi di educazione ambientale*, che si basano sullo studio dell'ecologia, e si focalizzano sulla relazione ecosistemica ed ekistica. Questi programmi si sono dimostrati particolarmente efficaci nel promuovere il rispetto per la vita, attraverso la comprensione dell'interdipendenza tra tutti gli esseri viventi e lo sviluppo di un'etica della responsabilità dell'essere umano nei confronti della natura e della Terra [8]. Lo schema ad albero in Figura 1.1 riassume la definizione di Outdoor Education e delle sue dimensioni formulata da Priest.

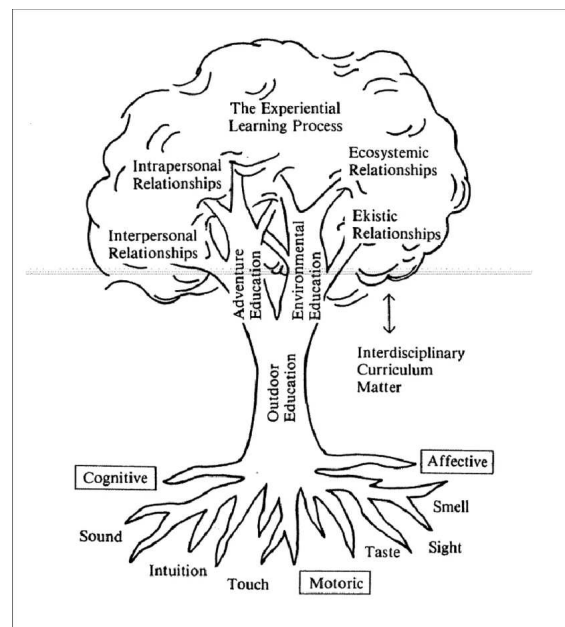


Figura 1.1: Modello dell'albero di Simon Priest che rappresenta le relazioni esistenti tra le attività all'aperto.

L'albero si caratterizza per due grossi rami che si diramano dal tronco e che raffigurano i due approcci presi in considerazione precedentemente, ovvero *Adventure education programs* e *Environmental education programs*. Questa rappresentazione grafica vuole evidenziare come questi siano due modi diversi e complementari di intendere l'Outdoor Education. Le relazioni che li caratterizzano sono rappresentate nella chioma dell'albero, che sta a rappresentare l'apprendimento esperienziale. L'albero si nutre attraverso l'aria e la terra: la prima è rappresentata dai contenuti interdisciplinari e la seconda dai domini di apprendimento e dai sensi.

Priest definisce quindi l'Outdoor Education come l'intreccio tra i due approcci proposti e l'esposizione all'ambiente esterno, col risultato di favorire un apprendimento fondato sulle relazioni: quelle tra gli individui e l'ambiente naturale, tra i diversi elementi che compongono gli ecosistemi e, allo stesso tempo, tra la persona, gli altri e sé stessa, promuovendo una maggiore consapevolezza personale, sociale ed ecologica [8]. Sviluppi più recenti di questo metodo pedagogico introducono un'ulteriore componente fondante: la progettazione educativa intenzionale. Per comprendere questa evoluzione, è significativo richiamare il pensiero di Alessandro Bortolotti, che evidenzia come [9]:

“...il semplice stare all'aperto non sia sufficiente a sviluppare conoscenze rigorose riguardo ai fenomeni naturali e/o culturali”

Una concezione esclusivamente sensistica e induttiva, fondata unicamente sulla esperienza diretta, non consente infatti alle nuove generazioni di appropriarsi pienamente delle tradizioni culturali, né di arricchirle, metterle in discussione o innovarle [10]. Per la pedagoga Orietta Orlandini l'Outdoor Education è un processo di apprendimento che incoraggia l'interazione tra emozioni, azioni, pensiero e volontà. La sua identità didattica si fonda sulla possibilità di un accesso diretto e in presenza ai contenuti da apprendere e sulla loro natura olistica. Questo implica, per gli educatori, la responsabilità di saper valorizzare tale opportunità senza ridurre o semplificare eccessivamente la complessità, ma anzi sostenendo la curiosità, il desiderio di approfondimento e la capacità di esplorare e cogliere connessioni significative [10].

Per concludere la definizione di Outdoor Education è importante inserire nel panorama appena analizzato anche la proposta di Roberto Farné, pedagogo, che sostiene come questo metodo pedagogico si riferisca a un'ampia area di pratiche educative il cui comune denominatore è la valorizzazione dell'ambiente esterno, sia come luogo educativo, sia come luogo di formazione [1]. Come sostenuto da Farné l'Outdoor Education è, prima di tutto, il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere le dimensioni del gioco e del movimento, della socialità e dell'avventura in contesti dove “correre il rischio” significa imparare a valutarlo, assecondare o superare certe paure, mettersi alla prova, vivere ed esprimere emozioni [1].

1.2 La nascita storica dell'Outdoor Education

Il tema degli spazi educativi è sempre stato centrale tra autori e studiosi dell'educazione e della scuola nel corso degli anni. Per quanto l'Outdoor Education risulti

innovativa e di recente implementazione, le sue radici sono lontane e si devono ad autori come Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi fino ad arrivare alle sorelle Rosa e Carolina Agazzi e all'attivismo pedagogico che hanno enfatizzato e sostenuto le possibilità di educazione nell'ambiente naturale, tra campi e boschi, a contatto con le risorse della natura in una "pedagogia verde" [11, 12, 13].

A Fröbel dobbiamo la prima organizzazione di un setting scolastico e didattico centrato sulla valorizzazione della natura, con un riferimento specifico ai Kindergarten per l'infanzia 3-6 anni [14]:

"...è particolarmente importante in questa età lavorare il proprio giardino, lavorarlo in vista dei prodotti che esso darà. Poiché così l'uomo vede per la prima volta, in modo organico conforme alle leggi spirituali, e necessariamente condizionato, i frutti del suo lavoro, frutti che, per molti riguardi, benché sottomessi alle interne leggi della forza naturale, dipendono pur anche dalla sua attività, dal modo con cui egli ha esercitato tale sua attività. La vita del fanciullo nella natura, col suo desiderio di conoscerla, con le sue domande rispetto ad essa, che lo spingono ad osservare piante e fiori a lungo, con riflessione sempre di nuovo, trova così una molteplice completa soddisfazione, e pare quasi che la natura stessa sia favorevole a questo impulso e a questa attività del fanciullo, benedicendola in modo speciale con un fortunato successo"

Nonostante autori come Fröbel si siano spesi per l'importanza e la centralità dell'outdoor education come impostazione pedagogica privilegiata, alla fine del Settecento, nel quadro del dispotismo illuminato, nacquero i primi sistemi scolastici pubblici che avevano come obiettivo quello di risvegliare il popolo dall'ignoranza e favorire la coesione. Nacque così la scuola "tradizionale", fondata sulla presenza di aule, banchi, docenti e tempi scanditi e rigidi. L'attivismo pedagogico, alla fine dell'Ottocento, definì questa scuola tradizionale "passiva", poiché la richiesta agli alunni era quella di mantenere il corpo fermo, le braccia conserte e fare silenzio per poter ascoltare l'insegnante [13].

In questo clima di crescente critica verso il modello tradizionale, con la nascita dell'Istituto superiore "J.J. Rousseau" e con l'istituzione della Lega internazionale per l'Educazione Nuova iniziarono a emergere posizioni sempre più esplicite di opposizione al sistema fino ad allora proposto e sostenuto [13]. Adolphe Ferrière, figura di spicco del movimento rinnovatore pedagogico, oltre che divulgatore di idee e di esperienze innovative in campo educativo, ha scritto un lungo apologo nel volume da

lui pubblicato *Trasformiamo la scuola* (1952) [15]. In questo lavoro l'autore paragona, in maniera ironica e provocatoria, la scuola tradizionale a un sistema carcerario, progettato per sostituire il contatto con la natura con spazi chiusi e artificiali e per soffocare la naturale spontaneità e curiosità dei bambini, nonché la loro capacità di rompere gli schemi. In questo sistema carcerario la scuola risulta quindi un luogo in cui l'amore, la bontà e la felicità vengono sostituite da odio, competizione e tristezza. Nel finale proposto da Ferrière i ragazzi scappano da questa scuola-carcere, rappresentando l'idea di liberazione da modelli chiusi, soffocanti e tristi verso spazi aperti, alla ricerca della felicità e dell'azione finalizzata ad uno scopo compreso e condiviso [13].

Le scuole all'aperto furono istituite in un contesto culturale e di discorso prevalentemente di area medico-igienica alla fine dell'Ottocento per poi strutturarsi e decollare nei primi del Novecento assumendo finalità e metodologie sempre più propositive sul piano del rinnovamento educativo e scolastico [16, 17]. Le scuole all'aperto si costituirono nei vari Paesi con l'iniziale obiettivo di promuovere la lotta alle malattie di tutta la popolazione, con particolare interesse verso le fasce più povere. Infatti, per far fronte al proliferare delle malattie si rese necessario allestire attività didattiche in ambiente esterno, spingendo gli insegnanti a trovare soluzioni nuove a contatto con la natura [1, 13]. In questo modo furono sperimentate nuove forme di "fare scuola", alternative a quelle proposte fino a quel momento, che ottennero fin da subito benefici non solo dal punto di vista medico ma anche dal punto di vista pedagogico.

Le scuole che erano nate per motivi assistenziali e di cura dei bambini, avevano spostato il focus su nuove forme di rinnovata vita scolastica in cui lo spazio scolastico si spostava dall'indoor all'outdoor [1, 13]. Dagli anni Venti si diffuse l'idea che queste scuole all'aperto potessero essere estese come modello pedagogico e didattico a tutti i bambini, e Jean Dupertuis fu uno dei primi sostenitori di questa idea. Nel 1922, durante il Congresso Internazionale delle scuole all'aperto di Parigi, Dupertuis argomenta sul nesso tra educazione nuova e scuole all'aperto, sottolineando l'importanza del rinnovamento dei metodi didattici e assegnando alle scuole all'aperto un'importanza cruciale per l'educazione fisica e igienica, oltre che per le dimensioni emotive e cognitive.

Nel secondo dopoguerra le scuole all'aperto ripresero vita sia in Italia sia all'estero e in esse si caratterizzarono forme alternative, nuove e sperimentali di didattica attiva, cooperativa e democratica in cui gli adulti erano più all'aperto che al chiuso per svolgere le loro attività didattiche curriculari [13]. Nonostante i tentativi di autori importanti come Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Montessori nel proporre nuove

strategie didattiche all'aperto, questo tipo di scuole non si sono mai affermate come un modello didattico dominante né si sono poste sullo stesso piano di diffusione e riconoscimento delle scuole tradizionali, continuando a rimanere in secondo piano rispetto ad esse [1].

1.3 Le radici filosofiche dell'Outdoor Education

La relazione tra natura ed educazione è un tema che inizia a farsi spazio già nel Settecento grazie a Jean-Jacques Rousseau. La corrente di pensiero dominante in questo periodo è l'Illuminismo, che rifiuta l'idea che gli uomini siano naturalmente diversi e afferma invece la loro uguaglianza fondata sulla ragione, inaugurando una nuova visione dell'uomo [18]. Questo movimento è di grande importanza poiché rimanda a due aspetti che si svilupperanno in futuro:

- Gli uomini nascono uguali per natura, e la perdita di questa uguaglianza nel tempo indica una corruzione legata alla vita in comunità.
- Di conseguenza, emerge la necessità di elaborare soluzioni volte a mantenere un'uguaglianza di ragione.

Jean-Jacques Rousseau appartiene al mondo dei filosofi illuministi e con la sua opera *l'Emilio* (1762) verrà elaborata la prima descrizione non scientifica dell'infanzia [19]. Rousseau pone le basi sulle quali l'Outdoor Education fonda il suo discorso pedagogico, infatti, ciò che sostiene la riflessione dell'autore è una filosofia della natura [18].

Rousseau ispira successivamente un autore vissuto a cavallo tra due secoli, il Settecento e l'Ottocento, Johann Heinrich Pestalozzi. Partendo dall'idea che l'educazione debba seguire la natura, Pestalozzi la concepisce come senso-percettiva, volta a stimolare l'intelletto e a favorire lo sviluppo integrale dell'uomo, nello specifico del bambino [20]. Pestalozzi sviluppa il rapporto tra uomo, ambiente ed educazione attraverso le diverse sfere di vita, anticipando in parte la prospettiva dello psicologo statunitense Urie Bronfenbrenner. Secondo la teoria di Bronfenbrenner, infatti, il soggetto si sviluppa in relazione con l'ambiente, in un processo di reciproca influenza.

Entrambi gli autori pongono quindi l'attenzione sullo sviluppo umano in rapporto all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale e al contesto di vita: Bronfenbrenner sostiene che lo sviluppo non sia dato una volta per tutte, ma rappresenti un processo dinamico, legato al progressivo sviluppo dei potenziali evolutivi, che dipendono dalla qualità delle interazioni con l'ambiente [20]. Nel suo modello bioecologico processo-persona-contesto, come spiegato dalla pedagogista Mirca Benetton,

l'espandersi della componente personale va ad incrementare in maniera circolare la comprensione del sistema ecologico, ovvero del contesto in cui la persona vive, operando dei cambiamenti. In questa prospettiva, Pestalozzi anticipa il modello ecologico, poiché mira a cogliere e guidare le interrelazioni tra persona, sistemi e ambienti, soffermandosi in particolare sui bisogni di sviluppo del bambino. Emerge nell'impianto pestalozziano il rapporto tra mondo interiore del bambino e mondo circostante, tra natura e spirito per lo sviluppo armonico della persona. Natura, esperienza e spirito costituiscono quindi le essenze della "*Bildung pestalozziana*", ponendo anche le basi per l'educazione in natura attuale [20].

In ambito tedesco, sempre a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento, si afferma un autore che pone le basi per la nascita dell'Outdoor Education e che influenzerà anche il contesto italiano: Friedrich Fröbel. Grazie ad un'esperienza lavorativa in giovane età come guardaboschi, inizia ad ammirare la natura, i fenomeni naturali che la caratterizzano e la vita delle cose che lo circondano e inizia a riflettere su quella che egli definisce la meravigliosa regolarità della natura [18]. Nel 1826 scrive *L'educazione dell'uomo*, lavoro nel quale traccia i principi del suo pensiero educativo e della sua visione olistica di uomo e natura. L'opera sostiene che l'educazione ha il compito di rendere l'uomo consapevole dell'unità di tutte le cose e di aiutarlo a manifestare l'elemento divino attraverso la conoscenza della natura. L'educatore, secondo Fröbel, deve rispettare la spontaneità del bambino, intervenendo in modo non invasivo e fornendo un ambiente protetto e stimolante affinché il bambino possa autorealizzarsi [18]. Nel 1840 propone quindi il *Kindergarten* – giardino d'infanzia in tedesco – per bambini di età tra i 3 e i 6 anni, con l'obiettivo di superare il concetto di scuola che "custodisce", trasformandolo in un luogo di crescita naturale e spirituale, in cui il bambino possa svilupparsi liberamente attraverso il gioco, il contatto con la natura e attività che favoriscano l'espressione delle sue potenzialità interiori e il suo armonico sviluppo. In linea con l'Outdoor Education, il Kindergarten offre spazi aperti e flessibili dove le attività si concentrano sulla cura del giardino, sullo sviluppo della dimensione motoria e della dimensione sociale [18].

Bertolino, nell'articolo *The Pedagogy of Nature according to Maria Montessori* pubblicato nel 2021, sostiene il pensiero pedagogico di Maria Montessori formulato nel Novecento riguardo il rapporto tra lo sviluppo del bambino e la natura. Sin dalle prime pubblicazioni Montessori dedica il suo lavoro a questo rapporto, e facendo riferimento a Rousseau, sostiene che la natura da sola non possa essere sufficiente ad educare l'essere umano alla vita sociale e che tra la natura e la società c'è uno scontro inevitabile [21]. Come sostenuto anche nell'articolo preso in analisi, il rapporto tra il bambino e la natura, secondo la visione di Maria Montessori, non si esprime come

forma di educazione morale, né come un'educazione alla bellezza e alla scoperta ma si configura come un'opportunità di “vivere liberamente” [21]. Gli ambienti naturali, secondo Montessori, sono ideali per affinare e mettere in pratica nei bambini le abilità sensoriali, visive, tattili, olfattive, gustative, uditive e motorie. Montessori ha sostenuto in *The Discovery of the Child*, che la natura offre un'ampia gamma di opportunità e il bambino inserito in questo contesto ha possibilità di studiare e avvicinarsi alle cose attraverso una serie ancora più ampia di stimoli, in contrasto con quelli offerti dai setting indoor [22]. Un altro elemento fondamentale che Maria Montessori sottolinea nella sua visione pedagogica è che la natura permette di osservare i cambiamenti constatando l'unicità di tutte le cose, persino tra individui della stessa specie [21].

Questa analisi del pensiero filosofico ha consentito di delineare le fondamentali epistemologiche che hanno anticipato e reso possibile la successiva nascita e sviluppo dell'Outdoor Education. Gli autori considerati, pur appartenendo a contesti storici differenti, hanno progressivamente contribuito alla costruzione di un sapere ancora oggi particolarmente attuale, ma che non ha smesso di interrogarsi sulla propria genealogia e le proprie radici.

1.4 I campi di esperienza

Nella rivista *Infanzia*, Roberto Farné ha pubblicato un contributo, chiamato *I Campi d'esperienza nell'outdoor education*, dove tali elementi vengono messi in relazione con la sua scuola dell'infanzia. Tuttavia, l'obiettivo di questa sezione è quello di estendere i campi d'esperienza anche ai servizi educativi per la prima infanzia, avvalendosi della letteratura come supporto. Farné, a proposito dei campi d'esperienza, li descrive così [11]:

“I campi di esperienza vengono rappresentati in una visione olistica e sistemica delle modalità con cui il bambino costruisce i suoi saperi, non settorializzata per saperi disciplinari. . . . Essi non configurano un arcipelago di isole distinte e separate tra loro, ma territori contigui, riconoscibili ognuno per le proprie caratteristiche ma dove si può passare dall'uno all'altro senza rendersi conto che si attraversano linee di confine per la semplice ragione che non esistono linee di confine.”

In quest'ottica risulta utile fare riferimento alle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei” (DM 334/2021) che, come sostenuto nella premessa, vuole offrire un inquadramento generale nel quale vanno inseriti gli specifici documenti

programmatici riferibili all'uno o all'altro segmento di cui si compone il sistema integrato [23]. Esso offre una cornice culturale, pedagogica e istituzionale in cui si colloca il sistema integrato dalla nascita ai sei anni e in cui i campi d'esperienza vengono resi condivisibili ad entrambe le fasce d'età a cui si vuole fare riferimento. Le Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei definiscono i campi d'esperienza come ambiti culturali promossi dall'educatore per arricchire e far evolvere l'esperienza infantile, facendo riferimento ai diversi aspetti dell'intelligenza umana e ai sistemi simbolico-culturali con cui i bambini entrano in contatto.

Gli ambiti delineati dal documento nazionale ci permettono di riprendere la proposta di Roberto Farné e di ampliare i campi d'esperienza da lui proposti all'intero curricolo zero-sei anni. Farné introduce i campi d'esperienza nell'outdoor education sostenendo l'importanza dell'ambiente esterno nell'apprendimento e nello sviluppo dei bambini. Infatti, lo "star fuori" permette ai bambini di giocare, esplorare e reagire alle sollecitazioni sensoriali e agli stimoli naturali. Si costituisce così un ambiente d'apprendimento di grande valore pedagogico per l'infanzia e la prima infanzia che, secondo l'autore, non è paragonabile a nessun ambiente interno per quanto esso possa essere ben pensato e organizzato. La prospettiva proposta è quella in cui l'ambiente esterno si configura come uno spazio di apprendimento in cui i bambini possano fare esperienza a diretto contatto con la natura, acquisendo conoscenze e competenze reali e in cui il lavoro dell'educatore è di valorizzare e stimolare le esperienze dei bambini sulla base di obiettivi posti in partenza, contraddistinguendosi come intenzionalità educativa [11].

Il primo campo d'esperienza individuato da Farné e dalle Linee Pedagogiche è "*Il sé e l'altro*", riguardante lo sviluppo dell'identità personale del bambino e la sua capacità di entrare in relazione con gli altri, comprendendo regole, valori e diversità [24]. L'ambiente esterno in questo campo d'esperienza si configura come un insieme di luoghi in cui si sviluppa il senso di appartenenza e in cui il bambino ha la possibilità di entrare in relazione con sé stesso, con gli altri e con i luoghi che vive e che lo circondano, ponendosi domande che sostengono e sviluppano la sua identità personale [11].

Il secondo campo d'esperienza proposto è "*Il corpo e il movimento*", nel quale si riconosce il corpo come primo e fondamentale strumento di conoscenza, relazione ed espressione del bambino. Attraverso il movimento il bambino esplora l'ambiente, costruisce la propria identità e sviluppa consapevolezza, in una prospettiva che non si limita al solo sviluppo motorio, ma abbraccia una dimensione globale e integrata che coinvolge aspetti cognitivi, affettivi, relazionali e comunicativi [24]. In questa dimensione l'Outdoor Education si configura come nativamente orientata al-

lo sviluppo e alla valorizzazione del corpo, del movimento e della corporeità. Farné sottolinea l'importanza di "arredare" lo spazio esterno in modo semplice e non direttivo, lasciando spazio al bambino per dare forma e contenuto alle sue attività [11].

Come terzo campo d'esperienza le Linee Pedagogiche, come anche l'articolo che stiamo analizzando in questo paragrafo e le Indicazioni Nazionali del 2012, propongono "*Immagini, suoni, colori*". Questo campo riguarda lo sviluppo della dimensione espressiva, creativa ed estetica nel bambino attraverso linguaggi verbali e non che gli permettono di esplorare la realtà, comunicare pensieri, emozioni e vissuti personali. Questi linguaggi diventano mezzi privilegiati di espressione, comunicazione e conoscenza, favorendo lo sviluppo della creatività e della sensibilità estetica, al tempo stesso stimolando la costruzione dell'identità culturale ed emotiva nel bambino [24]. Un chiarimento fondamentale è nell'uso del termine "estetica" che "fa riferimento al suo significato etimologico, cioè alle esperienze sensoriali che ci guidano nella conoscenza del mondo..." [11]. L'ambiente esterno offre possibilità di colori, immagini, suoni, colori e odori che cambiano anche in base alle stagioni e alle condizioni atmosferiche offrendo un'ampia serie di stimoli che sviluppano nel bambino la dimensione estetica e sensoriale [11].

Il quarto campo d'esperienza, "*I discorsi e le parole*", riguarda lo sviluppo del linguaggio verbale come strumento di comunicazione, espressione, pensiero e relazione. Il linguaggio, in questo caso, viene considerato come uno strumento fondamentale per la costruzione dell'identità e del pensiero, poiché permette al bambino di organizzare le proprie esperienze, condividere emozioni, raccontare vissuti e attribuire significato a ciò che lo circonda. Attraverso il dialogo, l'ascolto e il confronto con gli altri, il bambino sviluppa progressivamente la capacità di esprimere bisogni, formulare domande, negoziare significati e instaurare relazioni positive con pari e adulti, partecipando così in modo sempre più consapevole e attivo alla vita sociale e alla comunità educativa [24]. Lo spazio esterno, oltre ad offrire una grande libertà di comunicazione verbale, spinge lo sguardo dei bambini verso tutto ciò che risulta per loro interessante. Nel fare questo essi imparano a verbalizzare le loro scoperte e le loro osservazioni, trovando parole adatte a descrivere le situazioni reali, i fenomeni naturali, le loro emozioni o stati d'animo. L'esperienza diretta dell'ambiente esterno stimola infatti il linguaggio spontaneo e il dialogo con i pari o con gli adulti favorendo così la capacità di formulare ipotesi, porsi domande e condividere significati. L'Outdoor Education implica l'utilizzo del linguaggio come strumento per elaborare quanto accaduto durante il tempo della scoperta o del gioco trasformando i contenuti in conoscenza [11].

Il quinto ed ultimo campo d'esperienza è "*La conoscenza del mondo*", riguardante lo sviluppo della capacità di esplorazione, comprensione e organizzazione della realtà nel bambino. Attraverso un approccio attivo e investigativo il bambino viene incoraggiato e sostenuto nel porsi domande, formulare ipotesi, confrontare e verificare, andando così a sviluppare le prime forme di pensiero critico, logico e scientifico [24]. L'esperienza concreta offerta dall'Outdoor Education diventa il punto di partenza per comprendere ciò che circonda i bambini che, come sostenuto da Roberto Farné, sono "naturalmente scienziati" [11]. L'autore richiama la logica del metodo scientifico, fondata sull'osservazione di fenomeni e di cambiamenti che riguardano la vita quotidiana, sottolineando come l'ambiente esterno si esplicita come laboratorio di apprendimento in cui i bambini hanno la possibilità di assistere e osservare ai cambiamenti e i fenomeni che avvengono, ponendosi domande e iniziando a cercare spiegazioni che possano rispondere ad esse e favorendo così capacità di indagine e pensiero critico.

1.5 Benefici dell'Outdoor Education

Numerose fonti sottolineano i benefici dell'Outdoor Education in diversi ambiti dello sviluppo infantile. Le evidenze in letteratura sostengono che stare all'aria aperta abbia effetti positivi in diverse dimensioni, a livello cognitivo, sociale e fisico [1]. In particolare, si possono riscontrare una riduzione dei livelli di stress, miglioramenti nei processi di apprendimento e del comportamento. Questa analisi è stata condotta e analizzata sia in bambini a sviluppo tipico sia in bambini con sindrome ADHD, iperattivi o con disturbi dell'attenzione. Viene inoltre sottolineato come, anche a livello fisico, l'Outdoor Education abbia un effetto positivo sul benessere generale: sole e aria favoriscono l'assunzione di vitamina D e il sistema immunitario ne beneficia riducendo il numero di infiammazioni e l'impatto delle malattie [1]. A questi aspetti si aggiungono quelli legati alle competenze sociali ed emotive. L'ambiente naturale stimola la collaborazione tra pari aumentando il senso di responsabilità, favorendo la costruzione di relazioni positive e il potenziamento delle competenze e abilità sociali [25]. In questa prospettiva, Vartiainen et al. sottolineano come le attività outdoor influenzino l'apprendimento e lo sviluppo, soprattutto quando partono dalla volontà e dalle idee dei bambini stessi [26]. Questo valorizza il protagonismo e la partecipazione attiva favorendo processi di esplorazione autonoma, negoziazione con i pari e costruzione condivisa delle conoscenze a partire dall'esperienza diretta.

Come sostenuto da Bortolotti, lo spazio esterno non è neutro ma richiede di essere interpretato in base alle sue possibilità e ai suoi limiti. Questo processo, richie-

dendo l'attivazione di diversi processi di apprendimento, percezione e valutazione, porta il bambino a riconoscere tali processi, interiorizzarli e utilizzarli progressivamente nel momento in cui riconosce che essi siano necessari [1]. In questo senso, l'esperienza outdoor sostiene un apprendimento attivo e consapevole, nel quale il bambino è chiamato a riconoscere, comprendere ed agire in relazione al contesto. Le relazioni tra persone, oggetti, luoghi e sé stesso si modificano e si approfondiscono, raggiungendo uno stato unitario che tende ad essere più profondo e stabile rispetto a quanto avviene negli ambienti indoor, dove le esperienze risultano spesso più frammentate, strutturate e meno immersive. L'ambiente naturale, inoltre, risulta in grado di catturare l'attenzione dei bambini e la loro voglia di imparare e di scoprire favorendo una preferenza per il gioco con materiali naturali rispetto a materiali strutturati o giochi commerciali. Questo risulta significativo poiché i materiali naturali sono per natura meno definiti e più aperti ad una moltitudine di significati e possibili attribuzioni, stimolano infatti l'immaginazione, la creatività e l'esplorazione sostenendo processi di apprendimento più attivi e flessibili [27]. Come affermano studiosi e studiose in ambito pedagogico [28]:

"la riscoperta del naturale, attraverso attività outdoor significative e variegate, avrà ripercussioni sugli uomini e cittadini del futuro"

L'obiettivo del loro contributo è di indagare quali siano i benefici del contatto con la natura in un contesto educativo, analizzando la letteratura del dominio per capire le ricadute di questa pratica educativa nelle dimensioni sociali e cognitive e, al tempo stesso, studiare gli sviluppi associati alle competenze e alle conoscenze. Tra gli studi analizzati, quello di Lieberman e Hoody (1998) identifica otto settori che beneficiano dell'educazione all'aperto tra i quali: linguaggi, arte, matematica, scienze, studi sociali, metodi di insegnamento, abilità di ragionamento e abilità interpersonali [29]. I risultati mettono in evidenza come, a confronto con ambienti educativi tradizionali, i contesti outdoor favoriscano un apprendimento più efficace. L'ambiente, infatti, rende gli studenti più interessati e partecipi, aumentando la motivazione e riducendo i problemi relativi al comportamento [28]. In particolare, nella fascia prescolare l'apprendimento avviene attraverso l'uso dei sensi e la manipolazione diretta. Lo studio di Dietz (2002) ha messo in evidenza come il contesto in cui un concetto viene appreso influenzi significativamente la sua memorizzazione e il suo successivo richiamo [30]. In questo contesto, l'Outdoor Education permette ai bambini di fare esperienza diretta dei concetti, superando la dimensione puramente astratta e favorendo una comprensione più concreta dei fenomeni naturali. Questo permette loro di aumentare le loro conoscenze e la comprensione degli eventi naturali e dei concetti, di trasferire concetti al mondo reale e di imparare con

maggior entusiasmo e interesse. A ulteriore sostegno dello sviluppo del ragionamento e dell'abilità di prendere decisioni favorite dall'Outdoor Education, Glenn rileva come queste pratiche abbiano effetti su diversi campi del ragionamento di ordine superiore, come: aumento del pensiero creativo e della creatività, competenza nel problem-solving e, più in generale, un rafforzamento delle abilità di ragionamento [28].

Tra le dimensioni che caratterizzano l'Outdoor Education, quella del rischio è fondata sull'esplorazione e sull'esperienza diretta con l'ambiente naturale, che a volte può comportare situazioni di incertezza. In questa prospettiva, è necessario soffermarsi sul significato che il rischio assume nella società contemporanea e sui significati che ad esso vengono associati. Questa introduzione permette di avere una base di partenza per comprendere il processo di riconcettualizzazione che ha portato all'emergere del concetto di Risky Play.

1.6 Il rischio nella modernità

Il vocabolario Treccani definisce il rischio come *“l'eventualità di subire un danno connessa a circostanze più o meno prevedibili”* [31]. Con pericolo, invece, si intende *“una circostanza o un complesso di circostanze da cui si teme che possa derivare grave danno”* [32]. Queste due definizioni ci permettono di constatare come i due termini in questione siano molto diversi. Il primo coincide con la probabilità che una cosa accada mentre il secondo descrive la proprietà intrinseca di un fattore che esso sia una situazione, un luogo o un oggetto. Nello specifico dell'infanzia, gli autori Martíńková & Parry (2017), nell'articolo *Safe Danger–On the Experience of Challenge, Adventure and Risk in Education*, hanno distinto i due termini [33]. Nella loro accezione il pericolo rappresenta una condizione oggettiva potenzialmente dannosa che deve essere prevenuta ed evitata; al contrario, il rischio, si costituisce come una situazione incerta e sfidante che, se correttamente guidata da un adulto, può trasformarsi in un importante valore educativo. L'obiettivo non è quindi quello di eliminare ogni rischio ma di avere chiara la distinzione tra esperienze pericolose ed esperienze rischiose ma formative.

Piero Bertolini ha descritto come, nell'accezione comune, il termine rischio sia *“caratterizzato quasi sempre da una connotazione francamente negativa”* [3]. Questo si traduce, in ambito educativo, nel cercare in maniera costante di eliminare tutti i rischi che i bambini potrebbero incontrare. Questo non è auspicabile e risulta essere anche molto pericoloso per i bambini stessi, poiché non è possibile eliminare tutti i rischi che la vita propone. La letteratura psico-pedagogica ha messo in risalto le

ripercussioni che i bambini dovrebbero affrontare se non venissero esposti a nessun tipo di rischio. Come sottolineato da Louve (2005) la mancata esposizione genera l'incapacità di gestione del rischio nel momento in cui esso si presenta realmente; allo stesso modo, Little (2010) evidenzia come questa condizione abbia conseguenze anche sulle abilità di percezione e valutazione del rischio stesso [34]. Bertolini approfondisce questa riflessione evidenziando come il rischio appartenga in modo costitutivo alla vita di ogni essere umano [3]:

"Il rischio appartiene, vorrei dire costitutivamente, all'esistere dell'uomo. Non c'è, infatti, alcun tipo di esperienza umana che risulti immune da una tale prospettiva, dal momento che nel suo sforzo di autorealizzarsi, nel suo proiettarsi verso il mondo e verso gli altri, nelle sue relazioni con le 'cose' della natura e con quelle da lui stesso inventate e costruite, ecc., l'individuo non può contare su alcuna garanzia. [...] È l'esistere umano ad essere caratterizzato da una connaturata cifra di incertezza, di precarietà, di contraddittorietà che la sua finitezza rende impossibile negare"

Il rischio, quindi, non si caratterizza come un ostacolo da evitare ma come una dimensione inevitabile della vita umana. L'educazione in questa prospettiva ha il compito di guidare i bambini nell'apprendere a riconoscere questa dimensione del rischio, favorendo anche la sua gestione e l'attribuzione di significato ad essa associata. Su questa linea si colloca anche il contributo di Milena Masseretti e Michela Schenetti che sostengono l'idea che l'accettazione del rischio non solo sia inevitabile ma che essa possa contribuire in modo sostanziale allo sviluppo e all'apprendimento. Il rischio, se inserito in un contesto educativo consapevole e sostenuto, diventa quindi occasione di crescita e favorisce la costruzione dell'autonomia [35]. Un riferimento doveroso è a Riccardo Massa che sostiene come il rischio sia un'opportunità importante per la crescita personale, traducendo l'educazione come un intreccio di forze tra avventura ed esperienza umana [36]:

"Educare all'avventura, attraverso l'avventura, è allora educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano"

Negli ultimi decenni, soprattutto nelle società occidentali, stiamo assistendo ad un rovesciamento rispetto al passato: le condizioni igieniche, economiche, culturali e sociali sono più solide ma i bambini vengono esposti meno al rischio. Si è ipotizzato proprio per questo attaccamento al comfort che il rischio venga evitato.

Ulteriormente, nel cercare di proteggere i propri figli, gli adulti tendono a evitare di proporre cose che potrebbero essere rischiose per non incappare in lesioni o incidenti [37]. Come sostenuto da Russell, la non esposizione alla dimensione del rischio impoverisce il bambino e l'essere umano della consapevolezza di cosa siamo capaci rispetto ad alcune dimensioni dell'essere, come la dimensione fisica, emotiva o intellettuale [38]. Sandseter e Kvalnes enfatizzano l'importanza di assumersi un rischio, affrontare un fallimento, sentirsi soddisfatti o meno e responsabilizzarsi nelle scelte. Queste situazioni permettono ai bambini di imparare a conoscere se stessi, e seppur alcune dinamiche possano essere contraddistinte da un fattore negativo, esse risultano essere una possibilità formativa preziosa [39]. Anche Bertolini sostiene un'educazione che garantisca sicurezza agli educandi, evitando rischi che possano trasformarsi in pericoli, ma proponendo esperienze sfidanti che favoriscano un'educazione alla responsabilità. Per fare riferimento alla condizione non auspicabile di provare a evitare e cancellare tutti i rischi che i bambini potrebbero incontrare, è stata coniata da Eager e Little la definizione "*Risk Deficit Disorder*". Questa definizione fa riferimento al "*Nature Deficit Disorder*" formalizzato da Louv (2006), che descrive la mancanza di esposizione all'ambiente naturale in maniera diretta nell'infanzia. Gli adulti hanno la percezione che eliminando ogni rischio l'infanzia sia protetta e sicura, senza rendersi conto che in realtà viene esposta a molti più rischi in futuro. Ricerche hanno dimostrato come giovani adulti che riferivano di avere genitori iperprotettivi dimostrino meno autonomia, autocontrollo, elevati livelli di ansia, stress, maggior probabilità di sviluppare depressione e la tendenza a pensare che siano gli altri a doversi occupare dei loro problemi [40, 41, 42]. In questa cornice si costruisce l'importanza dell'adulto nella prima infanzia come guida che propone esperienze e avventure che si interfaccino anche con la dimensione del rischio, ma evitando i pericoli. L'adulto ha la responsabilità per la sicurezza dell'infanzia e la sua protezione permettendo però di vivere esperienze sfidanti. La postura dovrebbe essere quella di fiducia nei confronti dell'infanzia, un sostegno per il loro apprendimento che parte e si sviluppa anche nei momenti di rischio permettendo loro di scoprire e allenare la dimensione della gestione del rischio. Questo contribuisce ad aumentare nell'infanzia fiducia in se stessi, autonomia e problem solving [35].

1.7 Verso una riconcettualizzazione del rischio: il Risky Play

Precedentemente è stata analizzata la percezione del rischio nella modernità, la postura di alcuni adulti nell'intreccio tra infanzia ed educazione e le conseguenze

che un atteggiamento distaccato e preventivo nei confronti del rischio potrebbe avere sul futuro degli educandi e dell'infanzia. Questo ci permette di ripensare al rischio in un'ottica positiva di opportunità e possibilità da utilizzare per lo sviluppo armonico del bambino.

A proposito di questo, Rousseau scriveva [19]:

"L'esperienza insegna che i fanciulli allevati con delicatezza muoiono più degli altri. [...] Esercitatevi in vista delle avversità che dovranno sopportare un giorno. Indurite i loro corpi alle intemperie delle stagioni, dei climi, degli elementi, alla fame, alla sete, alla fatica; [...] il bambino sopporta cambiamenti che l'uomo non potrebbe sopportare."

Per comprendere come il rischio possa essere un elemento fondamentale nella pratica educativa, è necessario analizzare la letteratura per approfondire il suo ruolo nei processi di sviluppo e apprendimento nel bambino. Il costrutto di "*Risky Play*" permette di operare una riconcettualizzazione della dimensione del rischio, non soltanto in termini di esposizione ma come occasione di esplorazione, autonomia e favorendo l'acquisizione di competenze. L'approfondimento di questa nozione assume, inoltre, una funzione centrale e rilevante nella presente ricerca, in quanto rappresenta il riferimento teorico attraverso cui verrà successivamente analizzata la dimensione del "*Risky Play*" nel capitolo dedicato all'indagine empirica. *Risky Play* (in italiano "*Gioco rischioso*") viene qualificato da Sandseter come "forme di gioco avvincenti ed emozionanti che possono comportare il rischio di incorrere in incidenti e lesioni" [4, 34]. Questo termine, associato principalmente ad attività di Outdoor Education, rimanda ad un tipo di gioco libero che non ha regole imposte dagli adulti e che si svolge all'aperto. Esso si contraddistingue dal *play safe*, ovvero il gioco in sicurezza, proprio perché le due dimensioni che caratterizzano questo tipo di gioco sono la paura di fronte ad una situazione e la possibilità di farsi male [34]. Sandseter propone una categorizzazione di 6 comportamenti ludici che si riconducono al gioco rischioso, mostrata in Tabella 1.1.

Un aspetto da sottolineare è che il potenziale di rischio è dato dalla combinazione di due dimensioni: la prima riguarda la conformazione dell'ambiente, la seconda concerne il livello di attenzione e di abilità del bambino. Nella prima sono incluse le caratteristiche specifiche del luogo in cui si sta giocando, ad esempio l'altezza, la pendenza di una superficie o la sua stabilità; la seconda dimensione include invece le capacità effettive dei bambini come il loro grado di abilità nell'arrampicarsi e la loro capacità di riconoscere se una situazione è rischiosa o meno [34]. Il gioco rischioso, nella sua dimensione motoria, richiama i giochi di *ilinx* proposti da Caillois nella sua classificazione dei tipi di gioco. Questa dimensione si concentra sui giochi

Tabella 1.1: Categorie di gioco rischioso proposte da Sandseter (2009, p.7) [4], traduzione di Daniela Frison (2020, p. 184) [34]

Categorie	Rischio	Sotto-categorie
Gioco da/a grandi altezze	Cadere	Arrampicarsi Saltare da superfici ferme o flessibili poste a grandi altezze Stare in equilibrio su oggetti alti/posti in alto Restare sospesi/oscillare a grandi altezze
Gioco ad alta velocità	Perdere il controllo della velocità e scontrarsi contro qualcosa/qualcuno	Oscillare ad alta velocità Scivolare e slittare ad alta velocità Correre ad alta velocità Andare in bicicletta ad alta velocità Pattinare e sciare ad alta velocità
Gioco con strumenti pericolosi	Ferirsi	Utensili da taglio: es. coltelli, seghe, asce Strumenti con cui ci si può soffocare: es. corde
Gioco in prossimità di elementi pericolosi	Cadere dentro o da qualcosa	Acque profonde o gelate Precipizi Fuoco
Gioco della lotta	Farsi male reciprocamente	Fare la lotta Scherma con bastoni Giocare a combattere
Gioco a nascondersi/perdersi	Uscire dalla supervisione di un adulto, perdersi	Andare in esplorazione solitaria Giocare da solo/a in ambienti non familiari

di vertigine, ovvero quei giochi che, per qualche secondo, cercano di sospendere la realtà [43]:

“far subire alla coscienza, lucida, una sorta di voluttuoso panico...”

La maggior parte delle ricerche empiriche e degli studi si sono concentrati, in riferimento al Risky Play, sulla fascia dai 4 anni in poi. Con riferimento ai servizi educativi 0-6 anni riferiti ai sistemi di ECEC (Early Childhood Education and Care), solo recentemente si sta orientando lo sguardo alla ricerca di esperienze che possano individuare e categorizzare il Risky Play nella fascia della prima infanzia. In particolare, è il gioco con elementi pericolosi a caratterizzare il Risky Play durante la prima infanzia, con particolare attenzione tra i 2 e i 3 anni d'età. Questo tipo di gioco propone situazioni che spingono i bambini ad uscire dalla loro zona di comfort e a scontrarsi potenzialmente con la paura, ad esempio giocando con il buio, con suoni rumorosi o con ambienti non conosciuti [34]. Successivamente alla conquista della locomozione autonoma, entrano in campo anche le dimensioni del gioco rischioso che fanno parte del gioco motorio, attraverso attività quali correre, saltare, arrampicarsi e dondolarsi. Queste attività, seppur possano essere svolte anche in ambienti indoor, nell'outdoor education trovano possibilità più concrete e maggiori opportunità [34]. Il solo modo che i bambini hanno per imparare a identificare il rischio, gestirlo e apprendere da esso è quello di misurarsi con il rischio stesso. In linea con questa prospettiva, alcuni autori della letteratura internazionale sull'Outdoor Education come Catherine Cooke, Kay Wong e Alex Press (2019) hanno proposto la definizione di *beneficial risk*, ovvero un rischio che ha una connotazione positiva e che è caratterizzato dal favorire lo sviluppo, l'apprendimento e l'aumento dell'autostima. La letteratura ha evidenziato come il Risky Play abbia ricadute positive nello sviluppo della capacità di assunzione del rischio e della sua gestione [44]. Viene inoltre analizzato l'effetto avverso di non esporre i bambini al rischio producendo

difficoltà nella gestione dei rischi. Little conia l'espressione *Risk-deficit Disorder* che rimanda a lacune nelle conoscenze e nelle abilità di percezione e gestione del rischio [34]. Brussoni e colleghi (2015) hanno svolto un'analisi della letteratura in ambito di Risky Play e le evidenze hanno confermato gli effetti positivi associati al gioco del rischio, un *risky play supportive environment* può incrementare la creatività, la resilienza e le relazioni sociali [5]. Con *risky play supportive environment* non si vuole intendere solo l'ambiente esterno ma anche quello allestito da educatori, educatrici ed insegnanti. Si configura così un ambiente nel quale i bambini possono fare esperienza del rischio in varie forme e attraverso diverse modalità e nel quale viene tramandata l'idea di giocare a imparare [34].

Infine, si sottolinea l'importanza per lo sviluppo del bambino di interfacciarsi con i rischi. Il solo modo che i bambini hanno per imparare a identificarli, gestirli e apprendere da essi è quello di misurarsi con il rischio stesso. Questi risultati dimostrano l'importanza di offrire opportunità di Risky Play ai bambini per promuovere il loro sviluppo e benessere, riconoscendo un ruolo fondamentale agli educatori e alle educatrici che, con specificità nei servizi 0-6, hanno il compito di offrire possibilità di Risky Play, mediare le situazioni, fare da ponte con le famiglie per tramandare l'importanza di interfacciarsi con i rischi ed essere la guida che accompagna i bambini all'incontro con il rischio promuovendo l'acquisizione di abilità e di attitudini di lifelong learning [34]. Per concludere si vuole citare Rousseau che nel Settecento, nell'*Emilio*, suggeriva di lasciare ai bambini libertà di movimento permettendogli di sperimentare, attraverso la natura, le esperienze negative che potevano sussistere, e con riferimento all'educazione del suo allievo scriveva [19]:

"Da quando comincerà a mettere un piede innanzi all'altro, lo si sosterrà solo sui luoghi lastricati [...]. Invece di lasciarlo marcire nell'aria viziata d'una stanza, lo si conduca ogni giorno in un prato. Là corra, si diverta, cada cento volte al giorno, tanto meglio: imparerà prima a rialzarsi. Il benessere della libertà compensa molte ferite. Il mio allievo avrà molte contusioni; d'altra parte, sarà sempre allegro"

Capitolo 2

Nuovi Contesti Educativi in Natura: Agrinido e Agriasilo

In questo capitolo presenterò gli Agrinidi e gli Agriasili, un'implementazione pratica dell'Outdoor Education. Queste forme educative integrano in modo strutturale l'educazione all'aperto, centrale nel discorso dell'Outdoor Education, con l'esperienza agricola e rurale. Successivamente, esporrò il caso di studio, partendo dalla descrizione della nascita e dello sviluppo delle due realtà educative prese in analisi. Questo passaggio introduce l'analisi nel contesto storico, territoriale e pedagogico in cui l'Agrinido e l'Agriasilo hanno avuto origine, mettendo in evidenza la loro identità educativa.

È fondamentale sottolineare che il presente capitolo integra l'analisi teorico-normativa con l'esperienza empirica maturata durante due differenti, ma complementari, percorsi di tirocinio. Il primo, di natura curricolare e previsto dal piano di studi universitario, è stato svolto presso una struttura educativa in ambito agricolo riconducibile al modello di Agrinido, nello specifico presso *Agrinido di Capolavia*, il tirocinio ha avuto una durata di 350 ore suddivise da Ottobre 2025 a Febbraio 2026. Il secondo tirocinio, di natura extracurricolare, ha permesso un ulteriore approfondimento osservativo presso una realtà educativa rivolta alla fascia dai 3 anni ai 6 anni, l'*Agriasilo Cresco Fuori*. In questo caso la durata dell'esperienza è stata di 10 mesi da Settembre 2024 a Giugno 2025.

2.1 Agrinidi e Agriasili: definizione e nascita

L'Agrinido si configura come un servizio educativo per l'infanzia rivolto a bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni. L'Agriasilo, invece, mantiene una simile finalità educativa ma è rivolto ad una fascia di età diversa, ovvero quella dai 3 anni

ai 6 anni. Una caratteristica peculiare di entrambe le realtà è l'essere inserite nel contesto di un'azienda agricola, intesa sia come spazio fisico sia come ambiente educativo privilegiato, che integra le attività della vita rurale con proposte pedagogiche ed esperienziali rivolte ai bambini [45]. Il contesto agricolo nel quale si collocano Agrinidi e Agriasili è quindi quello di un'azienda agricola attiva e funzionante, in grado di mettere a disposizione spazi, materiali e prodotti della terra affinché i bambini possano goderne per il loro benessere e sviluppo armonico nelle dimensioni cognitive, emotive, relazionali e sensoriali.

Gli Agrinidi e gli Agriasili sono caratterizzati da valori pedagogici chiari e riconoscibili che intrecciano la vita agricola con la dimensione educativa [45]. Tra questi:

- l'esposizione quotidiana ai cicli naturali, scanditi da ritmi biologici osservabili e riconoscibili, come l'alternarsi delle stagioni o le variazioni della luce nel corso della giornata;
- la relazione con gli animali facenti parte dell'azienda agricola, che offrono l'opportunità ai bambini di sperimentare e di conoscere specie diverse nella loro imprevedibilità oltre che apprendere la loro anatomia e funzionalità biologiche;
- una vasta gamma di attività da svolgere all'aperto: l'azienda diventa in questo senso un'aula diffusa che supporta lo sviluppo cognitivo, emotivo, motorio e sociale. L'ambiente esterno viene messo in rapporto con l'ambiente interno che funge da base sicura e che offre stimoli educativi;
- la possibilità di trasformare le attività in obiettivi concreti, reali e tangibili. Le esperienze proposte in un contesto agricolo, come seminare o curare l'orto, consentono ai bambini di osservare in modo diretto il legame tra azione e risultato, enfatizzando il valore dell'impegno;
- la conoscenza e la sperimentazione della coltivazione e raccolta di frutta e ortaggi, fornendo ai bambini l'opportunità di contribuire in maniera attiva alla produzione del cibo che trovano durante il momento del pranzo;
- il contatto con gli elementi naturali: infatti, vivendo quotidianamente a stretto contatto con terra, acqua, piante e animali si ha la possibilità di fare esperienza concreta dell'ambiente naturale attraverso tutti i sensi.

Le motivazioni che hanno portato alla nascita degli Agrinidi e degli Agriasili possono essere ricondotte a diverse dimensioni. In primo luogo, tali servizi nascono

per sopperire alla carenza di posti disponibili nei servizi per la prima infanzia di ordine pubblico o privato. Le zone maggiormente interessate da questo fenomeno sono, per l'appunto, zone montane, rurali o caratterizzate da una bassa densità demografica [2]. Inoltre, questi nuovi contesti formativi si configurano come una risposta a esigenze interne al mondo dell'azienda agricola sul piano economico e occupazionale. Attraverso tali proposte, infatti, le aziende agricole possono diversificare la loro proposta verso la comunità, integrare il reddito e conciliare la vita lavorativa con le esigenze familiari dovute alla nascita di figli. Sul piano culturale, i servizi educativi per la prima infanzia in ambito agricolo rappresentano un modello innovativo che offre un approccio educativo alternativo differente sotto molteplici aspetti dai modelli tradizionali [2]. Sul piano professionale, la crescente attenzione verso questi modelli educativi, sostenuta sia dalla comunità pedagogica sia dal Sistema Integrato 0-6 anni introdotto con il D.lgs. 65/2017, ha contribuito a dare maggiore visibilità a queste esperienze, avvicinando educatori ed educatrici a nuovi approcci educativi. Un forte contributo in questa direzione è dato dalle grandi possibilità di progettazione educativa e sperimentazione professionale offerte da questi approcci educativi outdoor, che permettono agli educatori stessi di trovare maggiore soddisfazione e motivazione nel loro lavoro.

Il centro di questi servizi educativi per la prima infanzia rimane il bambino e i suoi bisogni, ma essi allargano questo orizzonte rispondendo anche ai bisogni del territorio, dell'azienda agricola e delle famiglie. Gli Agrinidi e gli Agriasili si configurano come servizi sfidanti che approfondiscono la dimensione educativa sul piano metodologico, delle finalità, dei percorsi e delle attività concrete, con l'obiettivo di favorire la crescita armonica del bambino oltre ad un legame con la natura e a ciò che lo circonda, promuovendo lo sviluppo della sensibilità, della consapevolezza e dell'identità ecologica [2].

Il primo Agrinido in Italia – l'agrinido “La Piemontesina” – nasce nel 2006 a Chivasso (TO). L'azienda agricola viene aperta tra il 1982 e il 1984 e già dagli anni Novanta l'idea dei proprietari era quella di integrare la vita agricola dell'azienda con proposte di natura educativa. Nonostante le prime sfide e le iniziali diffidenze nel promuovere progetti in ambito educativo, l'azienda decide nel 2006 di aprire l'Agrinido con l'obiettivo specifico di valorizzare il ruolo delle donne nelle imprese agricole. Si sviluppa così il primo servizio educativo per l'infanzia in ambiente agricolo, fondato sul contatto quotidiano con la natura e sulla presenza di professionisti dell'educazione, con l'obiettivo di accompagnare la crescita del bambino in stretta relazione con l'ambiente naturale e i suoi tempi [45].

Un aspetto di cruciale importanza nell'Outdoor Education, ed in particolar

modo negli Agrinidi e Agriasili, è la visione ecologica e naturale della pedagogia. Jean-Jacques Rousseau, in *Émile ou de l'éducation* (1762), è tra i primi autori a sostenere l'importanza di un'educazione "secondo natura" per uno sviluppo armonico del bambino. In questa prospettiva vengono rispettati i ritmi del bambino e l'educazione non risulta essere direttiva. Rousseau, infatti, sostiene che l'apprendimento avviene attraverso l'esperienza, il movimento e nell'interazione costante con ciò che circonda il bambino. Questi elementi assumono una rilevanza centrale nei contesti educativi all'aperto, diventando la base di percorsi di apprendimento attivi, concreti e legati alla dimensione esperienziale del bambino [19]. Successivamente anche Maria Montessori ha integrato e ampliato questa visione, attribuendo particolare importanza all'apprendimento sensoriale e all'importanza dell'esplorazione e della sperimentazione dell'ambiente. Come sostenuto dall'Autrice, queste esperienze a contatto diretto con la natura promuovono lo sviluppo cognitivo, motorio ed emotivo configurandosi come occasioni privilegiate di apprendimento [21]. Questo approccio agricolo all'educazione si propone come processo che vede nell'ambiente e nella natura, non solo un contesto, ma un elemento educativo attivo, capace di favorire e stimolare processi di apprendimento e crescita globale. Le esperienze che caratterizzano la vita all'aperto, come l'esplorazione e l'osservazione della realtà, il contatto diretto con i materiali naturali e la percezione dei ritmi stagionali diventano occasioni significative per un apprendimento globale, rendendo il contesto vivo e in grado di stimolare processi cognitivi, motori, relazionali ed emotivi.

Un ulteriore contributo significativo è quello di Monica Guerra, che formula l'esplorazione come occasione per promuovere l'attitudine alla ricerca e alla curiosità. Si introduce anche un tema centrale di questa visione pedagogica, ovvero quello della consapevolezza ecologica [46]. Guerra descrive come l'esplorazione sia connotata inizialmente da momenti all'aperto caratterizzati da libertà di movimento e di azione, che successivamente si trasformano in ricerche più strutturate guidate dai bambini, intraprese sia in modo intenzionale e consapevole, sia in maniera spontanea e non del tutto esplicita rispetto alle finalità. Questa visione coincide con una prospettiva ecologica che sposta il focus della relazione tra gli individui e l'ambiente circostante, qualificando tale relazione come costitutiva e fondamentale dell'educazione all'aperto. L'esplorazione libera e l'opportunità di vivere quotidianamente a stretto contatto con la natura vanno quindi a creare un dialogo su più fronti: tra individui, ambiente e oggetti. Così facendo si sviluppa una consapevolezza ecologica autentica e sostenibile, fondata su esperienze reali, quotidiane e partecipate [46].

2.2 Le disposizioni regionali in materia di Agrinido e Agriasilo

L'aspetto normativo che disciplina gli Agrinidi e gli Agriasili in Italia non è regolato da un quadro legislativo uniforme a livello nazionale, ma la gestione è lasciata alle singole Regioni che ne definiscono criteri, modalità e standard organizzativi. Questo comporta una significativa differenziazione territoriale, poiché ogni Regione può declinare tali servizi educativi secondo proprie linee guida o risorse disponibili. Di conseguenza, si riscontrano forti disparità tra le diverse aree per quanto riguarda i requisiti strutturali, educativi e gestionali che vengono richiesti, rendendo poco uniforme l'offerta.

La Regione Marche ha approvato con il DGR 722/2011 il modello *“Agrinido di qualità”* [47]. Questo progetto di welfare rurale mette al centro delle dinamiche di innovazione sociale l'azienda agricola, che viene vista come un luogo di sperimentazione e rivalutazione culturale [45]. La Regione pone al centro del discorso la funzione sociale che il mondo contadino possiede, mettendo particolare enfasi sul carattere educativo dell'attività agricola [47]:

“Le diverse realtà di Agrinido marchigiano, tra offerta ambientale “naturale” e offerta ambientale trasformata dal lavoro umano in agricoltura, appaiono futuri scenari ideali per il “bambino competente e costruttivo” e offrono risorse inesplorate e affascinanti alle sue potenzialità di esplorazione e apprendimento fin da piccolissimo.”

Il progetto è orientato alla qualità totale, che viene posta a fondamento della proposta, proponendo un format educativo innovativo che applica la pedagogia montessoriana in un contesto agricolo in grado di offrire ai bambini esperienze diversificate, ricche e a contatto con la natura [47]. L'esperienza della Regione Marche si configura come un modello virtuoso, potenzialmente replicabile in altri contesti regionali al fine di promuovere una maggiore coerenza a livello nazionale.

I due servizi educativi protagonisti del caso di studio di questo elaborato sono ubicati nella Regione Veneto, rendendo quindi necessaria un'analisi approfondita delle disposizioni di legge in materia di Agrinido e Agriasilo della suddetta Regione. La grande svolta nella Regione Veneto si ha con la Legge Regionale Veneto n. 28/2012 *“Nuove disposizioni in materia di Agriturismo, Ittiturismo, Pescaturismo, Turismo rurale, Fattoria didattica, Enoturismo, Oleoturismo”* che introduce per la prima volta la multifunzionalità nelle aziende agricole. Per la prima volta si ha la definizione di fattoria didattica, ovvero [48]:

”l’attività di accoglienza con valenza ludico-didattico-educativa di carattere extrascolastico svolta dagli operatori delle aziende agricole ed ittiche, in rapporto di connessione con l’orientamento produttivo, con le valenze ambientali del territorio e con le risorse professionali e umane dell’impresa, di scuole, bambini e ragazzi, adulti, famiglie e turisti, con l’obiettivo di offrire occasioni di apprendimento, crescita ed autonomia per le nuove generazioni attraverso laboratori ed esperienze pratiche legate all’”imparar-facendo” e nuovi servizi ed esperienze di conoscenza e di coinvolgimento attivo dei visitatori adulti, allo scopo di scoprire e riscoprire il valore culturale dell’agricoltura e del mondo rurale, della pesca e della civiltà marinara.”

La fattoria didattica viene quindi riconosciuta come un luogo educativo, che necessita di figure professionali adeguate per supportare e accogliere famiglie e bambini, con l’obiettivo di promuovere l’educazione alimentare, ambientale e motoria, anche attraverso la collaborazione con servizi dedicati alla famiglia e al supporto della genitorialità.

Con la Legge Nazionale n. 141/2015 l’agricoltura viene definita a livello statale come un’attività in relazione alle funzioni sociali ed educative, sostenendo la sua importanza nello svolgere e promuovere attività indirizzate all’infanzia, alla comunità e all’inclusione [49]. Questo risulta essere un riconoscimento indiretto a livello nazionale per i servizi di Agrinido e Agriasilo. Nonostante la Regione Veneto abbia deliberato negli anni leggi atte a rafforzare il ruolo significativo delle aziende agricole nel panorama educativo (Decreto regionale n. 117/2016; Legge regionale Veneto n. 23/2022) , ad oggi non esiste una disciplina autonoma in materia di Agrinido e di Agriasilo. Le numerose realtà agricole operanti in Veneto, che offrono progetti per la prima infanzia in natura, ricorrono all’integrazione tra la normativa educativa nazionale e regionale e le disposizioni in materia di multifunzionalità agricola e di fattorie didattiche.

In questo quadro, la normativa non arriva a definire in modo formale gli Agrinido e gli Agriasilo. Diversamente da altre Regioni, come Marche e Abruzzo, dove queste tipologie di servizi educativi hanno trovato supporto e formalità, in Veneto si registra una crescita di iniziative private che non vengono però sostenute da una normativa specifica. Infatti, le proposte incluse nella Legge Regionale Veneto n. 28/2012, non comprendono progetti educativi paragonabili alla scuola tradizionale ma si limitano a proposte più brevi o riduttive [48]. Ne deriva la necessità di un quadro normativo più specifico e mirato, in grado di riconoscere la peculiarità di questi servizi educativi, che non si distinguono solo per il loro modello educativo,

ma anche per l'organizzazione degli spazi e la ridefinizione del rapporto numerico tra bambini e educatori. Questo processo contribuisce a sostenere la professionalità delle figure educative e garantisce standard qualitativi omogenei e adeguati nello sviluppo e nella gestione dei servizi.

2.3 L'Agrinido di Capolavia

L'*Agrinido di Capolavia* si inserisce all'interno dell'azienda agricola biologica "*Sapori di Capolavia*" (Figura 2.1) fondata da Anna Menon e Andrea Marchetto nell'anno 2015.



Figura 2.1: Logo dell'azienda agricola biologica *Sapori di Capolavia*

I proprietari affondano le loro radici nelle campagne agricole polesane, precisamente a Grignano Polesine (Rovigo). Anna Menon consegue una laurea in "Conservazione dei beni culturali", mentre Andrea in "Cooperazione allo sviluppo". L'esperienza universitaria li porta a maturare la voglia di trasferirsi a Berlino, dove iniziano a lavorare stabilmente. Dopo due anni trascorsi all'estero, nasce in loro la volontà di rientrare in Italia per trasformare il loro interesse e la loro passione, verso il mondo agricolo e l'educazione, in un vero e proprio progetto di vita. Nel 2015 tornano quindi in Italia e iniziano a progettare e costruire l'azienda agricola "*Sapori di Capolavia*". Andrea ricopre il ruolo di agricoltore, dedicandosi alla coltivazione, alla vendita dei prodotti e a tutto ciò che riguarda la gestione del terreno. Anna, invece, dopo aver conseguito la laurea in Scienze dell'Educazione e aver frequentato il corso specifico e accreditato per i Nidi in Famiglia della Regione Veneto, apre nel 2019 il Nido in famiglia *Agrinido di Capolavia*.

L'*Agrinido* risulta quindi ubicato, come da DGR n. 153 del 16 febbraio 2018, presso l'abitazione dell'educatrice, che coincide anche con l'azienda agricola. In conformità alle disposizioni regionali, il servizio accoglie massimo 6 bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni. Gli spazi e gli arredi dell'*Agrinido di Capolavia* assumono un'importanza significativa, poiché sono stati pensati e progettati per ri-

spondere in modo mirato alle esigenze e ai bisogni dei bambini che frequentano il servizio. All'interno dell'Agrinido si può infatti trovare: una stanza dedicata all'accoglienza e all'uscita, dotata di appositi armadietti per ciascun bambino; una stanza destinata al gioco libero e al momento del riposo, nella quale è presente anche un angolo lettura con diversi albi illustrati; una stanza per la cura e l'igiene personale, con servizi a misura di bambino e un fasciatoio; infine, una stanza principale in cui si trova il tavolo per il pranzo e uno spazio dedicato al gioco libero, caratterizzato dalla presenza di materiali non strutturati.

Nel servizio in analisi viene attribuita grande importanza allo spazio esterno, che costituisce il centro produttivo dell'azienda agricola. I bambini possono usufruire di un giardino a loro dedicato, arredato con diversi stimoli e recintato in modo da garantire la loro sicurezza. Si aggiungono, inoltre, gli spazi agricoli che comprendono l'orto, i campi non coltivati e la serra, e quelli dedicati agli animali che includono il pollaio con le galline e l'area con l'arnia, dove è possibile osservare da vicino le api.

2.3.1 La quotidianità educativa all'Agrinido di Capolavia

La giornata dell'Agrinido di Capolavia segue una routine strutturata che permette ai bambini di avere dei ritmi che li rassicurano e dei riferimenti temporali chiari e distinti. La giornata inizia per tutti alle 8:00 del mattino con la fase di accoglienza. La stanza dedicata all'entrata dei bambini permette ai più grandi di spogliarsi e riporre le proprie cose dentro l'armadietto in autonomia, mentre i più piccoli vengono supportati e aiutati dalle figure di riferimento. L'accoglienza dura fino alle 9.00 del mattino. In questo lasso di tempo chi è già arrivato ha l'opportunità di giocare nella stanza principale, e il gioco che viene sostenuto maggiormente è quello libero. Come indicato anche nel Progetto Educativo del servizio, riportato in Appendice A.2, questo momento iniziale risulta essere delicato dato il distacco dalla figura di riferimento. L'educatrice favorisce questo passaggio sostenendo la separazione in modo graduale e rassicurante.

Successivamente all'arrivo di tutti i bambini, si procede con il cerchio del mattino: un piccolo momento di raccoglimento per iniziare la mattina attraverso la lettura di un libro, una canzone o qualche racconto. La mattinata continua con il momento della preparazione della merenda tutti insieme e la sua consumazione. L'*Agrinido di Capolavia* predilige frutta fresca di stagione e i bambini vengono resi partecipi nel processo di preparazione, ad esempio, sbucciando la frutta. La merenda è seguita dal momento di vestizione dei bambini. Nei mesi invernali il capo utilizzato è una tuta impermeabile che permette ai bambini di giocare in ambiente outdoor restando protetti dalle condizioni meteorologiche quali pioggia o vento. I

bambini durante questo processo hanno la possibilità di vestirsi da soli se vogliono, i più grandi vengono supportati nell'autonomia durante tutto il processo mediante indicazioni a voce che favoriscono la sequenzialità. I lattanti, invece, vengono vestiti dall'educatrice ma anche loro hanno l'occasione di accrescere l'autonomia, ad esempio, iniziando a mettersi gli accessori come sciarpa, cappello o guanti. L'attività che viene proposta all'esterno è tendenzialmente un'Avventura, questa può coincidere con una passeggiata, con un programma emergente durante la mattinata o con un obiettivo di partenza chiaro a tutti i partecipanti.

Conclusa l'attività della mattina, i bambini fanno ritorno in Agrinido e se il tempo lo permette il pasto viene consumato in ambiente esterno. Il pranzo è vissuto all'interno del servizio come un momento conviviale di socialità e di apprendimento delle autonomie di base. Il cibo rispecchia la vita contadina dell'azienda agricola e coincide con ciò che i bambini osservano e aiutano a coltivare nell'orto. Un ulteriore momento di grande rilevanza è quello del riposo, i bambini dopo un momento dedicato alla loro cura e igiene vengono accompagnati nella stanza dell'addormentamento. Questo momento può essere preceduto dalla lettura di un libro in compagnia o dal canto di una canzone.

L'ultima parte della routine è dedicata alla merenda pomeridiana e, successivamente, mentre i bambini aspettano di andare a casa hanno l'opportunità di giocare liberamente. Il momento del ricongiungimento è un tempo vissuto con entusiasmo e un'occasione anche per il servizio per rafforzare il legame con la famiglia.

2.4 L'Agriasilo Cresco Fuori

L'*Agriasilo Cresco Fuori* è inserito all'interno dell'azienda agricola biologica "*Corte Carezzabella*" a San Martino di Venezze in provincia di Rovigo (Figura 2.2).

L'azienda nasce nei primi anni del Novecento e, dopo diverse gestioni, viene acquisita circa venticinque anni fa dalla famiglia Reato, attuale proprietaria. Fin dalle sue origini, *Corte Carezzabella* si caratterizza per un'impostazione multifunzionale. Infatti, accanto alla principale attività agricola, centrata sulla coltivazione di uva da vino, ortaggi e frutta, si sviluppano altre realtà legate al territorio e all'accoglienza. Grazie alla Legge 133/2008, infatti, l'azienda ha potuto accostare all'attività agricola primarie ulteriori servizi, tra cui l'ospitalità agrituristica e la creazione di una fattoria didattica.

Nasce così nel 2014 una prima proposta in ambito educativo collegata alla fattoria didattica: le "Settimane Verdi", ovvero settimane estive rivolte ai più giovani finalizzate a favorire il contatto diretto con la natura, l'ambiente agricolo e rurale.



Figura 2.2: Foto dell'azienda agricola biologica *Corte Carezzabella*

La volontà di estendere tale esperienza all'intero anno scolastico si realizza nel 2019 quando nasce, sempre in relazione alla fattoria didattica, l'*Agriasilo Cresco Fuori*, un servizio educativo per la prima infanzia rivolto a bambini dai 3 anni ai 6 anni. Al suo primo anno di attività il servizio ha accolto 5 bambini, ma negli anni successivi il numero di iscrizioni è aumentato significativamente, fino a raggiungere i 20 bambini durante il periodo di tirocinio e osservazione. Questa crescita ha portato l'*Agriasilo Cresco Fuori* a modificare la propria denominazione, passando da fattoria didattica ad associazione di promozione sociale, assumendo il nome di *Cresco Fuori APS*.

All'interno del servizio operano diverse figure professionali: due educatrici con Laurea in Scienze dell'Educazione (L-19), una pedagoga con Laurea Magistrale in Pedagogia (LM-85) e personale ausiliario incaricato della preparazione e gestione dei pasti.

2.4.1 La quotidianità educativa all'Agriasilo Cresco Fuori

La giornata all'Agriasilo Cresco Fuori inizia alle 8:00 della mattina con l'accoglienza dei bambini, che dura fino alle ore 9:00. In questo tempo i bambini hanno la possibilità di affrontare le prime sfide di autonomia. È richiesto loro di iniziare la giornata vestendosi con l'attrezzatura adatta al clima che dovranno affrontare. Nei mesi più freddi i bambini indossano la tuta impermeabile sopra ai loro vestiti, oltre a cappello, sciarpa, guanti e stivali, mentre nei mesi più caldi i bambini usualmente utilizzano solo stivali e cappello con il frontino. La preparazione rappresenta una prima sfida per i bambini, che, con il supporto dell'adulto, imparano a riconoscere gli abiti più adatti alle condizioni della giornata e alla propria termoregolazione, arrivando ad indossarli in autonomia.

Quando la preparazione è ultimata, la giornata ha il suo inizio effettivo con un momento di raccolta denominato "Cerchio della mattina". All'interno di questo spazio, le attività proposte variano quotidianamente e possono includere momenti di gioco condiviso, racconti di vita quotidiana o attività che emergono dagli interessi e dalle proposte dei bambini. Ciò che invece rimane stabile sono la merenda e il

conteggio dei presenti. Successivamente, l'attività proposta può essere laboratoriale o di "Avventura". La prima prevede atelier di pittura (pittura dal vero, acquerelli, tempere o con materiale naturale), coltivazione dell'orto o cucina. La seconda proposta è quella privilegiata e consiste nell'uscire fuori dalla zona adibita ad asilo ed andare all'Avventura nella campagna circostante, esplorando il territorio e vivendo in costante contatto con la natura, l'azienda agricola e i suoi ritmi.

Il momento del pranzo inizia alle 12:15. Ogni bambino, dopo essersi cambiato e aver lavato le mani, prende le posate e il piatto, apparecchiando il proprio posto a tavola in modo corretto. Questo momento assume un ruolo significativo all'interno del servizio, in quanto rappresenta uno spazio di condivisione tra pari in cui i bambini possono esprimere se stessi e raccontarsi.

Dopo il pranzo, i bambini trascorrono un momento di gioco libero nel giardino dell'asilo, che si conclude intorno alle 13:30, quando rientrano negli spazi interni per lavarsi i denti e prepararsi al riposo pomeridiano. Lo spazio dedicato al sonno è organizzato con una brandina per ciascun bambino e uno spazio riservato all'educatrice di riferimento che si occupa dell'addormentamento e della sorveglianza. Prima di questa fase di addormentamento viene proposta una breve lettura, al termine della quale ha inizio il momento del riposo vero e proprio.

Al risveglio, i bambini preparano lo zaino per andare a casa, escono in giardino dove fanno merenda (solitamente con frutta di stagione) e successivamente giocano liberamente aspettando l'arrivo dei genitori o delle figure di riferimento.

2.5 Osservare il Risky Play nei servizi educativi in analisi

Il Risky Play, analizzato nel primo capitolo come esperienza significativa per lo sviluppo infantile, può assumere forme diverse a seconda del contesto educativo in cui viene sostenuto e della fascia d'età che lo mette in atto. Partendo da questa prospettiva, questa Sezione analizza, attraverso le osservazioni svolte durante le esperienze di tirocinio, come il Risky Play si articoli nei due casi considerati, soffermandosi sulle opportunità offerte ai bambini, sulle caratteristiche dei contesti osservati e sui limiti posti. Le osservazioni presentate costituiscono una base contestuale utile per comprendere e interpretare le interviste al personale dei due servizi in analisi a cui sarà dedicato il prossimo Capitolo.

Nei due contesti in esame, il rapporto e il contatto diretto con l'ambiente naturale e con la vita agricola costituiscono gli elementi centrali dell'offerta educativa, sostenendo e favorendo diverse occasioni riconducibili al Risky Play. L'ambiente

esterno permette ai bambini di confrontarsi con situazioni diverse che possono comportare differenti livelli di esposizione al rischio: da esperienze lievi fino a contesti in cui il rischio è più significativo. Le situazioni osservate fanno emergere, in entrambi i servizi educativi, frequenti occasioni di gioco rischioso correlate principalmente a tre categorie: il *supporto alle grandi abilità motorie*, la *promozione dell'esplorazione libera dell'ambiente* e il *gioco con strumenti potenzialmente pericolosi*.

La prima categoria, ovvero di *supporto alle grandi abilità motorie*, concerne situazioni che prevedono l'utilizzo del corpo come mezzo per superare la sfida posta dall'ambiente naturale. Queste comprendono sia situazioni meno rischiose, ad esempio dislivelli del terreno, strutture amovibili o giochi di equilibrio, sia situazioni con un'esposizione al rischio maggiore, come arrampicate sugli alberi, oscillare da grandi altezze o restare appesi a tronchi e rami. Particolarmente significativi in questa categoria risultano essere il gioco della lotta o quello svolto a grandi velocità. Entrambi implicano l'utilizzo del corpo in relazione allo spazio e al tempo, permettendo ai bambini di sperimentare i propri limiti corporei. Tra le situazioni osservate più frequentemente si sottolineano, nell'ambito della fascia 0-3 anni ma con una particolare attenzione alla fascia che va dall'anno e mezzo ai tre anni, la presenza di giochi ad alta velocità e di arrampicata da altezze medio-basse (Figura 2.3a), mentre per quanto concerne la fascia 3-6 anni il gioco della lotta e dell'arrampicata da altezze medio-alte (Figura 2.3b).

La seconda categoria presa in analisi, ovvero la *promozione dell'esplorazione libera dell'ambiente*, prevede la possibilità per i bambini di giocare ed esplorare l'ambiente che li circonda in autonomia (Figura 2.3c). I bambini rimangono comunque costantemente sotto la supervisione del personale educativo, ma hanno l'occasione di muoversi liberamente in determinati spazi esterni precedentemente concordati e ispezionati dagli educatori. In entrambi i servizi, queste possibilità di esplorazione non vengono introdotte in modo improvviso, ma attraverso passaggi gradualmente consentono ai bambini di interiorizzare lo spazio e i relativi limiti dell'esplorazione libera. Ciò permette loro, in autonomia o in compagnia di un piccolo gruppo, di interessarsi a diverse situazioni che li circondano, focalizzando lo sguardo e scoprendo i fenomeni naturali e le forme di vita che abitano la natura. Il contesto naturale, inoltre, introduce elementi di variabilità e imprevedibilità che contribuiscono ad ampliare le possibilità di esplorazione: il terreno bagnato, la presenza di fango, foglie, superfici irregolari o condizioni atmosferiche mutevoli modificano continuamente l'esperienza di gioco, rendendola meno standardizzata (Figura 2.3d).

La terza categoria, il *gioco con strumenti potenzialmente pericolosi*, invita i bambini, in relazione alla loro età, a un approccio graduale alla gestione del rischio.

Gli oggetti appartenenti a questa categoria possono essere introdotti attraverso attività laboratoriali, come nel caso di coltelli, pelapatate e utensili per il taglio di verdure o frutta, oppure possono provenire dal mondo naturale, come bastoni, sassi, tronchi o fango. Queste situazioni diventano occasioni di apprendimento autentico e di sviluppo dell'autonomia, favorendo nei bambini un confronto diretto con strumenti e materiali che richiedono attenzione, controllo corporeo e capacità di valutazione. Per quanto concerne la fascia dai 0 ai 3 anni, l'esposizione a strumenti come coltelli o utensili ad alto rischio è limitata a bambini dai 2 ai 3 anni, mentre emerge in più occasioni l'utilizzo di materiali naturali nel gioco dei bambini (Figura 2.3e). Nella fascia dai 3 ai 6 anni, invece, emerge un maggiore incoraggiamento nell'utilizzo di strumenti come coltelli, oltre che alla presenza costante di bastoni, o altri materiali naturali, durante il gioco libero (Figura 2.3f)¹.

¹Le fotografie utilizzate in questo Capitolo sono state raccolte e impiegate esclusivamente a fini di ricerca nell'ambito della tesi di laurea, previo consenso informato dei genitori o tutori legali dei minori ritratti, mediante sottoscrizione di apposita liberatoria. Il trattamento e l'utilizzo delle immagini sono avvenuti nel pieno rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali, in conformità al Regolamento (UE) 2016/679 (GDPR).



(a) Esperienza di Risky Play legata all'arrampicata all'Agrinido di Capolavia.



(b) Esperienza di Risky Play legata all'arrampicata all'Agriasilo Cresco Fuori.



(c) Osservazione ed esplorazione di un campo coltivato all'Agriasilo Cresco Fuori.



(d) Esplorazione libera all'Agrinido di Capolavia.



(e) Gioco rischioso con elementi naturali appuntiti all'Agrinido di Capolavia.



(f) Raccolta di verdura dall'orto e utilizzo di coltelli all'Agriasilo Cresco Fuori.

Figura 2.3: Esperienze di Risky Play osservate negli agrinidi e agriasili.

Capitolo 3

Caso di Studio: il Fenomeno del Risky Play nell'Agrinido di Capolavia e nell'Agriasilo Cresco Fuori

3.1 Il percorso di ricerca: obiettivi, domande e metodologia

Dopo aver delineato nei capitoli precedenti il quadro teorico, normativo e concettuale di riferimento per gli Agrinidi e gli Agriasili, questo capitolo è dedicato all'analisi del caso di studio. L'obiettivo è quello di applicare le prospettive teoriche precedentemente esaminate a un contesto concreto, al fine di approfondire le dinamiche oggetto della ricerca. In particolare, le domande di ricerca indagano il ruolo che il Risky Play assume all'interno di servizi educativi in contesto agricolo, esplorando le rappresentazioni e le pratiche degli educatori, nonché le modalità e le strategie attraverso cui essi gestiscono tale fenomeno.

Per rispondere a questi interrogativi, è stata adottata una metodologia di ricerca qualitativa fondata sul riconoscimento della multidimensionalità dei fenomeni in analisi. Questo approccio consente di cogliere la complessità delle esperienze e dei significati attribuiti dai soggetti coinvolti, favorendo un'analisi approfondita e contestualizzata della realtà oggetto di studio [50]. Semeraro ci aiuta a delineare la ricerca qualitativa in ambito educativo sostenendo come essa nasca "dall'interpretazione di dati della realtà indagata". La realtà osservata ed indagata è il motore di questo tipo di ricerca in ambito educativo, che si propone di descrivere realtà complesse attraverso i dati dello stesso oggetto d'indagine. L'autrice sostiene come questo tipo di ricerca sia associato a paradigmi di complessità, contestualità e processualità,

rendendola un'attività situata che colloca l'osservatore in relazione diretta con il mondo [50]. Inoltre, la ricerca qualitativa è strettamente connessa alla *Grounded Theory*, secondo cui le categorie interpretative e le teorie emergono direttamente dai dati raccolti e dai fenomeni osservati nei loro contesti naturali. Questo approccio pone il ricercatore al centro del processo analitico, consentendogli di elaborare e interpretare i dati a partire dall'osservazione delle dinamiche contestuali.

In questa prospettiva, i riferimenti teorici che sostengono questo modello di ricerca in ambito educativo si fondano su un approccio fenomenologico, orientato a indagare eventi quotidiani in contesti specifici attraverso l'utilizzo di materiali empirici, quali esperienze personali, osservazioni, interazioni e interviste [50]. Cristina Coggi, pedagoga e ricercatrice, sostiene che la ricerca di tipo qualitativo in ambito educativo abbia lo scopo di [51]:

"comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore. Quindi lo scopo della ricerca qualitativa è idiografico, ovvero tale approccio ha per oggetto di studio il particolare, il singolo, invece della legge generale che modifica e accomuna più casi, scopo quest'ultimo della ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà formula e riformula le sue interpretazioni."

La ricerca presentata in questa tesi utilizza le interviste come metodo di indagine per approfondire le domande di ricerca. La sociologa Sabrina Corrao propone una definizione di intervista trasversale a tutte le discipline delle scienze sociali, ossia a tutte le discipline che si occupano dell'uomo e dei suoi rapporti con gli altri. Corrao definisce l'intervista in ambito sociale, utilizzata a fini di ricerca, come una *tecnica di rilevazione*, ovvero una procedura specifica strettamente intrecciata ad un insieme di competenze pratiche. La sua conduzione può avvalersi di diversi strumenti di ricerca e di supporto, assumendo diversi livelli di strutturazione: dall'utilizzo di una traccia che individua temi centrali e specifici dell'oggetto di analisi fino all'utilizzo di domande aperte che consentono all'intervistato di esprimere più liberamente il proprio punto di vista [52].

Il centro dell'intervista sta nel rapporto diadico intervistatore-intervistato: il primo pone le domande e orienta il discorso, mentre il secondo risponde, contribuendo a far emergere dati relativi alla realtà osservata. In tale rapporto esiste una relazione asimmetrica che non può essere negata. Essendo l'intervistatore a porre le domande e guidare il discorso, è lui a decidere su quali aspetti il discorso verrà focalizzato e gli argomenti che si andranno a trattare [52]. Lo stesso, inoltre, sceglie il livello di strutturazione dell'intervista sulla base del tipo di ricerca in atto. Le in-

terviste non strutturate sono caratterizzate da un basso livello di standardizzazione in cui la domanda viene formulata in modo aperto e all'intervistato è lasciata ampia libertà di risposta, consentendogli di esprimere spontaneamente il proprio punto di vista. Le interviste strutturate, invece, sono caratterizzate da un maggiore livello di standardizzazione che rende uguale per tutti gli intervistati il metodo d'indagine, proponendo nella maggior parte dei casi domande chiuse o questionari a risposta multipla [52].

Tra questi due poli si collocano diverse tipologie di interviste, caratterizzate da diversi livelli e gradi di strutturazione. In questo quadro si inserisce lo strumento adottato per la presente ricerca. Nello specifico, le interviste sono state condotte in maniera semi-strutturata, una metodologia che prevede la definizione preliminare degli argomenti, mantenendo però una certa flessibilità nel corso della conversazione. A tal proposito, è stata realizzata una traccia volta a far emergere, in tutti i partecipanti, gli aspetti e le dinamiche rilevanti ai fini della ricerca. Per favorire un dialogo più libero e lasciare spazio a eventuali approfondimenti, le domande non sono state poste in modo rigido. L'obiettivo delle interviste alle educatrici e agli educatori dei servizi era di indagare come la dimensione del rischio viene percepita e interpretata all'interno dei contesti educativi, verificando se questa rivesta un ruolo significativo nelle pratiche educative e se possa essere considerata un valore pedagogico di riferimento. Inoltre, l'attenzione si è concentrata sulla gestione, da parte degli educatori, del Risky Play nei contesti educativi in ambiente agricolo. Attraverso l'analisi delle loro esperienze e dei loro vissuti professionali, si è cercato di comprendere quali elementi guidino le scelte educative e le modalità di intervento nella gestione delle situazioni caratterizzate dalla presenza del Risky Play.

È necessario sottolineare che all'inizio dell'intervista non è stato esplicitato agli intervistati il tema specifico oggetto di indagine. Tale scelta ha consentito di esplorare, attraverso la domanda iniziale, quali fossero i valori pedagogici ritenuti maggiormente significativi dai partecipanti, senza che le loro risposte fossero influenzate dall'argomento centrale della ricerca. L'obiettivo era comprendere se e in quale misura la dimensione del rischio e il Risky Play emergessero spontaneamente dai discorsi e dalle rappresentazioni degli educatori e delle educatrici. Le domande che hanno guidato le interviste sono le seguenti:

1. Sulla base delle otto foto che trovi di fronte a te, rappresentanti situazioni reali del servizio educativo, scegli una/due in cui vedi rappresentati i valori pedagogici posti a fondamento del servizio. Spiega brevemente che valore pedagogico vedi rappresentato e perché risulta importante.

2. Ritieni che esista una relazione tra le caratteristiche della società contemporanea e il modo in cui il rischio viene concepito e gestito nell'infanzia?
3. In quali dimensioni dell'esperienza educativa dei bambini emerge maggiormente il tema del rischio?
4. Come definiresti il concetto di Risky Play?
5. Sandseter definisce il Risky Play come “forme di gioco avvincenti ed emozionanti che possono comportare il rischio di incorrere in incidenti e lesioni fisiche”, e riconduce al gioco rischioso 6 categorie di comportamenti ludici che puoi vedere nella tabella (Tabella 1.1). La tua esperienza conferma quanto riportato nella tabella proposta da Sandseter?
6. Rispetto alla tua esperienza ci sono delle categorie che non vengono comprese nella tabella di Sandseter, o alcune che non riscontri nel servizio educativo dove lavori?
7. Qual è la/e categoria/e in cui, come educatore/trice, vivi con maggior preoccupazione o riscontri maggiormente la dimensione del rischio?
8. Secondo la tua esperienza, i bambini riconoscono il rischio quando lo incontrano? Se sì, sono consapevoli delle loro abilità o competenze in merito a quel rischio?
9. In merito alla gestione del rischio, da parte tua hai una strategia o più strategie alle quali fai riferimento in situazioni di Risky Play? Ci sono dei limiti?
10. Nella tua visione il rischio ha esclusivamente una connotazione negativa o porta con sé componenti positive che meritano di essere messe in rilievo e valorizzate?
11. Raccontami un episodio in cui hai vissuto in maniera significativa la dimensione del rischio.

La somministrazione dell'intervista è avvenuta in giornate differenti per ciascun intervistato e ha avuto una durata media di circa 40 minuti per intervista. Gli educatori e le educatrici intervistati, tutti operatori dell'*Agrinido di Capolavia* o dell'*Agriasilo Cresco Fuori*, sono stati complessivamente sei e tutte le interviste hanno avuto luogo negli spazi interni o esterni ai due servizi in analisi. Per tutelare la privacy dei partecipanti a questa ricerca, viene mantenuto l'anonimato nelle citazioni che seguiranno. Questa scelta, coerente con i principi etici della ricerca qualitativa, ha inoltre favorito la libertà di espressione degli intervistati.

3.2 Il ruolo e i significati del Risky Play nei servizi educativi in contesto agricolo

La prima parte dell'intervista condotta ha offerto agli intervistati l'opportunità di esprimere riflessioni e considerazioni in merito ai valori pedagogici che ritengono fondanti del servizio in cui operano. In quest'ottica, è stato chiesto loro di scegliere due foto tra le otto presentate, riportate in Appendice A.1, precedentemente codificate secondo specifiche declinazioni di Risky Play, che rappresentassero i valori pedagogici da loro ritenuti maggiormente significativi. Le fotografie utilizzate sono state scattate nel corso dei periodi di tirocinio svolti presso entrambe le strutture e sono state selezionate sulla base della presenza di elementi riconducibili alla dimensione del rischio e del Risky Play.

Dalle risposte è emerso che la maggior parte degli intervistati, pur non essendo a conoscenza del tema specifico che sarebbe stato approfondito successivamente, ha spontaneamente selezionato immagini e ricondotto la risposta alla dimensione del rischio e del Risky Play, suggerendo come tale dimensione occupi un ruolo centrale nelle loro rappresentazioni pedagogiche oltre che nelle pratiche educative messe in atto quotidianamente. Un elemento particolarmente interessante emerso dall'analisi riguarda la diversa modalità con cui i soggetti hanno codificato e interpretato una stessa immagine. In alcuni casi, immagini esplicitamente associate alla dimensione del rischio sono state lette da alcuni intervistati come espressione di altre dimensioni, attribuendo al rischio un ruolo secondario. Al contrario, immagini in cui il rischio e il Risky Play erano rappresentati in modo meno evidente sono state interpretate da alcuni soggetti come fortemente riconducibili a tale dimensione. Questa pluralità evidenzia il carattere soggettivo e contestuale del rischio, strettamente legato alle esperienze e alle rappresentazioni individuali, piuttosto che a qualcosa di univoco e stabile.

Il rischio assume un ruolo centrale e fondativo nelle rappresentazioni professionali degli educatori e delle educatrici che lo riconoscono come valore pedagogico positivo oltre che come motore di crescita e di apprendimento per i bambini. Inoltre, il rischio viene descritto come una modalità attraverso cui il bambino può mettersi a confronto con sé stesso, con le proprie capacità e sviluppare consapevolezza dei propri limiti e delle proprie risorse. Allo stesso modo, il rischio implica la possibilità di vivere esperienze caratterizzate da incertezza, disequilibrio o perdita, parziale o totale, del controllo. Anche in questo caso, a tali situazioni viene riconosciuto un valore non solo esperienziale, ma anche formativo ed educativo. A tal proposito un'educatrice racconta:

"Nell'arrampicarsi su un albero noi non li mettiamo su, devono salire loro perché così misurano fino a dove riescono ad arrivare. Però non sempre riescono, di fatto, a scendere, quindi in quel caso li si aiuta. Ma con l'esperienza imparano ad essere consapevoli delle loro abilità e hanno la percezione delle cose intorno a loro."

Un ulteriore punto centrale è la relazione tra il tema del rischio e quello del controllo. La maggior parte degli intervistati è stata concorde nell'osservare come la società contemporanea mostri una sorta di avversione nei confronti dell'esposizione al rischio, manifestando generalmente una forte necessità di controllo. Quando questo bisogno si declina nella relazione con i bambini porta, secondo gli intervistati, molto spesso a codificare come da evitare una serie di situazioni che si legano alla quotidianità e che, invece, potrebbero aiutarli a padroneggiare determinate situazioni. Un esempio rilevante è stato portato da una delle educatrici, che ha spiegato:

"Spesso i bambini vengono aiutati ad utilizzare strumenti ritenuti pericolosi come i bicchieri di vetro. A mio avviso non sono un pericolo, ma un rischio. Credo che il rischio possa essere considerato in rapporto ad un range di controllo che gli adulti possono avere. Quindi io posso sottoporli un bicchiere di vetro, dandoti delle indicazioni. E quindi ti do un confine nel quale io ti metto in sicurezza, e allo stesso tempo ti do la possibilità di sperimentarti con un oggetto con il quale se io non ti avessi dato un confine o un limite sarebbe solo un oggetto pericoloso..."

Le cause della scarsa esposizione al rischio e l'avversione della società nei confronti di questa dimensione vanno ricercate e ricondotte, secondo gli intervistati, alla difficoltà nel distinguere tra rischio e pericolo, alla poca consapevolezza di quali strategie adottare e al crescente bisogno di controllo da parte degli adulti. La soluzione va ricercata dunque nella comprensione di quali siano i benefici che si possono trarre dall'esposizione al rischio, come spiegato nel Capitolo 1, e quali sono invece i rischi associati a un'esposizione minima e limitata. Inoltre, avere consapevolezza di come la dimensione del rischio possa essere una risorsa educativa aiuta gli adulti ad allenare la loro visione in merito a tale dimensione e a vedere le potenzialità dei bambini per poterli mettere nella condizione di esporsi alla dimensione del rischio in sicurezza.

L'intervista ha successivamente indagato in quali dimensioni e attraverso quali modalità il rischio si manifesta nei due servizi educativi in analisi. In questa prospettiva, tutti gli educatori e le educatrici sono stati concordi nel nominare la dimensione motoria e fisica come principale espressione di tale dominio. Questa

associazione risulta essere coerente con l'immaginario comune, nel quale il rischio è frequentemente ricondotto alla possibilità di incorrere in incidenti e lesioni fisiche. Secondo gli intervistati, questa dimensione fisica è presente all'interno della quotidianità educativa e attraversa trasversalmente le diverse attività e i diversi momenti della giornata, come riportato da una delle educatrici:

"Sicuramente un aspetto del rischio ha a che fare con il movimento dei bambini, il bambino che si arrampica sull'albero, il bambino che salta il fosso, il bambino che va a bordo della piscinetta o che fa la lotta con un altro bambino...tutti questi aspetti che sono legati al movimento comportano il rischio di farsi male"

Nonostante la dimensione fisica in cui si esplicita il rischio sia un elemento condiviso da tutti gli intervistati, emerge un'ulteriore dimensione considerata rilevante solo da una parte di essi, ovvero la dimensione sociale e affettiva. In questa prospettiva, il rischio si traduce nella possibilità di incorrere in conflitti relazionali o sociali che possono generare situazioni di difficoltà o disagio per i soggetti coinvolti. Tale evidenza richiede necessariamente di ampliare la comprensione delle direzioni e delle modalità in cui il rischio può manifestarsi, passando da una visione in cui il focus è sulla protezione del benessere fisico a un approccio più olistico della persona che includa anche la dimensione sociale e affettiva dell'esperienza educativa. Un'educatrice, durante l'intervista, ha detto al riguardo:

"É rischioso anche fare la linguaccia ad un altro bambino perché non sai cosa succede dopo. È il rischio delle relazioni. Di essere rifiutato, di essere respinto. Vuoi giocare con me? No. Posso entrare? No. Sono tutti piccoli rischi che un bambino decide di correre o no."

Un processo di riconcettualizzazione del rischio e del Risky Play può dunque riguardare anche la dimensione sociale e relazionale, riconoscendo come rischiose anche situazioni che mettono bambini e bambine nella situazione di doversi esporre a livello sociale, che sia per un'opinione controcorrente o per la ridefinizione di regole di gioco con i pari [34]. Le categorie ludiche e i rischi fisici teorizzati da Sandseter (Tabella 1.1), presi come punto di partenza per l'analisi del Risky Play e per la conduzione delle interviste, contengono nella loro impostazione una concezione riduttiva della dimensione del rischio che non tiene conto della dimensione sociale e relazionale e che, invece, anche per gli intervistati risulta ricoprire un ruolo fondamentale.

Inoltre, una delle finalità delle interviste è stata quella di approfondire la comprensione del concetto di Risky Play dal punto di vista degli educatori, indagando le definizioni, le interpretazioni e i significati che essi associano a tale pratica. Tutti

gli intervistati hanno associato il Risky Play a due dimensioni significative: quella del gioco e quella del rischio di subire un danno fisico o sociale. La relazione tra queste due dimensioni viene interpretata come uno spazio di possibilità educative e di apprendimento per i bambini, dove essi possono sperimentarsi, esplorare i propri limiti e sviluppare nuove competenze. Le modalità attraverso le quali tali possibilità si declinano vengono però influenzate dai significati e dalle rappresentazioni degli educatori. In particolare, un'educatrice ha sottolineato l'importanza che ha per lei mantenere un adeguato livello di controllo attraverso la valutazione delle possibili conseguenze e la definizione di limiti chiari e condivisi. Un'altra educatrice, invece, ha descritto il Risky Play come un valore fondativo dell'infanzia, sottolineando come esso debba essere il meno possibile guidato dall'adulto, seppur in adeguate condizioni di sicurezza, considerandolo un'esperienza necessaria per la formazione di un individuo "conoscitore del mondo":

"...è una preparazione alla vita perché se io fin da quando sono nato ho una determinata esperienza, nel mio cervello rimane l'idea. Queste piccole esperienze contenute costruiscono nel bambino l'idea delle possibilità degli eventi"

Il Risky Play si configura, dunque, come una dimensione ampiamente riconosciuta dagli intervistati, i quali lo considerano un elemento centrale e fondativo del lavoro educativo e professionale all'interno dei servizi educativi in contesto agricolo presi in analisi. Le interviste hanno evidenziato come la dimensione del rischio e il significato di Risky Play siano strettamente connessi alla soggettività degli educatori e delle educatrici, nonché ai loro valori pedagogici e ai loro vissuti personali e professionali. A tal proposito si nota come, nonostante alcuni intervistati operino nello stesso servizio e concordino nel ruolo centrale che ricopre il Risky Play, essi lo declinano secondo attribuzioni personali e finalità educative diverse, rendendo chiara la pluralità di rappresentazioni che caratterizzano questo fenomeno.

3.3 La gestione del fenomeno del Risky Play nei servizi educativi in contesto agricolo

La seconda domanda di ricerca indaga quali sono le modalità e le strategie messe in atto dagli educatori e dalle educatrici per sostenere e favorire il Risky Play nell'*Agrinido di Capolavia* e nell'*Agriasilo Cresco Fuori*.

L'aspetto più rilevante emerso dalle interviste riguarda il carattere soggettivo e situato che ogni attività di Risky Play assume. In tale prospettiva, le attività di

gioco rischioso non si configurano come pratiche standardizzate, ma si caratterizzano come situazioni diverse e contestualizzate, la cui specificità è data dalle condizioni in cui si realizzano. Gli intervistati, infatti, sottolineano come tali esperienze siano legate al contesto, ad esempio l'altezza, la pendenza di una superficie, la presenza di acqua o la stabilità di un elemento esterno, e come le strategie educative varino in funzione di tali circostanze.

Si inseriscono in questa prospettiva l'importanza e la rilevanza che assumono i sopralluoghi. Prima di una determinata esperienza o attività, infatti, l'educatore effettua un'esplorazione preliminare degli spazi, determinandone le possibilità e i limiti dell'ambiente. I sopralluoghi, come discusso nelle interviste, possono riguardare diversi elementi come: gli alberi, valutandone l'altezza, le possibilità di arrampicata e la solidità dei rami; i fossi, analizzando il livello dell'acqua e la stabilità degli argini; i campi agricoli, verificandone la praticabilità e il loro eventuale impiego; gli utensili, per capirne lo stato di funzionamento e il grado di usura; e più in generale gli spazi aperti, con l'obiettivo di comprenderne le potenzialità educative, le possibilità di gioco e i possibili limiti. A tal proposito, da un'educatrice è emerso che:

"I sopralluoghi servono appunto per vedere com'è la situazione e fare degli aggiustamenti, che non vuol dire però rendere i luoghi a rischio zero."

I sopralluoghi risultano essere quindi un presupposto fondamentale per il soddisfacimento delle condizioni di sicurezza, ma in essi non si esaurisce la strategia educativa di fronte al Risky Play, essa ne definisce, al contrario, il punto di partenza.

In questa prospettiva, un secondo elemento chiave emerso per la gestione del Risky Play risulta essere la conoscenza diretta dei bambini. Gli educatori e le educatrici riferiscono che la relazione che si impegnano a creare con i bambini costruisce, insieme alla comprensione dei luoghi, il fondamento da cui partire per la gestione del Risky Play. Attraverso le relazioni, essi imparano a conoscere e comprendere le potenzialità e i limiti dei bambini, instaurando con loro un dialogo continuo volto alla definizione delle situazioni di gioco rischioso, la cui gestione viene condivisa tra tutti i soggetti coinvolti. All'interno dei due servizi si manifestano inoltre differenze legate alle competenze individuali dei bambini: quelli particolarmente abili necessitano di un livello minore di indicazioni, mentre altri, in particolare i più piccoli, richiedono maggior supporto e accompagnamento da parte dell'adulto.

La condivisione delle indicazioni risulta essere una strategia forte e largamente utilizzata che, da un lato, aiuta gli educatori a porre delle condizioni di sicurezza e di possibilità e, dall'altro lato, permette ai bambini di sperimentare in libertà e secondo le loro competenze specifiche. Si delinea quindi un quadro strategico chiaro

che vede la gestione del Risky Play come una dinamica situata e consapevole, anche rispetto alle dinamiche specifiche del servizio. A tal proposito, l'esempio portato da un educatore risulta particolarmente esplicativo:

"Il gioco con i bastoni è un gioco che durante i primi mesi dell'anno porta a fare tanti interventi perché tendenzialmente i bambini nuovi sono attratti da questo gioco ma non hanno ancora imparato a maneggiarli, anche a livello motorio. Viene quindi regolamentato il gioco e queste regole vengono interiorizzate e mantenute per tutto l'anno."

Infine, l'ultimo elemento strategico emerso durante la maggior parte delle interviste riguarda la presenza stabile dell'educatore, intesa come concretezza della situazione, che non si esaurisce nell'esperienza del bambino ma che coinvolge anche l'educatore come punto di riferimento e accompagnatore pronto a intervenire. Gli intervistati sottolineano come la loro postura sia aperta alle possibilità di sperimentazione, nel momento in cui le condizioni risultino essere favorevoli. Tale predisposizione non implica l'assenza degli educatori, ma una presenza attenta e non direttiva, che ha l'obiettivo di garantire un intervento tempestivo nel momento in cui risulti necessario. Su queste premesse, essi si pongono nelle condizioni di garantire libertà di gioco, supporto e di intervenire solo nel momento in cui ci siano dinamiche critiche da interrompere, conflitti da gestire o specifiche forme di gioco da regolamentare.

Le interviste mettono in luce come le possibilità di gioco offerte si configurino in modo differenziato per ciascun bambino, in relazione al suo grado di esperienza, di abilità, di età e alla sua volontà di esporsi a un gioco rischioso o meno. Tali possibilità di gioco si creano dall'intreccio tra l'intenzionalità educativa degli educatori e le possibilità offerte dall'ambiente esterno e offrono situazioni diverse a cui i bambini possono decidere di partecipare o meno. Gli educatori e le educatrici si pongono in una condizione di mediazione e relazione, sia con i bambini sia con l'ambiente, dando vita a un'alleanza che contribuisce a creare opportunità di gioco rischioso e partecipazione condivisa alla sua gestione. A tal proposito, un'educatrice durante l'intervista ha riferito:

"Una modalità potrebbe essere quella dello stare vicino, in modo da essere pronti. Quindi permettere di fare l'esperienza, se ci sono le condizioni, altrimenti se non ci sono le condizioni si mette la regola, ad esempio "non si sale sull'albero". Per cui una cosa è la regola che aiuta il limite, l'altra è la presenza ed è sapere che potrebbe succedere qualcosa e tu sei lì."

Dall'analisi degli aspetti emersi finora appare chiaro come la gestione delle situazioni di Risky Play sia caratterizzata da elementi in comune tra gli intervistati, seppur ciascuno di loro li declini secondo i propri significati, valori pedagogici e rappresentazioni. Nello specifico, dall'insieme delle interviste sembra delinearsi una strategia efficace, basata su un approccio multidimensionale, in grado di integrare gli aspetti emersi fino a questo momento: la conoscenza approfondita dei luoghi attraverso i sopralluoghi, la conoscenza autentica dei bambini che nasce dalla relazione con essi e, infine, una postura educativa caratterizzata dalla presenza attenta e sicura dell'educatore nelle situazioni concrete.

3.4 Discussione dei risultati

La ricerca ha voluto indagare quale ruolo assume il Risky Play all'interno di due servizi educativi in contesto agricolo, nello specifico l'*Agrinido di Capolavia* e l'*Agriasilo Cresco Fuori*. Inoltre, lo studio ha esplorato come questo fenomeno viene gestito dalle educatrici e dagli educatori che operano nel servizio. È stata condotta un'indagine di ordine qualitativo, attraverso l'utilizzo di interviste semi-strutturate che hanno permesso di far emergere l'oggetto d'analisi dai vissuti e dalle rappresentazioni educative delle educatrici e degli educatori che operano nei due servizi. Le interviste consentono di rispondere alle domande di ricerca e di approfondire il significato attribuito al rischio nei contesti indagati.

In primo luogo, le interviste hanno evidenziato il ruolo centrale che assume il Risky Play nei due contesti. In modo spontaneo, gli intervistati ne hanno riconosciuto il valore educativo e hanno sottolineato le possibilità che tale fenomeno offre ai bambini. In linea con quanto teorizzato da Brussoni et al. (2015), gli intervistati sostengono e confermano gli effetti positivi associati al gioco rischioso, sia nello sviluppo di autonomia e consapevolezza di se stessi sia nelle relazioni sociali [5]. Un aspetto significativo, messo in luce dalle interviste, riguarda il fatto che, nonostante la maggior parte degli intervistati operi nello stesso servizio, i significati attribuiti al Risky Play e le modalità attraverso cui questo fenomeno viene gestito risultano fortemente influenzati dalla soggettività di ciascun educatore o educatrice. Le differenze emergono chiaramente nelle narrazioni degli intervistati, nelle quali essi hanno fatto riferimento ad aneddoti ed esperienze concrete. Proprio questo carattere situato delle interviste non ha consentito una generalizzazione o un confronto sistematico delle strategie educative messe in atto dagli educatori e dalle educatrici, suggerendo però la presenza di una comunicazione continua tra i professionisti, oltre che di comportamenti differenti rispetto al fenomeno. In questa prospettiva, quindi,

emerge come il fenomeno del Risky Play sia gestito secondo sensibilità diverse da parte degli educatori. Tuttavia, le equipe educative vengono utilizzate per decidere determinate regole che vanno ad accomunare il lavoro educativo di tutti i professionisti per garantire una gestione condivisa, che non cambia drasticamente in base all'educatore in servizio.

Un altro punto centrale è stato l'intreccio tra la percezione del rischio e la conseguente esposizione o meno ad esso che ha fatto emergere la poca consapevolezza che caratterizza la società nel distinguere tra rischi e pericoli. Come discusso nel Capitolo 1, la letteratura pone l'enfasi, non sull'eliminazione di ogni rischio ma sulla capacità di distinzione tra esperienze pericolose ed esperienze rischiose ma formative [33]. Gli educatori e le educatrici si sono dimostrati coerenti con questo approccio, che è consapevole degli effetti negativi ai quali può portare la mancata esposizione al rischio e che mira a rendere gli adulti consapevoli che il rischio appartiene costitutivamente all'esistenza stessa dell'uomo, come sostenuto anche da Bertolini [3].

Sebbene, come discusso nel Capitolo 1, l'Outdoor Education risulti essere un luogo privilegiato per l'esposizione al rischio e al Risky Play, questo non manca di essere uno spazio caratterizzato dalla pluralità e dalla soggettività dei soggetti che vi operano. Dalle interviste è emerso un quadro che delinea come, all'interno dei due servizi in analisi, gli educatori e le educatrici creino uno spazio che si può definire *Risky Play supportive environment*, arricchendolo secondo i loro valori pedagogici e le loro rappresentazioni personali [5].

Nel definire il Risky Play come fenomeno centrale nei servizi e il suo significativo contributo per lo sviluppo armonico del bambino, le interviste hanno suggerito un'interessante riconcettualizzazione delle dimensioni che compongono tale fenomeno. In questa prospettiva, oltre alla dimensione fisica e motoria, teorizzata anche da Sandseter, il gioco rischioso assume una prospettiva sociale e relazionale, espandendo il concetto a una visione olistica che comprende più aspetti di vita del bambino, come teorizzato da Frison e Menichetti (2020) [34].

Per quanto concerne, invece, la gestione del Risky Play si delinea un quadro significativamente utile quando le interviste vengono interpretate unitamente. Le differenze personali, professionali e le modalità adottate dagli educatori e dalle educatrici fanno emergere una strategia trasversale, caratterizzata dall'intreccio di più forze come la conoscenza dell'ambiente esterno, la relazione con i bambini e la presenza attiva e sostenitrice. Nel Capitolo 1 è emerso come il potenziale di rischio sia il risultato di due forze che si sommano: la conformazione dell'ambiente e il livello di abilità del bambino [34]. A proposito della prima, le interviste hanno dimostrato

come i sopralluoghi possono diventare una strategia per comprendere pienamente l'ambiente con il quale i bambini si andranno a interfacciare. In quest'ottica l'educatore entra per primo in relazione con l'ambiente al fine di comprenderne le potenzialità e i limiti ed essere in grado di modificarlo adeguatamente per la sicurezza dei bambini.

Per quanto concerne la seconda dimensione, ovvero quella delle abilità del bambino, è il frutto della relazione che educatori ed educatrici si impegnano ogni giorno a coltivare con i bambini. La relazione di cui si parla è connotata dalla possibilità di *stare insieme*, ovvero di conoscere realmente chi si ha di fronte rispetto alle sue unicità. Questo approccio permette di avere fiducia nelle capacità dei bambini e di guidarli nella scoperta dei loro limiti e delle loro potenzialità.

I due elementi enunciati, grazie alle interviste, si arricchiscono di un terzo elemento che guida le pratiche educative quotidiane messe in atto dagli intervistati, ovvero la presenza partecipativa e costante. Infatti, gli educatori e le educatrici sostengono un'impostazione chiara e costante nei confronti delle situazioni di gioco rischioso attraverso l'utilizzo della presenza fisica. Essere a disposizione in una determinata situazione permette ai bambini di avere un riferimento costante che li guida e li sostiene, e allo stesso modo, permette agli educatori di analizzare le dinamiche e i mutamenti che possono avvenire durante tale fenomeno per sostenere i bambini, modificare alcune dinamiche o interrompere il gioco nel momento in cui la sicurezza dei bambini sia a rischio.

Conclusioni

Il lavoro presentato in questa tesi ha cercato di trovare risposta alle seguenti domande di ricerca: che ruolo assumono il rischio e il fenomeno del Risky Play in un servizio educativo per la prima infanzia in contesto agricolo? In che modo gli educatori e le educatrici gestiscono tale fenomeno?

Per rispondere a queste domande, la ricerca si è basata su uno studio di caso che ha avuto come oggetto due servizi in contesto agricolo: l'*Agrinido di Capolavia* e l'*Agriasilo Cresco Fuori*. In primo luogo è stata analizzata la letteratura tematica per fornire il quadro pedagogico all'interno del quale si inseriscono i servizi educativi in analisi, ovvero quello dell'Outdoor Education. Tale approccio si caratterizza per la forte relazione che si crea tra l'ambiente esterno, l'intenzionalità educativa e l'apprendimento. Le origini storiche e filosofiche ne sorreggono l'impianto, fornendo al tempo stesso una chiave di lettura attuale per il ripensamento e l'analisi delle attività educative all'aperto. Attraverso il concetto di rischio, con particolare enfasi sul suo legame con la società attuale, se ne è proposta una riconcettualizzazione che porta ad allontanare l'idea che tale fenomeno sia da evitare o eliminare, a favore di una prospettiva in cui il rischio è una caratteristica inevitabile dell'esperienza umana, che occorre imparare a gestire e affrontare.

Tale riconcettualizzazione ha fornito la base di partenza per introdurre il fenomeno centrale di questa ricerca, ovvero il Risky Play, definito come forma di gioco libero che, oltre a innescare forti emozioni, può comportare rischi fisici o emotivi. Un altro aspetto significativo di questo lavoro è stato contestualizzare il quadro normativo e pedagogico che supporta gli Agrinidi e gli Agriasili. Per fare questo, è stata presentata la letteratura nazionale che ne spiega le origini e l'insieme delle leggi che governano e sostengono il settore in questione. Questa analisi ha evidenziato un quadro normativo, per alcuni aspetti fragile, che necessiterebbe di leggi specifiche per garantire servizi educativi in contesti agricoli che rispettino criteri omogenei di qualità, oltre che un maggior riconoscimento istituzionale.

In seguito, è stata presentata la ricerca qualitativa sul campo all'interno dei due servizi prescelti. La ricerca ha previsto l'utilizzo di interviste semi-strutturate

per indagare il fenomeno del Risky Play e la sua gestione. Le interviste sono state condotte attraverso l'utilizzo di una traccia semi-strutturata, che ha permesso agli intervistati di esprimere liberamente le proprie opinioni e riflessioni sui temi oggetto di indagine. Il gruppo degli intervistati è stato composto dagli educatori e dalle educatrici che operano nei due servizi in analisi. Attraverso queste interviste è stato possibile raccogliere dati significativi che hanno permesso un'analisi accurata di come il fenomeno del Risky Play si articola e viene gestito all'interno dei servizi.

Una prima parte delle domande ha indagato il ruolo che assume tale fenomeno nei servizi educativi in contesto agricolo. Le opinioni raccolte permettono di affermare che qui il Risky Play assume un ruolo significativo per lo sviluppo e la crescita dei bambini. Infatti, gli intervistati sono stati concordi nell'assumere tale fenomeno come valore pedagogico su cui i due servizi si fondano, spiegando come esso permetta ai bambini di prendere consapevolezza delle proprie potenzialità e abilità, oltre a permettere loro di misurarsi con situazioni di incertezza. Nell'accezione data dagli educatori e dalle educatrici, il Risky Play non si ferma alla possibilità di incorrere in rischi riguardanti la sfera fisica, ma espande il concetto alla dimensione relazionale e affettiva. Il concetto di rischio, quindi, subisce un'ulteriore riconcettualizzazione, che evidenzia come esso non sia associato ad una realtà stabile, oggettiva e universalmente determinata, ma più a una costruzione soggettiva in cui si intrecciano percezioni, esperienze e significati attribuiti dai soggetti che lo vivono.

Successivamente, grazie alle interviste, si sono indagate le diverse modalità con cui gli educatori e le educatrici gestiscono il fenomeno del Risky Play. Gli aspetti emersi nelle diverse interviste permettono di delineare un approccio multidimensionale in grado di offrire una possibile strategia efficace per la valutazione e la gestione di tale fenomeno. Questo approccio si basa sull'intreccio di tre variabili: la conoscenza approfondita dei luoghi, la relazione autentica con i bambini e la postura presente e attenta degli educatori nelle situazioni concrete. L'insieme di queste forze sembra favorire un approccio attento e situato, caratterizzato da una relazione di fiducia e condivisione con i bambini e volto a favorire sicurezza e guida durante i momenti caratterizzati da un gioco di tipo rischioso.

Nonostante i risultati ottenuti, questa ricerca presenta alcune limitazioni legate alla dimensione del campione intervistato e alla specificità del contesto analizzato. Il numero ridotto di partecipanti e la loro appartenenza a due specifici servizi educativi non consentono di considerare il campione come rappresentativo dell'intera categoria di educatori che operano in Agrinidi e Agriasili. Inoltre, l'appartenenza di alcuni intervistati al medesimo servizio educativo può aver influenzato le risposte raccolte, in quanto la condivisione del contesto professionale e delle pratiche

educative potrebbe aver favorito l'emergere di risposte in parte convergenti.

Tali elementi offrono la possibilità di sviluppi futuri che potrebbero riguardare l'estensione dell'indagine ad ulteriori servizi educativi in contesto agricolo sul territorio regionale o nazionale. In aggiunta, l'analisi potrebbe prevedere una ricerca comparativa tra i servizi educativi in contesto agricolo e i servizi per l'infanzia tradizionali, analizzando il ruolo assunto dal Risky Play e le diverse strategie messe in atto per gestire tale fenomeno. Durante la revisione della letteratura relativa agli Agrinidi e agli Agriasili, è emerso che la rilevazione più recente rispetto a questi servizi era datata 2017. In questa prospettiva e data la diffusione e l'espansione che queste realtà educative stanno conoscendo sul territorio nazionale, sembra opportuno promuovere un aggiornamento dei dati disponibili, al fine di avere un quadro attuale e accurato del fenomeno.

Bibliografia

- [1] Roberto Farnè, Alessandro Bortolotti, Marcella Terrusi et al. *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci editore, 2018.
- [2] Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino et al. *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Junior-Bambini Srl, 2017.
- [3] Piero Bertolini. *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Edizioni Erickson, 2006, pp. 241–248.
- [4] Ellen Beate Hansen Sandseter. «Characteristics of risky play». In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 9.1 (2009), pp. 3–21.
- [5] Mariana Brussoni et al. «What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review». In: *International journal of environmental research and public health* 12.6 (2015), pp. 6423–6454.
- [6] George W Donaldson e Louise E Donaldson. «Outdoor education a definition». In: *Journal of Health, Physical Education, Recreation* 29.5 (1958), pp. 17–63.
- [7] Phyllis Ford. «Outdoor Education: Definition and Philosophy.» In: *Educational Research and Improvement (ED)* (1986).
- [8] Simon Priest. «Redefining outdoor education: A matter of many relationships». In: *The Journal of environmental education* 17.3 (1986), pp. 13–15.
- [9] Alessandro Bortolotti et al. *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini, 2019.
- [10] Orietta Zanato Orlandini. «Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano». In: *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative* 1 (2020), pp. 9–18.
- [11] Roberto Farne et al. «I” campi d’esperienza” nell’outdoor education». In: *INFANZIA* 42.4-5 (2015), pp. 256–265.
- [12] Pierluigi Malavasi et al. *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell ambiente e ecologia umana*. La Scuola, 2008.

- [13] Mirella D'Ascenzo et al. «Educare all'ambiente e outdoor education nella scuola italiana tra passato e presente. Il contributo innovativo dell'esperienza storica delle scuole all'aperto». In: *Didattica della storia* 5.1/S (2023), pp. 51–69.
- [14] Friedrich Wilhelm August Fröbel, Giuseppe Flores d'Arcais e Mario Brivio. *L'educazione dell'uomo*. Cedam, 1948.
- [15] Adolphe Ferrière. *Trasformiamo la scuola*. La Nuova Italia, 1952.
- [16] Anne-Marie Châtelet, Jean-Noël Luc e Dominique Lerch. *L'école de plein air: une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Éditions recherches, 2003.
- [17] Anne-Marie Châtelet. *Le souffle du plein air: histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*. Métis-Press, 2011.
- [18] Giordana Merlo et al. *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*. F. Angeli, 2011.
- [19] Jean-Jacques Rousseau. *Emilio*. Brescia: Editrice La Scuola, 1965.
- [20] Mirca Benetton. «Dalle” sfere di vita” di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia». In: *CQIIA Rivista* 21 (2019), pp. 41–52.
- [21] Fabrizio Bertolino e Manuela Filippa. «The pedagogy of nature according to Maria Montessori». In: *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 16.2 (2021), pp. 133–147.
- [22] Maria Montessori. *The discovery of the child*. Aakar books, 2004.
- [23] Ministero dell'Istruzione. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. D.M. n. 334/2021. Accessed: 2026-06-15. Roma, 2021. URL: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- [24] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Accessed: 2026-06-15. Roma, 2012. URL: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+Nazionali.pdf/1fb1a29e-67dd-59a0-6c58-f1ad455c526a?version=1.1&t=1765308210564>.

- [25] Zahra Zamani. «‘The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there’: Exploring young children’s cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones». In: *Journal of adventure education and outdoor learning* 16.2 (2016), pp. 172–189.
- [26] Henriikka Vartiainen et al. «Teachers’ insights into connected learning networks: Emerging activities and forms of participation». In: *AERA Open* 4.3 (2018), p. 2332858418799694.
- [27] Sonya Nedovic e Anne-Marie Morrissey. «Calm active and focused: Children’s responses to an organic outdoor learning environment». In: *Learning environments research* 16.2 (2013), pp. 281–295.
- [28] Manuela Valentini et al. «Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale». In: *Formazione & insegnamento* 17.1 (2019), pp. 415–428.
- [29] Gerald A Lieberman e Linda L Hoody. «Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study.» In: *ERIC* (1998).
- [30] Robert D Dietz. «The estimation of neighborhood effects in the social sciences: An interdisciplinary approach». In: *Social science research* 31.4 (2002), pp. 539–575.
- [31] Istituto della Enciclopedia Italiana. *Rischio*. In *Treccani.it – Vocabolario online*. Accessed: 2026-06-15. 2026. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/rischio/>.
- [32] Istituto della Enciclopedia Italiana. *Pericolo*. In *Treccani.it – Vocabolario online*. Accessed: 2026-06-15. 2026. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/pericolo/>.
- [33] Irena Martínková e Jim Parry. «Safe danger—on the experience of challenge, adventure and risk in education». In: *Sport, ethics and philosophy*. Routledge, 2018, pp. 75–91.
- [34] Daniela Frison, Laura Menichetti et al. *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11*. Pensa Multimedia, 2020.
- [35] Milena Masseretti e Michela Schenetti. «Il valore del rischio nell’esperienza educativa all’aperto». In: *Encyclopaideia* 28.68 (2024), pp. 43–55.
- [36] Riccardo Massa. *Linee di fuga: l’avventura nella formazione umana*. La Nuova Italia, 1990.

- [37] Tim Gill. *No fear: Growing up in a risk averse society*. Vol. 42. Calouste Gulbenkian Foundation London, 2007.
- [38] JS Russell. «Children and dangerous sport and recreation». In: *Journal of the Philosophy of Sport* 34.2 (2007), pp. 176–193.
- [39] Øyvind Kvalnes e Ellen Beate Hansen Sandseter. *Risky play: An ethical challenge*. Springer Nature, 2023.
- [40] Kyong-Ah Kwon, Gyesook Yoo e Gary E Bingham. «Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students’ psychological adjustment?» In: *Journal of Child and Family Studies* 25.1 (2016), pp. 136–145.
- [41] Holly H Schiffrin et al. «Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students’ well-being». In: *Journal of child and family studies* 23.3 (2014), pp. 548–557.
- [42] Chris Segrin et al. «Parent and child traits associated with overparenting». In: *Journal of Social and Clinical Psychology* 32.6 (2013), pp. 569–595.
- [43] Roger Caillois, Giampaolo Dossena e Laura Guarino. *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Bompiani Milan, 1981.
- [44] Mariana Brussoni et al. «Risky play and children’s safety: Balancing priorities for optimal child development». In: *International journal of environmental research and public health* 9.9 (2012), pp. 3134–3148.
- [45] Francesca Durastanti et al. *Agrinidi, Agriasili e Asili nel bosco*. Terra Nuova Edizioni, 2016.
- [46] Monica Guerra. «L’esplorazione nell’educazione all’aperto come approccio interrogante per coltivare consapevolezza ecologica». In: *Pedagogia Oggi* 21.2 (2023), pp. 194–200.
- [47] Regione Marche. *Modello Agrinido di Qualità*. Deliberazione della Giunta Regionale n. 722 del 24 maggio 2011. Accessed: 2026-06-15. 2011. URL: https://legale.savethechildren.it/wp-content/uploads/wpallimport/files/attachments/_DatasImport/pdf/d.g.r_24.05.2011_n._722_marche.pdf.
- [48] Regione Veneto. *Legge regionale 10 agosto 2012, n. 28 – Disciplina delle attività turistiche connesse al settore primario*. BUR n. 67/2012. Accessed: 2026-06-15. 2012. URL: <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=242124>.

- [49] Italia. *Legge 18 agosto 2015, n. 141 – Disposizioni in materia di agricoltura sociale*. Gazzetta Ufficiale n. 208/2015. Accessed: 2026-06-15. 2015. URL: <https://www.normattiva.it/esporta/attoCompleto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-09-08&atto.codiceRedazionale=15G00155>.
- [50] Raffaella Semeraro. «L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione». In: *Italian Journal of educational research* 7 (2011), pp. 97–106.
- [51] Cristina Coggi, Paola Ricchiardi et al. *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci, 2005.
- [52] Sabrina Corrao. «L'intervista nella ricerca sociale». In: *Quaderni di sociologia* 38 (2005), pp. 147–171.

Appendice A

Appendice

A.1 Le fotografie come stimolo per le interviste



Figura A.1: Immagini usate come stimolo per le interviste descritte in Capitolo 3.

A.2 Progetto educativo dell'Agrinido di Capolavia

IL PROGETTO EDUCATIVO DELL'AGRINIDO DI CAPOLAVIA

L'Agrinido di Capolavia è un luogo educativo bello, accogliente e curato, dove la prima infanzia è valorizzata e riconosciuta come una risorsa per il futuro. Esso intende offrire un'esperienza educativa ricca e innovativa in ambiente rurale.

Al centro di tutto c'è il **bambino**: attivo, curioso, creativo, ricco di competenze sociali e relazionali, infaticabile esploratore della realtà. Un bambino competente fin dalla nascita, che va considerato nella sua interezza, per lo sviluppo globale della personalità, e che va accompagnato all'ingresso nella società, per imparare a conoscersi e iniziare ad avere consapevolezza della propria identità.

L'ambiente di campagna è uno scenario ideale per il bambino competente e costruttivo, perché offre risorse affascinanti alle sue potenzialità di esplorazione e apprendimento fin da piccolissimo.

Tale contesto porta ad un dialogo più ampio con la natura, e questo permette che, di fronte al variegato cosmo animale, vegetale e lavorativo offerto, il bambino metta autonomamente in campo processi di osservazione, indagine e conoscenza.

Un nido in fattoria ha un valore aggiunto sul piano dell'offerta educativa, inscrivibile tra gli orientamenti della Pedagogia naturale ed ecologica. Il quotidiano e l'ordinario di un'azienda agricola si trasformano in cornice strutturante di percorsi educativo-progettuali in grado di promuovere e sostenere straordinari incontri tra i bambini, la natura e l'ambiente rurale.

L'Agrinido è un luogo educativo dove il contatto con la natura è reale, quotidiano, concreto, corporeo e spontaneo.

Il **gioco e l'attività all'aria aperta** sono inseriti all'interno dei tempi e dei ritmi dell'Agrinido come abitudini quotidiane. Giocare all'aperto è importante per la salute fisica dei bambini.

Gli scenari naturali e campestri che circondano l'Agrinido offrono la possibilità educativa dell'attività motoria libera fin dai primi anni di vita. Il gioco all'aperto è salubre e attraente per i bambini in quanto collegato agli imprevisti, alle prime avventure e sfide che in un contesto naturalmente accidentato e movimentato offre. I rami per arrampicarsi, le zolle di terra da calpestare, le pozzanghere da attraversare, le balle di paglia su cui salire e saltare giù, l'erba alta per nascondersi, i filari di ortaggi tra i quali camminare in fila, i fossati da superare, possono rappresentare esperienze motorie ed emotive intense per i bambini, importanti per la salute fisica e quella psichica. Il gioco libero all'aperto, in un contesto con ragionevoli imprevisti e rischi, e sempre in compagnia di un adulto di riferimento che sostiene l'impegno dei bambini, permetterà loro di vivere con sufficiente libertà percorsi di autonomia all'interno di situazioni significative e interessanti, aiutandoli a maturare una maggiore fiducia in se stessi e maggiori capacità sociali, imparando a riconoscere e controllare i piccoli e grandi pericoli che la natura comporta. E questo, creando fin da piccolissimi amicizia e competente familiarità con una natura reale e non idilliaca potrà trasformarsi, in età adulta, in uno stile di vita attiva all'aperto, con positive implicazioni per la salute a lungo termine.

L'ambiente rurale in interrelazione con l'ambiente naturale e i suoi eventi ciclici, stagionali e atmosferici, rappresentano il laboratorio didattico diffuso. Molte **proposte** scaturiscono spontaneamente e sono suggerite dalla realtà circostante agrodidattica: il tempo, il cielo, il cambio delle stagioni, le nascite e rinascite vegetali e animali, le trasformazioni e i cambiamenti dei paesaggi, dei colori, degli odori, i lavori e gli strumenti dei contadini, i materiali insoliti e naturali dell'ambiente. Tutto può divenire spunto e occasione perché i bambini mettano alla prova le loro competenze, rispettando i tempi personali di conoscenza, all'interno di un clima sereno e fiducioso, costruito sulla quotidianità di legami affettivi tra il gruppo dei bambini, l'educatrice, gli altri adulti di riferimento dell'azienda agricola e i genitori.

L'educatrice sostiene le competenze dei piccoli ospiti nell'affrontare le novità e complessità delle **esperienze**, rendendo possibili:

- perlustrazioni sensoriali (tatto, udito, olfatto, vista e gusto)
- osservazioni/contemplazioni quotidiane della vita vegetale e animale
- la nascita di interrogativi sull'armonia e casualità della natura.

Le curiosità, le domande e i vissuti dei bambini, insieme ai tanti e diversi materiali ed elementi naturali raccolti nelle uscite esplorative, tornano poi dentro al nido e diventano la base operativa ed emozionale per la costruzione di laboratori delle esperienze dei bambini, dove viene dato spazio e strutturazione alle loro sperimentazioni cognitive, sensoriali, corporee, emotive e sociali.

Ecco un elenco di alcune possibilità di lavoro con i bambini:

Attività esplorativa: come motivo della quotidianità e della relazione con gli ambienti, esplorazione di luoghi, materiali, prospettive, sensazioni, colori.

Attività osservativa: come azione poliedrica e vissuta, che incanti, generi emozioni e curiosità, l'avvicinamento all'inedito.

Attività sensoriale: coi materiali vivi e inerti della natura, per sviluppare la natura sensoriale del bambino (foglie, cortecce, colori, rumori, erba, superfici, minerali, animali...).

Attività motoria: lo spazio aperto chiama il movimento, gli oggetti naturali chiamano le manipolazioni e forme di gioco libere e in mutamento costante.

Attività linguistica: il lessico e il suo incremento, le forme della comunicazione, l'altro da sé.

Attività musicale: i suoni della campagna, degli elementi naturali, l'ascolto, riproduzione, reinvenzione musicale, produzione di suoni con i manufatti naturali.

Attività scientifica: catalogare e seriare i materiali naturali raccolti, libri e immagini, storie e racconti per imparare la vita in campagna.

Attività artistica: gli elementi della natura (foglie, fiori, rami, frutta, colori, forme, diverse armonie e bellezze...) stimolano la fantasia e il senso del bello, favorendo l'arte spontanea dei bambini e le attività grafico-pittoriche e plastiche in composizioni e prodotti autentici e originali.

Attività simbolica: il gioco simbolico individuale e di gruppo, immedesimazioni, imitazioni e trasformazioni fantastiche a partire dalle sollecitazioni del mondo naturale: gli animali, gli accadimenti naturali e stagionali, il lavoro dei campi e la vita del contadino.

Nei bambini piccoli l'interesse e la passione per gli esseri viventi è potente: attrazione, paura, curiosità, eccitazione sono i primi comportamenti messi in campo. La presenza di **animali** da cortile e la possibilità di far loro visita in maniera regolare rappresenta una straordinaria occasione educativa. Oltre ad introdurre informazioni e conoscenze sulla vita e i comportamenti degli animali in risposta alle curiosità dei bambini, gli incontri fisici e le relazioni tra i piccoli e gli animali permettono di costruire un rapporto bambino-animale più corretto, equilibrato e consapevole, che influenza le modalità di rapporto tra i bambini in senso generale, la loro autostima e l'equilibrio emotivo. Non meno importante, l'apprendimento di modalità di accostamento e cura rispettosa favoriscono l'evoluzione, fin da piccolissimi, di comportamenti di rispetto e scambio con l'alterità del mondo animale.

Anche il tema più difficile dell'accadimento della morte degli animali non viene rimosso o negato, ma permette ai bambini, sostenuti dagli adulti, di affrontare e acquisire esperienza su questo evento in maniera non traumatica, come qualcosa che accade, un fatto naturale, non spaventoso, che viene addolcito dal ricordo, dall'amore e dalla riconoscenza per i loro amici animali che non ci sono più.

Per i bambini sarà possibile non solo osservare e conoscere le cose della natura, ma anche osservare e conoscere ciò che mangiano. La partecipazione alla raccolta, alla preparazione e trasformazione dei prodotti e la possibilità di entrare in contatto con gli odori, i sapori, i colori e i linguaggi del **cibo**, favoriscono un avvicinamento al momento del pasto come piacere da vivere insieme e veicolo di proposta e acquisizione di primi saperi. Anche i genitori vengono coinvolti, cercando di favorire e comunicare atteggiamenti e comportamenti corretti dal punto di vista nutrizionale e sostenibili per l'ambiente.

Allestimento e organizzazione degli spazi.

Il nido si trova al piano terra di un'abitazione rurale indipendente, collocata in zona agricola. Una grande casa di campagna, classica nell'aspetto e innovativa nella tecnica di costruzione.

La ristrutturazione terminata nel 2019 ha rispettato i criteri della bioedilizia, e ha visto l'utilizzo di materiali quali il legno, la paglia, la canapa, i mattoni di terracotta, la calce e l'argilla cruda. La struttura in legno inoltre ha reso la casa antisismica. L'edificio risulta estremamente confortevole e salubre, grazie anche ad un impianto di ventilazione meccanica controllata, che ricambia e filtra l'aria costantemente.

Per aumentare la sostenibilità dell'abitazione, l'approvvigionamento energetico avviene principalmente mediante pannelli fotovoltaici, alimentati dal sole.

Gli spazi dedicati al nido comprendono un salone per le attività e i pasti, una stanza per il riposo e un bagno attrezzato per il cambio. L'accesso al primo piano è negato da apposito cancelletto. Oltre all'ingresso principale vi sono due vie di fuga. Lo spazio è organizzato per rispondere adeguatamente alle esigenze dei bambini e garantire la loro sicurezza: vi è l'angolo dell'accoglienza, con il guardaroba e la bacheca informativa, l'angolo morbido, con tappeto e cuscini, per giocare e leggere, l'area per la preparazione e somministrazione dei pasti, con cucina, tavola e sedute idonee all'età dei bambini, l'angolo lettura, con tanti libri alla portata dei bambini, l'angolo della costruttività, con materiali destrutturati di legno, carta e plastica, l'angolo del gioco simbolico, con la cucina. L'ambiente è pedagogicamente attrezzato con materiali e arredi adatti a favorire articolate e diverse opportunità di gioco e apprendimento (libri, costruzioni, giochi sonori, carta e cartoni, colori a matita, a cera, pennarelli; guardaroba, tavolo e sedie che favoriscono l'autonomia del bambino).

Il nido ha sede all'interno dell'azienda agricola Capolavia, i cui terreni coltivati con metodo biologico circondano l'edificio. I bambini hanno a loro disposizione per il gioco libero un ampio cortile recintato, a loro uso esclusivo. Qui si trovano attrezzature e materiali di vario tipo.

Per le esplorazioni e altre attività più strutturate possono usufruire dell'orto, del frutteto e della serra.

I bambini possono inoltre fare visita agli animali presenti in fattoria: le galline e le api.

Accoglienza, relazione, cura-affetto, fiducia, educabilità e ludiche.

L'educatrice predilige modalità di relazione e intervento non invasive, basate sull'ascolto e la capacità di sostenere i processi conoscitivi (esplorativi, sensoriali, linguistici, rielaborativi) che individualmente o in gruppo il bambino mette in atto. Risponde sia ai loro bisogni primari di cura e nutrizione, sia a quelli di rassicurazione e contenimento relazionale ed affettivo, indispensabili al loro benessere psicologico e fisico in un luogo di vita diverso da quello familiare.

La finalità della relazione educativa è l'espandersi dei bisogni di azione, autonomia, gioco, movimento, scoperta e apprendimento del bambino. Il percorso educativo ha come obiettivo la costruzione solida di un'identità affettiva con radici nelle relazioni e nelle esperienze emotive fra adulti e bambini.

L'approccio educativo adottato è quello psicocorporeo e psicoemozionale, che assegna una centralità fondamentale al sentire corporeo. Le azioni educative e il gioco mirano a far crescere e al "saper essere" pensando a un bambino che vive se stesso e comunica ciò che è, attraverso lo strumento che gli è più proprio, ovvero il corpo vissuto - nelle dimensioni tonico emozionali e simboliche - in uno spazio creativo, spontaneo e condiviso.

La percezione del proprio corpo - sentire corporeo - è un vissuto che ha una genesi precoce e che accompagna costantemente l'essere umano nel corso della sua vita e assume un ruolo determinante in relazione alle esperienze psichiche dell'individuo nei primi tre anni di vita. Inoltre la particolare relazione di cura favorisce la generazione della regolazione affettiva, requisito di base per il suo benessere emotivo e fisico. L'obiettivo è di educare a far crescere il bambino attraverso lo sviluppo armonico di tutte le aree della personalità (corporea, emozionale, relazionale, simbolica), di sostenere lo sviluppo dell'identità e dell'autonomia affettiva, di armonizzare le emozioni e le relazioni. La dinamica del piccolo gruppo consente la costruzione di una relazione di cura capace di favorire la generazione della regolazione affettiva, requisito di base per il benessere emotivo e fisico del bambino. Il contesto rurale favorisce inoltre il contatto sensoriale ed esperienziale con la natura.

Modalità e occasioni di relazione con i genitori.

Oltre ad essere un ambiente ricco di opportunità di apprendimento, il nido in famiglia è un servizio educativo con implicazioni sociali e di sostegno ai genitori, che si impegna ad affiancare e sostenere nella crescita dei bambini per tempi mediamente lunghi durante la giornata.

La relazione con la famiglia viene coltivata quotidianamente nei momenti di accoglienza e saluto. Si integra con le comunicazioni di carattere gestionale e amministrativo, per le quali si predilige la forma scritta.

A settembre di ogni anno viene programmato con i genitori il calendario degli incontri, che si tengono sia in forma individuale che di assemblea.

Educatrice e Coordinatrice sono inoltre disponibili ad incontri personalizzati su richiesta delle famiglie.

Strumenti di verifica e monitoraggio della qualità del lavoro educativo.

I riferimenti teorici-pratici che garantiscono la qualità pedagogica e il buon funzionamento del servizio sono:

- la cultura dell'ambientamento come attenzione al momento della separazione e ricongiungimento tra genitore e bambino
- l'organizzazione degli spazi e dei materiali
- il riconoscimento del valore educativo delle *routine* relative ai momenti di cura personale (alimentazione, riposo, igiene)
- la partecipazione delle famiglie tra relazioni quotidiane e occasioni di incontro
- la professionalità dell'educatrice
- la presenza e sostegno di una coordinatrice e di una rete dei Nidi in Famiglia.

L'osservazione sistematica è lo strumento principale per monitorare e verificare il lavoro educativo coi bambini. Questa attività viene condotta regolarmente attraverso l'utilizzo di due schede d'osservazione, dedicate una al periodo dell'ambientamento e l'altra allo sviluppo generale del bambino. La seconda prevede la raccolta dei dati in due momenti distinti (Dicembre e Maggio).

L'educatrice inoltre si confronta periodicamente con la coordinatrice, che ha funzione di garante della qualità del servizio.

Strumenti di valutazione di gradimento del servizio.

A tutte le famiglie viene proposta, con cadenza annuale, la compilazione anonima di un questionario che rileva il loro grado di soddisfazione. Gli aspetti indagati sono: l'ambiente, i pasti e il servizio.

Nominativo e riferimenti della coordinatrice con la quale l'educatore stipula l'accordo/convenzione.

L'agrinido si avvale del supporto di Serena Coatto, coordinatrice rete di Nidi in Famiglia (iscritta nell'elenco regionale con il codice CRNIF28).

Coordinamento con la rete dei nidi in famiglia e la coordinatrice.

La rete dei nidi in famiglia si incontra regolarmente per l'attività di coordinamento.

Oltre agli incontri in presenza, la coordinatrice offre costantemente indirizzo e supporto tecnico al lavoro delle educatrici.

Piano annuale di aggiornamento e formazione.

Il servizio partecipa all'attività di formazione e aggiornamento promossa dalla regione Veneto e dalla rete dei Nidi in Famiglia a cui aderisce.

Con la supervisione della coordinatrice partecipa inoltre a regolari incontri di perfezionamento, in media tre all'anno.

Il progetto comprende i seguenti **allegati**, messi a disposizione dell'utenza e degli altri attori coinvolti nella bacheca:

- Tabelle nutrizionali e menù secondo le indicazioni della Azienda ULSS di riferimento.
- Piano di riordino e igienizzazione degli ambienti.