



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA - FISPPA**

CORSO DI STUDIO IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

Relazione finale

La riappropriazione degli spazi urbani nella prima infanzia con l' "Outdoor Education". Uno studio di caso.

The re-appropriation of urban spaces in early childhood with the "Outdoor Education". A case study.

RELATORE Prof. Matteo Santipolo

LAUREANDA Francesca Liotti
Matricola n. 120042

Anno Accademico
2021/2022

Indice

Introduzione.....	2
1. L'esperienza al Kilowatt Baby.....	4
1.1. Presentazione struttura.....	4
2. L'approccio educativo.....	12
2.2 Il concetto di rischio.....	24
3. La riappropriazione degli spazi urbani.....	31
3.1 Educare <i>in</i> e <i>alla</i> città.....	31
3.2 La comunanza con il pensiero di Frabboni: il mattone e il ciuffo d'erba.....	35
Conclusioni.....	40
Bibliografia.....	42
Sitografia.....	44

Introduzione

Nel seguente elaborato verrà presentata l'esperienza di tirocinio svolta presso il Kilowatt Baby, un servizio educativo sperimentale 0-6 situato nell'area metropolitana di Bologna. Si tratta di una struttura educativa che utilizza un modello integrato di *outdoor education* all'interno di un contesto urbano e nel suo parco di riferimento; i Giardini Margherita e le serre.

La finalità della ricerca, è comprendere come viene attuata un'educazione all'aperto, quali approcci, quali potenzialità, quali rapporti e relazioni si costruiscono con il territorio, ma soprattutto comprendere il concetto di rischio in una cornice cittadina. Inoltre vengono analizzate le differenze tra questo modello e uno integrale di completa immersione nel bosco.

Il primo capitolo verterà sulla descrizione della stessa e la presentazione delle esperienze e della giornata tipo comprese le routine, spiegando alcune peculiarità educative che verranno approfondite successivamente. Inoltre sarà brevemente presentato il Progetto Scuola D'Intrecci collegato al campo d'esperienza il sé e l'altro.

Il secondo capitolo presenta e spiega l'*outdoor education*, la sua storia, le sue potenzialità e la possibilità di attuazione educativa nei parchi della città, non mancheranno alcuni esempi di attività svolte non tutte progettate, e i conseguenti approfondimenti per mostrare come si apprende e il perché di queste scelte. In un secondo momento verrà analizzato il rischio nella pedagogia nel bosco, ma anche come oggi viene vissuto e come superarne lo stereotipo, oltre ai suoi relativi benefici sullo sviluppo psico-motorio dei bambini.

Infine verrà trattata l'educazione in città, intesa come riappropriazione degli spazi urbani nell'infanzia e della cittadinanza iniziata con la sperimentazione della *Scuola Itinerante* che permette ai bambini di testare con le proprie mani la quotidianità della città, che ha un ritmo differente rispetto alla natura. Anche in tal caso saranno presentate alcune delle giornate svolte, rifacendomi comunque a teorie pedagogiche come per il resto del testo scritto.

Lo scopo è quello di render chiara e far conoscere la possibilità di educare fuori dal canone istituzionalizzato, far comprendere che vi possono partecipare anche bambini piccoli e che il rischio è un fattore moderno collegato a un eccesso di protezione e cura che soffocano il bisogno reale dell'infanzia.

Tutti questi elementi sono le radici delle loro attività, e come l'ambiente segue il flusso della natura, così anche la progettazione educativa vi si adatta non rigidamente.

Si può vivere la città e la natura allo stesso tempo? Sì, purché siamo disposti ad allargare l'orizzonte.

1. L'esperienza al Kilowatt Baby

<<Abbiamo vissuto con l'idea che grande è meglio di piccolo>>

Janusz Korczak

1.1. Presentazione struttura

Nei primi del Novecento, il comune decide di acquistare uno spazio confinante e adiacente al Parco dei Giardini Margherita per trasformarlo in un ricovero per piante: nacquero così le serre.

Successivamente sorse un piccolo zoo, una gabbia con due leoni, un recinto che ospitava alcuni animali e che con il tempo fu sostituito da una capanna villanoviana utilizzata a scopo didattico.¹

Non addentrandoci nelle scelte che hanno portato l'area a uno stato totale di abbandono, andiamo all'oggi, precisamente al 2014 quando è stata inaugurata la riapertura delle Serre Dei Giardini Margherita, grazie a un progetto di riqualificazione che ha permesso alla società Kilowatt di vincere un bando per ottenerne il comodato d'uso gratuito per 15 anni. Il progetto coordinato dal Comune di Bologna, con il contributo della Regione Emilia-Romagna, Fondazione Marino Golinelli, Aster e Coop, ha permesso il recupero e la riconversione di: semenzai che diventano panche e tavoli nell'orto, la serra esterna che ospita il bar realizzato con materiale ligneo abbandonato nei giardini, i locali una volta usati dai giardinieri, trasformati in spazi di *co-working* e aule per i bambini dei lavoratori, le serre frontali all'edificio del '900 che ospitano l'orto, aree relax, vari laghetti con pesci etc.

Un *hub* metropolitano per l'innovazione sociale, un punto di riferimento a livello territoriale ed internazionale per i portatori di idee imprenditoriali, *start-up*, ma anche

¹ Questi spazi esistono ancora e mantengono questi nomi anche se il loro utilizzo è cambiato. La serra dei leoni è oggi uno spazio a uso dei *coworker* e dei bambini.

per i *service providers* e le imprese consolidate. Da qui la necessità di avere uno spazio per i figli di questi lavoratori, e l'idea di creare un servizio sperimentale.

L'edificio di via Castiglione n. 134 ha 2 piani di cui il primo piano è di 90 mq ed è destinato al *coworking* mentre il piano terra di 120 mq ospita, in un lato, lo spazio dedicato a *Kilowatt Baby*.

La stanza principale infatti è dotata di una grande porta finestra che estende l'area interna ad una rampa attrezzata esterna. Questo ben rappresenta il tema della continuità della soglia, ideale e fisica, fra spazio interno ed esterno, centrale nella progettualità educativa dell'*outdoor education*. Si tratta di un servizio in cui lo spazio all'aperto è predominante.

Il *Kilowatt Baby* è costituito da:

- un ingresso con un'ampia pedana esterna in legno recintata da bordi decorativi in ferro che non hanno una reale funzione di separazione tra il dentro e il fuori, sono ad altezza bambino, stessa cosa i due cancelletti che ne fanno parte², questo spazio viene utilizzato nel momento dell'accoglienza, della merenda, del pranzo, del gioco e quando il tempo lo consente, per alcune attività;
- 1'aula/sezione per le esperienze educative e didattiche adibita ad atelier collegata ai servizi igienici riservati ai bambini;
- 1'aula "morbida" per l'attività psicomotoria e per la nanna;
- un giardino di 9.800 mq, piantumato a verde con la presenza di un orto di 400 mq che ha una corsia interamente dedicata e riservata ai bambini;
- la "gabbia del leone" 1'aula polifunzionale esterna di 45mq dedicata alle attività educative, creative, sperimentali e motorie.

Lo spazio interno non è molto grande, questo ha portato la società a decidere d'ingrandire la scuola sfruttando una delle grandi serre affinché possano esser accolti più bambini (attualmente la struttura è abilitata all'esercizio con capienza massima di 8

2 A differenza di altre strutture scolastiche, l'edificio non viene nascosto da reti e staccionate che impediscono sia ai passanti, che ai bambini e agli adulti di vedere oltre. Il contatto con l'altro, con l'estraneo, con il passante, fa parte della politica interna se non dell'etica del Kilowatt. Fondare un senso di comunità e di contatto è per loro fondamentale.

bambini). A causa della pandemia in corso, i lavori che dovevano partire nel 2021, sono rimandati.

1.2. Racconto dell'esperienza

La scelta dell'incipit iniziale tratta dall'opera " Il diritto del bambino al rispetto" di J.Korczak, non è riferita allo spazio fisico, ma al bisogno del bambino di essere ciò che è senza la necessità di esser grande per suscitare stima e ammirazione. Questo è ciò che emerge fin da subito in tale avventura; il rispetto dei loro bisogni, poiché sono i bambini stessi che rivelano la loro psicologia (Montessori, 1999, p.3).

Il giorno 6 ottobre 2021 inizia l'esperienza in struttura, al mio arrivo, il gruppo sta preparando un picnic in pedana, l'idea è nata dal desiderio e quindi dal bisogno espresso dei bambini, che l'educatrice prontamente ha accolto. Coperta per terra, piatti con la frutta richiesta, bicchieri e acqua, i bambini posizionati in semicerchio frontalmente all'educatrice che da rituale chiede : <<Come state oggi?>>. Introduce un momento di dialogo, dove chi vuole può raccontare come va, cosa ha fatto e chi non vuole può scegliere il silenzio.

Vengo presentata al gruppo così composto :O. 15 mesi arrivato a settembre, A. 2,4 anni, L. 2,11 anni, Ac. 3 anni, T. e G 3,9 anni, E. e . N. 4,5 anni circa.

Anche E. è un nuovo arrivato e lascerà la struttura circa un mese dopo il mio arrivo.

La prima educatrice ad accogliermi è F., alle ore 10 arriva poi V., inizia la compresenza. I bambini vengono preparati dopo la merenda del mattino, con tute e stivaletti e fatti salire sul carretto "Saetta". Prima della partenza viene deciso di comune accordo dal gruppo, dove andare ; a ogni area del parco è stato assegnato un nome per nutrire l'orientamento spaziale e rendere perciò individuabile le zone: ecco che il punto dove è situato un masso rettangolare di cemento armato diventa "il bus", il punto con un'enorme sempreverde diventa "l'albero polipo", una serie di cespugli posizionati in una linea frastagliata diventano "dai serpenti", una collinetta adiacente un campo da basket diventa "la montagna".

Salvo le giornate in cui si svolge attività in città, o all'interno della struttura, o venga scelto l'orto, esplorare i Giardini Margherita è parte integrante dell'approccio pedagogico.

La struttura, va ricordato, apre alle 8,30 con chiusura alle 17. L'accoglienza avviene senza complicazioni, salvo qualche mattinata in cui la piccola T., piange per il distacco dal papà, questo ha portato le educatrici nei mesi successivi a elaborare il rito del saluto; ogni bambino poteva e può scegliere se salutare il genitore con una spinta, una coccola, un ballo o un semplice "ciao" verbalizzato vocalmente o con la mano.

Alle 9,00 termina l'accoglienza e per mezz'ora i bambini possono dedicarsi al gioco libero nella stanza dei morbidi, giocare al tavolo con giochi strutturati o giocare nella pedana con materiali di recupero presi al Re Mida³. Manca però un angolo per il nascondimento e la cucina di legno si trova all'ingresso, la possibilità di movimento senza invasione è limitata.

Alle 9,30 merenda con frutta possibilmente fuori⁴, in questi momenti i bambini possono liberamente fermare i passanti e questi ultimi sono a loro volta liberi di avvicinarsi e fare domande, scambiare due chiacchiere, rimandando sempre al concetto di comunità e di collegamento tra dentro e fuori di cui il *Kilowatt Baby* si è fatto promotore. Segue poi il momento delle presenze, l'educatrice estrae da una tascoccia cucita su un pannello di feltro, un simbolo e il bambino a cui appartiene, si alza e lo appone nel punto che predilige, si prosegue fino a conclusione. Alle 10 si parte verso l'esterno.

Alle ore 11,30 si rientra per preparare i bambini alla svestizione (se riescono lo fanno autonomamente come accade nella vestizione, O. il più piccolo del gruppo viene aiutato dall'educatrice di riferimento), ai bagni e al pranzo che viene consegnato alle 11,50 dal personale del ristorante Vetro situato sul retro dell'immobile. Non esiste una mensa, lo spazio attuale non lo permette, pertanto i cuochi cucinano per tutti; *coworkers*

3 Per approfondimenti si rimanda a www.remidabologna.it

4 Nelle altre scuole comunali, soprattutto nelle scuole d'infanzia, la colazione avviene sempre in aula, seduti sulla cassettera, si sceglie se bere il latte o l'acqua. La frutta viene servita solo a fine pranzo e qualche volta durante la merenda pomeridiana.

compresi. La dieta è vegetariana e biologica in un'ottica *zero waste* e a sostegno degli agricoltori locali.

Ogni mattina vengono scelti a turnazione i camerieri che distribuiscono i piatti con le pietanze, ogni bambino prende il suo bicchiere che riconosce poiché vi è disegnato il simbolo che loro stessi hanno scelto a inizio anno (foglia, bastoncino, sasso, albero, fiore, cespuglio, fungo, ghianda).

Terminato il pranzo, a turno, una delle ragazze si dedica alla pulizia dei tavoli ed eventualmente dello spazio interno se il tempo non ha permesso il pranzo in pedana, la seconda dirige i bambini nell'altra stanza per il gioco libero, intorno le ore 13 i bambini vengono invitati al riordino con l'intonazione di una semplice canzoncina:

“mettiamo a posto i giochi, i giochi, i giochi, mettiamo a posto i giochi, i giochi dei bambin!”

O. e A. vengono cambiati, poco dopo a turno ogni bambino va in bagno per lavare i denti e prepararsi al momento della lettura, due libri scelti dai ragazzi (così si chiamano tra di loro). Nel mentre l'educatrice che sta per concludere il suo turno, allestisce la sala psicomotoria per adibirla a dormitorio, mette giù i materassi che durante la giornata sono situati lungo una parete e fermati con un cavo elastico, ogni bimbo ha il suo lettino, le sue lenzuola e coperte, le finestre vengono oscurate con le tende.

Intorno le 13,15 si va a nanna, prima di entrare ogni bambino può scegliere un “dudù” dalla scatola degli animali da portare con sé, l'educatrice di riferimento si siede portando un altro libro da leggere, o in alternativa racconta sotto forma di favola ciò che hanno vissuto nell'arco della mattinata, segue una ninna nanna da lei intonata, carezze a coloro che le richiedono e che non si addormentano da soli.

Alle 15,30 avviene il risveglio, il passaggio in bagno e la merenda, infine i bambini si preparano per il gioco libero all'esterno e il ricongiungimento.

Dopo aver presentato lo svolgimento della giornata tipo, va aggiunto che è in corso il Progetto Scuola D'Intrecci, che vede la partecipazione dei *coworker* una volta al mese. Gli incontri vengono organizzati e progettati in precedenza con l'equipe e presentati ai bambini come evento sorpresa.

Il 28 ottobre ho assistito a una di queste giornate; l'attività era a tema *Rave-Party*. La *coworker* si è presentata con il volto dipinto e una valigetta posizionata su di un tavolo. I bambini vengono invitati a sedersi davanti a lei, per scoprire l'oggetto misterioso e dopo qualche domanda e ipotesi sul contenuto... Ecco che appare un giradischi! Il gruppo è perplesso, ancora non sanno cosa sia e cosa faccia quello strumento! Sotto la sua guida, ognuno di loro viene spronato a toccare l'oggetto e non solo, quando lei posiziona il vinile, scoprono che da lì proviene la musica e che maneggiando il disco, i suoni cambiano. Conclusa l'esplorazione e con la musica da sottofondo, ci dirigiamo nell'altra stanza precedentemente allestita con delle lampade led a barra, dei cartelloni bianchi attaccati al muro ad altezza bambino e della tempera bianca. Qui, tutti sono invitati a prendere un pennello e a colorare di bianco i fogli, si alza lo sconcerto, qualcuno sottolinea che non si vede proprio nulla... Fino al momento in cui la luce non viene spenta e inizia la magia del neon. Quel bianco invisibile, al buio e con l'apposita luce, diventa fluorescente. Ognuno ha deciso di lasciare la propria traccia con l'impronta della mano, del piede, qualche disegno anche sul corpo, per poi danzare e guardarsi allo specchio con il volto dipinto da sé o su richiesta da un adulto. Il tutto condito con bolle di sapone e stracci di tulle sempre fluorescenti.

Due settimane prima di questa esperienza, si è unito al progetto sopra menzionato, un'altra idea: invitare i nonni o un qualsiasi parente, su scelta del bambino per ricostruirne l'albero genealogico personale denominato successivamente "museo delle famiglie".

A questo proposito, il 14 ottobre prima di esplorare il parco, siamo andati al *Carrefour Express* ad acquistare gli ingredienti per fare la pizza con la nonna di N., ai ragazzi è stata anticipata opportunamente la motivazione, e chi ci avrebbe fatto visita il giorno dopo. A tutti è stata data la possibilità di prendere con le proprie mani gli ingredienti e posizionarli nel carrello, poggiarli sul rullo della cassa e riporli nel sacchetto. A G. è toccato il compito di pagare la spesa, e prendere il resto dalla cassiera. Lo sgomento e la curiosità dei commessi del supermercato era visibile.

Il giorno seguente la nonna di N., è arrivata al *KwB*⁵ con cappelli da chef da lei confezionati con la carta, e personalizzati con i singoli nomi dei bambini, dopo essersi presentata e averci raccontato cosa le piace fare con la nipotina quando trascorrono il tempo insieme, ha mostrato come si prepara l'impasto della pizza. Dopodiché ha consegnato un pezzo d'impasto a ciascuno di loro per poterlo lavorare e stendere a piacimento. Conclusa l'operazione, gli impasti sono stati riposti al caldo per un'ora, nell'attesa tutti fuori nell'orto a caccia dei pochi pomodori rimasti e delle rare fragole mature, tutte da mangiare sul momento! Intercorso il tempo necessario alla lievitazione, l'attività riprende: è ora di condire le pizze e infornarle. Niente pranzo del ristorante, le pizzette e la pizza grande diventano il pranzo della giornata.

Allora possiamo dire che << l'educazione non è ciò che il maestro dà [...] che essa non si acquisisce ascoltando delle parole, ma per virtù di esperienze effettuate nell'ambiente [...] preparare e disporre una serie di motivi di attività culturale.>> (Montessori,1999, p.6).

Permettere ai bambini di entrare nella società, vivendo direttamente quello che si fa e come si fa, consente il raggiungimento dell'indipendenza del corpo e della mente e la conquista di una percezione personale del mondo e del funzionamento della vita sociale.

Entrando poi nel merito delle Indicazioni nazionali per il curricolo, questi momenti di relazione-scambio, mettono in luce i tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino e lontano. Portandoli a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni. Sono un ulteriore spinta a scoprire le diversità, ad apprendere le prime regole del vivere sociale.

Ascoltando le narrazioni degli adulti, il bambino partecipa alla comunità di appartenenza, aprendosi al confronto si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere. Sono gli anni in cui prende consapevolezza del proprio stare con gli altri ed esplorare il

5 Da questo momento Kilowatt Baby verrà abbreviato con KwB.

mondo, in cui si impara discutendo. La scuola ponendosi come spazio di incontro e di dialogo, diventa una vera e propria “palestra” per la mente assorbente del fanciullo.⁶

6 Cfr. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, pp.24-25

2. L'approccio educativo

<<Non più ottico ma spacciatore di lenti
per improvvisare occhi contenti,
perché le pupille abituate a copiare
inventino i mondi sui quali guardare>>
Un ottico, Fabrizio De André

2.1 Outdoor education: cos'è e come viene applicata

Outdoor education significa letteralmente “fuori dalla porta”, cioè stare all’aperto *open air* , non indica solo uno spazio fisico, ma la capacità di far emergere esperienze che si aprono verso l’esterno e contemporaneamente si rivolgono all’interno di sé in senso ontologico. Come spiega Bortolotti , il senso più genuino del valore semantico di outdoor è “fuori soglia”, come evocazione all’apertura del mondo psichico, oltre il fisico, ma che tiene insieme sia la realtà oggettiva, sia quella soggettiva (a cura di Roberto Farnè e Francesca Agostini, 2014, p.53).

Storicamente già Rosseau e Locke propugnavano e invocavano un approccio naturale che accompagnasse il bambino verso l’autonomia, tramite la pratica di esperienze concrete per trovare un proprio ruolo nel mondo:

[...] affinché, entrerà nel mare da sé, non sia nella condizione di chi navigasse senza riga e compasso, o senza le carte marine; ma abbia anticipatamente delle cognizioni relative agli scogli e alle secche, alle correnti e ai banchi di sabbia, e non sia inetto a reggere il timone, per non andare a picco per inesperienza. (Locke, 1693, p. 22)

Negli anni avvenire, anche le sorelle Agazzi, Pestalozzi, Fröbel con i Kindergarten, avevano sviluppato un’educazione nell’ambiente e all’ambiente mirando a costruire anche un senso di responsabilità e una dimensione spirituale che secondo la Montessori , avrebbe fatto sorgere l’ *uomo nuovo*, un animo sviluppato non più vittima

degli eventi, che grazie alla chiarezza di visione, può divenire capace di dirigere e plasmare l'avvenire della società (Montessori, 1999, p.7)

Questi pedagogisti non furono gli unici, non è questa la sede per affrontare tutta la storia della pedagogia dell'infanzia in rapporto alla natura, tanto ci basta per avere un quadro generale per comprenderne l'importanza e le radici in cui affonda. Molti psicologi contemporanei, in opposizione al comportamentismo, hanno diffuso l'importanza dell'apprendimento come interazione tra mente e contesto socio-culturale per far fronte alle sfide dell'evoluzione.

E da qui, che agli inizi degli anni Cinquanta in Danimarca, Ella Flatau ideò un progetto chiamato "asilo a piedi", in cui i bambini e adulti passavano la mattinata a passeggio nei campi e nei boschi. Tale esperienza viene considerata il momento fondativo della pedagogia del bosco, come nuova sensibilità al problema del rapporto tra educazione, cittadinanza e sfide ambientali, generate da un'epoca che ha drasticamente ridotto il tempo libero e il tempo all'aperto dei bambini (Selima Negro, 2019, pp.4-6). Questo approccio non è un metodo, un set di buone pratiche e di strumenti:

<< è una visione completa (sfaccettata, e aperta al dialogo con altri approcci) dell'infanzia e dell'apprendimento, è una cornice di riferimento in cui l'adulto continua a rimettersi in discussione e a riflettere sui bambini e sulla sua relazione con loro; è un orizzonte e una direzione di ricerca, in cui tenere viva l'autoriflessione sulle proprie pratiche educative>>. (Negro, 2019, p.8)

Stare fuori tutto l'anno, rispecchia i tratti tipici della cultura nordica, che si pone l'obiettivo della formazione di una coscienza ambientale e ha come principi:

- ogni bambino è unico e competente;
- approccio olistico all'apprendimento;
- i bambini apprendono in modo attivo e interattivo;
- i bambini prosperano in ambienti a loro misura;
- i bambini hanno bisogno di tempo per sperimentare e sviluppare il pensiero critico;
- l'apprendimento avviene grazie alle interazioni sociali.⁷

⁷ I seguenti principi sono enunciati da Williams-Sieghfredsen, ma citati nel testo di Selima Negro, 2019, p.14

Altre esperienze sono nate in Germania, come in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, come sostegno allo sviluppo di una relazione tra colui che apprende e il mondo naturale, promuovendo la crescita di persone resilienti, sicure di sé, indipendenti e creative. Il fine è il benessere personale, le competenze emotive e sociali di base.

I valori di questa pedagogia, non mirano ai classici “lavoretti” da catena di montaggio diretti da adulti e per accontentare gli adulti stessi, svuotando il bambino di ogni storia personale e competenza; è la possibilità di sperimentare il reale, il cardine stesso. Educare ad amare il mondo e, con ciò, restituire il mondo ai bambini e i bambini al mondo (Emilio Manes, 2019, p.8).

In Italia il modello viene importato da Paolo Mai, Emilio Manes, Giordana Ronci, Danilo Casertano e Sabina Bello, che nel 2013 fondarono il primo asilo nel bosco a Ostia Antica con la voglia utopica di cambiare la scuola italiana, atavicamente incatenata a un approccio frustrante, rigido, ridondante e incastrato in attività noiose come l’abuso di fotocopie e la prescolarizzazione.

Manes ci parla di “umanizzazione della scuola” intesa non come struttura fatta da muri di pregiudizio e timori che non permettono una relazione sincera e amorevole, ma di un luogo che umilmente e appassionatamente, possa assicurare un felice viaggio.

Infatti:

<< I nostri bambini vengono spinti all’omologazione e non all’espressione del proprio talento, trascorrono la loro vita rinchiusi in quattro mura perdendosi gran parte della ricchezza e bellezza della vita nelle sue diverse forme, stanno perdendo alcune attitudini come la curiosità, la fantasia, l’autonomia e la creatività, vivono in un contesto iperprotetto in cui ci si cura del corpo e non dell’anima, e soprattutto non ricevono la nostra fiducia. Tutto questo potrebbe condannarli a diventare degli adulti insicuri con una bassa autostima e una grande difficoltà a risolvere problemi>>. (Manes, 2019, p.13)

Allora vietato vietare diventa un manifesto!

<< Un anelito di libertà e di felicità [...] libertà che non ha fretta, consapevole di esistere solo al fianco di sua sorella responsabilità.

Essere re-sponsabili, ovvero abili a rispondere.[...] Abili alla vita.[...] Se abbiamo calma e agiamo con lentezza possiamo accorgerci che responsabilità cammina di fianco a rispetto e tutto si

collega, scopriamo che felicità e rispetto, libertà e responsabilità camminano tutti insieme sottobraccio>>. (Manes, 2019, p.18)

A loro hanno poi fatto seguito vari progetti in Italia, non addentrandomi troppo, faccio menzione ciò che si ricollega alla Regione Emilia-Romagna: - l'esperienza pionieristica della Fondazione Villa Ghigi⁸; - l'iniziativa della rete Scuole all'aperto che riunisce scuole pubbliche dell'infanzia e primarie che promuovono progetti di educazione all'aperto⁹; - il servizio educativo sperimentale 0-6 Kilowatt Baby.

Ma cosa hanno in comune tutte queste iniziative?

La Negro individua sei tematiche che racchiudono le basi della pedagogia *outdoor* (2019,pp.29-30) e sono:

1. Immersione nel selvatico: il contatto con un' ambiente selvatico fin dai primi anni di vita è una base imprescindibile per uno sviluppo sano ed equilibrato di tutte le competenze essenziali per l'apprendimento e la vita.
2. Apprendimento come ricerca: non lineare, unico e imprevedibile, e si basano sulla motivazione intrinseca e sull'uso di domande aperte, di ricerca e di autoriflessione, prediligendo il gioco spontaneo come canale.
3. Programma emergente: le attività, le esperienze, i temi e gli obiettivi dei percorsi di apprendimento emergono progressivamente dall'interazione tra bambini, adulti e ambiente; gli adulti hanno ruolo di accompagnatori e "rilanciatori".
4. Comunità educante: è necessario che intorno ai bambini si crei una comunità che collabora al loro accompagnamento sulla base di un accordo chiaro su valori, obiettivi e strumenti, poiché l'apprendimento avviene attraverso esperienze sociali;
5. Educazione al e con il rischio: il rischio viene accolto come parte ineliminabile dei percorsi di apprendimento e caratterizzante la vita degli esseri umani, come opportunità di crescita e scoperta, dimensione conoscibile con l'esperienza diretta e competenze cognitive, sociali ed emotive.

8 Per approfondimenti: <https://www.fondazionevillaghigi.it/educazione-ambientale-educare-alla-natura/il-progetto-la-scuola-nel-bosco/>

9 Per approfondimenti: <https://scuoleallaperto.com/progetto/>

6. Vita al campo base: i principi organizzativi degli spazi antropizzati devono favorire l'autonomia, la partecipazione e la risposta ai bisogni di ciascuno; è insieme una base sicura e un luogo di passaggio verso esperienze diverse, e di ritorno e rielaborazione delle stesse.

Ciò che non è: una strada senza difficoltà.

Esiste comunque una differenza basata sull'aspetto della continuità, che riguarda tale educazione e si esplica in due modelli organizzativi che distinguono le varie strutture: - modello integrale; - modello integrato.

Nel modello integrale, si va al bosco tutti i giorni e tutto si svolge lì, compreso il pasto e la nanna. La programmazione è leggera, legata alle stagioni e c'è un continuum tra il campo base e il bosco, ovvero non esistono recinzioni non è raro che il dentro non ci sia e che venga sostituito da uno spazio che funge da riparo. I rituali e le *routine* si creano naturalmente nello svolgersi del quotidiano per le necessità pratiche o di sicurezza (come a esempio accendere il fuoco) creando continuità pedagogica, favorita da figure di riferimento adulte che sono sempre le stesse e che ne applicano i valori integralmente.

Nel modello integrato, si va nel bosco periodicamente secondo un calendario precedentemente organizzato e la programmazione seppur leggera, spesso richiama temi e attività svolti all'interno. C'è un vero e proprio dentro, una scuola vera e propria che costruisce una progettazione specifica per la continuità con il fuori stabilendo rituali e *routine* per sostenere il passaggio a una giornata con regole diverse dal solito. Pertanto si fa necessario il compromesso tra gli strumenti e i valori della pedagogia del bosco con il percorso del singolo gruppo. (Negro, 2019)

Il *KwB* si posiziona nell'ultimo modello presentato, aggiungendo però la non presenza della calendarizzazione delle uscite. Come fatto presente nel primo capitolo, si esce tutti i giorni anche con la pioggia, con temperature sotto lo zero, per andare al parco, per andare al supermercato ad acquistare la carta se è finita, per andare in biblioteca se c'è bisogno di nuove letture. Quel che viene programmato è la visita alla fattoria, al museo, gli incontri con i *co-worker*, le attività da provare all'interno e poi riproposte fuori.

Riporto sinteticamente dal diario di bordo alcune giornate tipo:

7 ottobre 2021

Oggi piove, di quella pioggia sottile che si avverte solo quando si ritorna dentro. I bambini indossano le tute e gli impermeabili, facciamo seguito anche noi con cappotti e nel mio caso, poncho impermeabile. Siamo stati alle serre, perché V. aveva i colloqui e non potevamo spostarci al parco. Inizialmente alcuni dei bambini giocavano a raccogliere sassi e a metterli nel secchio, poco dopo qualcuno ha iniziato a raccogliere foglie di un rosso fuoco: “Guarda che bella!!” mi dice N., vero molto bella, colori accesi e Puff! Tutto a un tratto nasce una nuova iniziativa: raccogliere le foglie e ordinarle sulla panca di legno in base a sfumature e grandezze. Poco dopo e non ho compreso come, questo mi è sfuggito, sono stata coinvolta a nascondino: ci siamo divisi in due gruppi, i bambini sceglievano se volevano contare o nascondersi. Ecco che mi sono ritrovata raggomitolata con G. e Ac. sotto un tavolino di una delle serre, eravamo proprio invisibili!!

26 ottobre 2021

Oggi giornata di attività, ma... Ci siamo divisi in gruppi, nulla di strano se non fosse per il fatto che l'attività era per tutti, però il gruppo di V. l'avrebbe svolta dentro, il gruppo di F. fuori ai Giardini Margherita. I bambini sono in cinque oggi, il raffreddore sta decimando la classe. Comunque sono andata con F., con noi c'era la piccola L. ed E. il più grande di tutti. Ci siamo seduti per terra dopo aver posizionato la coperta, F. ha letto e mostrato l'albo illustrato di Bruno Munari intitolato “Sul prato, Sotto il prato”. Dopo L. e E. sono andati alla ricerca di ciò che abita sopra il prato, anche noi adulti abbiamo fatto altrettanto. Erba, foglie, rametti, qualche margheritina ancora sopravvissuta, tutto da portare e posare sulla coperta. Dopo aver osservato il raccolto, cercato di comprendere le dimensioni degli oggetti e i loro colori, è arrivato il momento di provare a rappresentare questi elementi della natura sulla carta con degli acquarelli.

8 novembre 2021

Oggi F. e V. hanno i colloqui con i genitori, con me c'è Aria. Abbiamo saputo che L. ha fatto il compleanno domenica: sono arrivati i 3 anni! Così ci siamo tutti preparati per uscire fuori con la pioggia, per realizzare una torta di fango per L. Abbiamo raccolto la terra, T. che inizialmente non era molto partecipe ha portato dei sassolini per fare le “palline di panna”, poi fiori per decorare (ci sono ancora le calendule e i garofani indiani) e bastoncini per le candele. Pronta la torta, tutti in cerchio a cantare buon compleanno! Peccato che Ac. ha creduto così tanto che quella fosse una torta

che, l'ha letteralmente assaggiata ed è esploso in un fragoroso pianto tanta la delusione nell'aver scoperto che non era commestibile.

12 novembre 2021

Questa mattina niente merenda sulla pedana, si va direttamente al parco. Arrivati F. ha posizionato la coperta sull'erba e i bambini hanno iniziato a mangiare la frutta in quello che io chiamo il "grande campo", siamo letteralmente a due passi dal loro "albero polipo". Finita la merenda ci siamo diretti proprio da lui, F. ha tirato fuori le corde, le ho dato una mano a fermarle ai rami per creare delle altalene. I bambini le hanno subito sperimentate, in vari modi e tutti entusiasti, i più grandi hanno aiutato i piccoli nella seduta e nel trovare il giusto equilibrio per stare seduti. Sono riusciti a gestire autonomamente i turni senza conflitti.

3 dicembre 2021

Diluvia tantissimo, questa è stata un'occasione per vedere il formarsi di piccoli ruscelli nelle incanalature tra il marciapiede e la parte asfaltata nell'area passeggio dei Giardini Margherita. I ragazzi, hanno notato subito quel fiumiciattolo che è diventato nell'immediato il luogo della loro sperimentazione. Foglie trasformate in barchette per vedere se arrivavano alla fine, se galleggiavano, se finivano nel tombino. Che belle le dighe di foglie!

12 gennaio 2022

Questa notte le temperature sono scese sotto lo zero, c'è il ghiaccio ai laghetti delle serre! Il gruppo ha scoperto che se si lancia un sasso quando sull'acqua c'è il ghiaccio, il sasso non sprofonda! Al contempo hanno visto che i pesci nuotano ugualmente indisturbati. A. è scivolata con la gamba nell'acqua, ha capito che d'inverno l'acqua che si trova fuori non è piacevole, è molto fredda a differenza di quella del rubinetto. Il piccolo O. voleva mangiare i pomodori, siamo andati insieme nell'orto alla loro ricerca dell'ortaggio, O. ha imparato che durante l'inverno i pomodori non sopravvivono, muoiono e quello che resta è una pianta secca che aspetta la primavera per rinascere.

Queste esperienze di relazione attiva e libera con l'ambiente, soprattutto esterno, permettono di sviluppare le competenze di cui ho parlato precedentemente perfino la percezione sulla propria pelle del clima a seconda delle stagioni, porta alla consapevolezza delle differenti sensazioni che ne derivano e lo sviluppo di una una

“psicomotricità naturale”, che i bambini esercitano nei giochi spontanei (Roberto Farnè, Francesca Agostini, 2017)

Non è una forma di “scarico tensivo” necessario per la noia accumulata in classe, non ha questa funzione e non è una fonte di distrazione che non concede esperienze cognitive, motricità consapevole e altre abilità e competenze(Guerra, in Farnè e Agostini,2017).

Come sappiamo e come ci ricorda Malavasi, i bambini hanno diritto a situazioni in equilibrio tra ordine e disordine: dalle prime ricevono conferme e sicurezze, costruiscono adattamenti, recepiscono regole sociali; dalle seconde imparano a esser creativi, divergenti, autonomi e propositivi e lo fanno anche nell’approccio ai luoghi. Lo svolgersi di queste esperienze consente loro di entrare in empatia profonda con i luoghi che li accolgono, di conoscerli a fondo, di percepirne forme, consistenze, odori e sensazioni tattili che finiscono a esser nascoste con un approccio usualmente ordinato. Quello dell’ambiente natura è un ordine che non si fa toccare e ne tanto meno scompigliare, ma permette di esprimere un ordine interiore, intimo, che promuove il mettersi alla prova, il vivere la relazione con la natura che richiama e richiede a volte disordine per essere vissuta e capita. E’ così che possono rendersi conto di cosa significhi essere “un essere vivente” ovvero un’entità che può vivere e morire, che può svilupparsi, che è in grado di compiere azioni, che vuole crescere e che divide la sua realtà con altri esseri viventi.

La natura non ruba ma amplifica, aspetta e rallenta; è rispettosa dei tempi altrui ovvero si offre all’esplorazione, al gioco e a esser vissuta . Il giardino, il bosco, il prato non sono mai uguali a loro stessi si modificano, cambiano forme, colori, sensazioni e profumi senza perdere la loro identità, continua a crescere in situazioni a loro ostiche fornendo un esempio di resilienza (2013, pp.14-21).

Eppure al concetto selvatico viene spesso affibbiata un’accezione negativa di incuria e con “bambino selvatico” si intende un bambino poco educato e irrispettoso, ma ciò che ignoriamo inconsapevolmente è che le nostre leggi devono sottostare agli equilibri che governano la vita del nostro pianeta. Essere “selvatici” non significa non avere limiti e responsabilità, ma cercare l’armonia tra queste leggi è l’incontro con

l'altro, è la consapevolezza di non essere padroni e di condividere la nostra casa con altri (Negro, 2019).

A molti verrà spontaneo chiedere o comunque sapere: quali sono le competenze che giornate come queste permettono di raggiungere?

Le riporto brevemente:

- Corporea: sviluppo muscolo-scheletrico, sviluppo delle competenze motorie, sviluppo propriocettivo e vestibolare¹⁰, coordinazione, stimolazione sensoriale, termoregolazione, integrazione sensoriale.
- Cognitiva: pensiero pre-logico e logico (tramite seriazioni e classificazioni), capacità di osservare e descrivere, pensiero scientifico (ipotesi e teorie), *problem solving* e capacità di improvvisazione, creatività e pensiero divergente, attenzione, concentrazione, curiosità e senso critico, pensiero funzionale, pensiero complesso, *learning by doing* (approccio per tentativi ed errori).
- Socio-emotiva: consapevolezza dei propri bisogni e limiti, riconoscimento e comprensione delle proprie emozioni e di quelle altrui, autoregolazione, autodeterminazione, autoefficacia e autostima, collaborazione, cooperazione e negoziazione, gestione dei conflitti e dei rischi, senso di responsabilità, senso del sé, resilienza, capacità di richiedere aiuto e stare nell'incertezza, capacità d'iniziativa, gestione dello stress e attivazione della noia.
- Ecologica: comprensione degli equilibri e dei processi di trasformazione, consapevolezza dei limiti fisici dell'ambiente, senso del luogo e di appartenenza, riconoscere risorse e pericoli del territorio, biofilia¹¹. (Negro, 2019)

Pertanto la “natura naturale” consente all'attività ludica un gioco di flusso e trasformazione inteso come cambiamento costante dell'esperienza ludica, caratterizzata da un predominio del pensiero associativo che trasforma e muta continuamente il gioco stesso permettendo lo sviluppo della zona prossimale degli apprendimenti e dei saperi

10 Si riferisce all'equilibrio, all'acquisizione di schemi motori, alla consapevolezza del proprio corpo nello spazio e quindi all'orientamento.

11 Propensione genetica e bisogno evolutivo di affiliarsi alla natura potenzialmente presente in tutti gli esseri umani, che ha bisogno di esperienze dirette per manifestarsi.

(Malavasi, 2013 p.36). Educa alla dimensione della lentezza intesa come piacere di soffermarsi sulle cose che interessano senza sentirsi in ritardo.

Un tempo che trascorre senza assillo, non soggetto alle angosce della necessità, porta in sé l'idea dell'indugio, dell'ozio, della lentezza (Zavalloni, 2008, p.23)

Parliamo allora di motivazione intrinseca favorita e tutelata rispetto a quella estrinseca.

<< Sentirsi capaci di affrontare un compito costituisce una forte spinta motivazionale[...] All'origine del percepirsi competenti c'è la motivazione alla riuscita che porta ad affrontare compiti e a voler dominare le situazioni attraverso specifici comportamenti che si traducono, fin dalla più giovane età, nel "voler fare da soli"[...] In questo processo a determinare uno sviluppo o un blocco della percezione di competenza sono i comportamenti degli adulti che possono supportare od ostacolare il processo[...] Solo chi fa in prima persona può sentirsi competente. Se fanno per noi gli altri ci sentiremo decisamente meno competenti e sarà facile sviluppare la percezione di non essere capaci>> (Cesare Cornoldi, Chiara Meneghetti, Angelica Moè, Claudia Zamperlin, 2019, pp.118-119).

Da questa visione dell'apprendimento ne discende un percorso di apprendimento auto-diretto da chi apprende, dove gli adulti danno modo al bambino di stare in luoghi con una varietà di situazioni e materiali senza porsi in modo normativo-direttivo con lo scopo di avere dei risultati a scapito del processo. Si tratta del *learned led*, letteralmente guidato da chi apprende, ovvero esperienze iniziate e guidate dai bambini.

Riporto un ulteriore esempio dal diario di bordo:

21 ottobre 2021

Questa mattina non siamo andati ai Giardini Margherita, ma al giardino Santa Marta, in via Torleone, a due passi da casa. Ci siamo incontrate con il gruppo del Cargomilla¹², i bambini si sono riuniti tra loro, giocando ed esplorando un posto nuovo. O. mostra grande curiosità, cammina osservando ogni angolo, compreso il piccolo orto da cui spuntano delle melanzane ancora verdi, le indica, vorrebbe prenderne una per mangiarla, capisce che non è possibile sono ancora acerbe. A un tratto qualcosa desta sommamente il suo sguardo, una pianta, precisamente una pianta di rose alta quanto un adulto. Non è affascinato tanto dalla pianta, ma da un suo elemento, un qualcosa che O. ancora non aveva visto. Cosa sono quelle protuberanze sul fusto? Il suo sguardo è indagatore, sta lì

12 È un servizio educativo composto da 14 bambini dai 0-6 che adotta un approccio simile a quello del KwB, Aria la pedagoga lavora anche in questa struttura.

fisso, rannicchiato a lungo, finché non allunga il braccio, mira il dito, lo avvicina per toccare quei triangolini strani. Il suo volto si tinge di disappunto, riprova ancora. O. ha scoperto le spine, ci guarda e le indica, un gruppo di bambini si riunisce vicino a lui. Poco dopo alza gli occhi al cielo, indica ancora, c'è una casetta per uccellini sull'albero. V., domanda ai bambini se vogliono vederla da vicino, la risposta è affermativa, prende in braccio un bambino per volta, il primo è O. stupito da una casetta più piccola di lui, vuole toccarla, sorride.

Tuttavia il *KwB* fa emergere anche attività iniziate dagli adulti e guidate dai bambini, parliamo di rilanci progettuali nati dall'osservazione dei bambini e che possono manifestarsi in proposte esplicite (verbali) o implicite (concrete). La caratteristica di queste proposte è che una volta lanciate, l'adulto rinuncia a prevederne l'esito e accetta qualsiasi risposta da parte del bambino. Di solito sono utili per rispondere a un bisogno o a un interesse a cui i bambini non erano riusciti a trovare risposta nell'ambiente (Negro, 2019, pp.76-77).

Ulteriore esempio tratto dall'esperienza del tirocinio:

19 ottobre 2021

Quest'oggi ci accingiamo a raggiungere Bobo il giardiniere delle serre, vicino ai Capannoni degli attrezzi. Ci aspetta in piedi vicino a un tavolino, sulla quale ci sono due piante. Faremo le talee! Questa necessità è sorta dal bisogno di far comprendere al gruppo perché alcune piante non si strappano, mentre altre sì e cosa succede. Bobo ha scelto il falangio conosciuto come nastrino, e la tradescantia. Ha spiegato i loro nomi e come si riproducono, dopodiché ha dato a ogni bambino un vaso e li ha invitati a riempirli di terriccio, in un secondo momento con le cesoie in mano ha tagliato le foglie, le ha portate di volta in volta ai bambini che avevano il compito di piantare le talee. Infine ognuno di loro ha annaffiato abbondantemente la futura piantina.

Notiamo nell'*outdoor* la preponderanza dell'autonomia come un levarsi all'interdipendenza e all'autodeterminazione, intesa come un bisogno a soddisfare i perché delle cose che piacciono e generano benessere e non il far da soli qualcosa che qualcuno ha scelto per noi. Di conseguenza:

<< Vera autonomia è saper ascoltare se stessi, conoscersi, esprimere i nostri bisogni agli altri, e imparare ad attivare delle risorse per trovare delle risposte ad essi. [...]Autonomia del fare e del pensare insieme: è l'incontro tra scelta e azione. I pre-requisiti dell'autonomia sono:

- la consapevolezza dei propri bisogni e la capacità di saperli esplicitare e/o comunicare[...]
- saper attivare le risorse dell'ambiente e della comunità per poterli soddisfare[...]

L'autonomia in pratica è autoregolazione (sono consapevole dei miei bisogni e dei miei limiti e so come gestirli), autodeterminazione (sono capace di prendere le decisioni che mi riguardano) e autogestione (mi organizzo per concretizzare le mie decisioni).[...] Il riconoscimento dei bisogni degli altri, infatti, è l'altra faccia dell'autonomia: nell'esercitare la mia capacità di vedere che anche gli altri hanno dei bisogni, che potrebbero corrispondere ma anche contrastare i miei, prendo atto che anche l'autonomia è un'impresa collaborativa.>> (Negro, 2019, pp.122-125)

Dobbiamo ricordarci che il tempo dei bambini è un tempo di lentezza e di crescita. Imparando a rispettarlo, rispettiamo noi stessi e altre forme di vita, senza calpestarle (Manes, 2019).

Concludo il paragrafo riassumendo i principi della pedagogia del bosco, riportando qui la tabella elaborata da Selima Negro che esplica tutti i punti fondamentali (2019, pp. 72-74).

PRINCIPIO	I COMPITI DELL'ADULTO	CON QUALI STRUMENTI?
Immersione nel selvatico	Dare la possibilità di famigliarizzarsi e sperimentarsi in pieno nell'incontro con l'ambiente e gli altri soggetti naturali.	Continuità nel tempo. Sperimentazione di tutti i tempi atmosferici e le stagioni. Contatto con l'ambiente selvatico.
Apprendimento come ricerca	Sostenere le esperienze di apprendimento auto-diretto (gioco spontaneo) e proteggere la motivazione intrinseca.	Ampi tempi e spazi per il gioco spontaneo. Ascolto attivo, domande aperte. Organizzazione del tempo flessibile. Assenza di condizionamenti e giudizi (premi e punizioni)
Comunità educante	Creare una comunità sicura, accogliente e non giudicante.	Continuità famiglia e progetto. Relazioni basate sulla fiducia. Amore incondizionato. Accoglienza dei bisogni. Accoglienza delle emozioni. Negoziazione delle regole.

		Mediazione dei conflitti
Programma emergente	Seguire, conoscere, valorizzare e sostenere i percorsi di apprendimento dei bambini	Osservazione. Documentazione. Riflessione. Rilanci.
Educazione al e con il rischio	Sostenere l'esperienza diretta e progressiva della dimensione del rischio	Valutazione benefici e rischi. Valutazione dinamica del rischio. Co-gestione del rischio.
Vita al campo base	Dare la possibilità di osservare e partecipare ad attività concrete di vita pratica insieme agli adulti.	Accesso ad attrezzi reali. Possibilità di utilizzare materiali destrutturati. Possibilità di partecipare all'organizzazione di spazi e tempi. Favorire la partecipazione guidata a progetti e laboratori.

2.2 Il concetto di rischio

Negli ultimi decenni, soprattutto nei contesti urbani, la condizione dell'infanzia è naufragata verso una rigidità nella programmazione, tale da collocare il tempo del bambino nell'arco della giornata in una molteplicità di contesti e spazi che differiscono per tipologia di attività e figure di riferimento, ma le cui caratteristiche comuni sono di essere spazi sicuri, controllati e soprattutto sicuri (Roberto Farnè e Francesca Agostini, 2017, p.9).

<< Per ora richiedono molte cure e spese, la preoccupazione non manca mai: sopravviverà, non ci deluderà? [...] Non facciamo altro che studiare i presagi; vogliamo prevedere tutto, essere sicuri di ogni cosa. Questa attesa piena di ansia per ciò che sarà aumenta la nostra mancanza di rispetto per ciò che è. [...] Ci incarichiamo di dirigerlo, di renderlo migliore, di indurirlo. Lui non può niente, noi, invece possiamo tutto. [...] non può strappare né rompere né sporcare né dare né rifiutare. Deve accettare e mostrarsi soddisfatto. Tutto è previsto e stabilito prima, il luogo e l'ora, con prudenza e secondo la natura di ogni occupazione. [...] Sventriamo le montagne, abbattiamo gli alberi, sterminiamo gli animali. [...] Abbiamo assoggettato il mondo. [...] il bambino corre, salta, si guarda attorno, si stupisce e chiede in modo gratuito. [...] Bisogna sorvegliarlo, averlo costantemente sotto

gli occhi. Sorvegliarlo, stargli sempre alle calcagna. Sorvegliarlo, perché non sia mai solo.>>
(Janusz Korczak, 2004, pp.32-37)

Emerge un bambino sempre “sotto tutela”, agli “arresti domiciliari” e tale condizione viene sempre più sottolineata dall’ottica dell’*outdoor education* che porta con se implicitamente una verità di fatto: l’adulto nella sua preoccupazione, sottrae esperienze anziché proporgliele oppure opta per esperienze “preconfezionate” elogiando una sorta di “norma di sicurezza” tale per cui, uscire fuori risulta pericoloso. Piove? C’è rischio di ammalarsi, c’è sole? Si può uscire, ma a delle condizioni.

Questo eccesso di iperprotezione, ha cancellato la possibilità realistica di strategie di prevenzione, mentre il rischio è una dimensione positiva dell’educazione (Farnè, Agostini, 2017)

Purtroppo rischio e pericolo nella percezione adulta, si confondono, ma non sono sinonimi << rischio è una situazione che, valutata dal soggetto, si attraversa “correndo”, mentre il pericolo è una situazione che, riconosciuta come tale, si evita.>>
(Farnè, Agostini, 2017, p.19)

Accade che gli insegnanti, gli educatori evitino che un bambino possa cadere, farsi male a esempio correndo perché temono di incorrere in una denuncia, nelle lamentele dei genitori e in sanzioni, non pensando al danno educativo che un tale atteggiamento arreca.

Viene meno quello che Novara ha definito in senso metaforico il codice paterno, ovvero quella figura che crea una frustrazione evolutiva, per cui quello che il bambino non può fare oggi lo potrà fare domani se riesce a conquistarselo, se diventa per lui un’area di esperienza. Non ti metto sull’albero, faccio in modo che tu, a poco a poco, impari a salire sull’albero (Novara, 2010, p.32).

La percezione del pericolo sviluppa paura, dirigendo il bambino ad assumere meccanismi di difesa nei confronti di certe esperienze, per converso il rischio sviluppa avventura e aiuta a mettere in atto delle strategie. I concetti di *risk sanitized* e *zero-risk*, sono antipedagogici. È importante conoscere i vari gradi di rischio per poter prendere decisioni in merito, ma se aboliamo questa risorsa il bambino avrà difficoltà a riconoscere e gestire le esperienze rischiose durante la sua attività ludica e di

conseguenza, potrebbe sovrastimare o sottostimare la natura degli eventi. Oltretutto verrebbe meno un altro carattere fondamentale dell'educazione: l'accettazione della responsabilità delle proprie azioni e l'inibizione della capacità di scegliere e di *problem solving*.

L'eccesso di cura per paradosso ha portato a una forma latente di malessere e di blocco pietrificante, frustrazioni, impotenza e molte insicurezze <<L'educazione o è educazione al senso di realtà o, semplicemente non è>>. (Farnè, Agostini, 2017, p.23)

Questo atteggiamento di chiusura verso l'esterno, non esprime altro che sottostima del bambino e compromette il suo potenziale di sviluppo, annulla la possibilità di costruirsi un'identità sana.

O per di più la credenza popolare che stare dentro eviti al bambino di ammalarsi è altamente confutabile, poiché sono gli spazi chiusi ad alimentare forme di contagio e di certo una bassa temperatura non è la causa di un raffreddore.

Educare *open air* non vuol dire accettare l'incoscienza, bensì accettare l'incertezza degli esiti, accogliere gli errori dei bambini e le emozioni che ne conseguono, riconoscere l'essere umano nella totalità (Negro, 2019).

Il rischio di per sé non è oggettivo e non esiste nel mondo al di fuori di noi è imprevedibile e inevitabile e fa parte della nostra esistenza. È un costrutto sociale che non ha confini misurabili e definiti, ma presenta tre aspetti che ne tracciano la specificità e che Selima Negro (2019, pp.206-207) così elenca:

- il rischio è una sensazione, prodotta da un'interazione complessa tra conoscenze, emozioni e istinto: quando dico che qualcosa per me è rischioso non ho fiducia che ci siano i presupposti perché la situazione si evolva come desidero;
- il rischio è una dimensione concreta dell'esperienza: mi sento a rischio quando sono in una situazione in cui si potrebbero innescare dei cambiamenti imprevedibili; si concretizza nel qui e ora e quando dico che è troppo rischioso, non penso di avere strumenti sufficienti per controllare gli eventi e le loro conseguenze;

- il rischio implica una scelta: decidere quale atteggiamento assumere di fronte all'imprevisto; quando dico che qualcosa è troppo rischioso intendo dire che non me ne voglio prendere la responsabilità.

L'accettazione è il primo passo per superare questo concetto perché più il bambino vive in un ambiente progettato e controllato dall'uomo, più si convince che l'adulto ha la soluzione a ogni problema. Il fuori non è meno pericoloso del dentro.

Allora come viene superata questa visione con l'*outdoor* ?

Prima di tutto è necessario lavorare per costruire un significato comune di "rischio" cercando di facilitare relazioni di fiducia attraverso una comunicazione empatica, stabilendo delle precise responsabilità e garantendo la libertà di tutti nel rispetto dei limiti. Inoltre è utile se non auspicabile, lavorare sulla condivisione di obiettivi e valori, e sui meccanismi di delega e decisione. L'adulto ha il dovere di controllare i fattori di pericolo che il bambino non è in grado di percepire, progettando la dimensione del rischio in due modi: - proponendo attività con un elemento di pericolo ben definito (es. utilizzare un coltello) accompagnando con le istruzioni il suo utilizzo permettendone la familiarizzazione; - lasciando in un secondo momento, un margine all'improvvisazione (Negro, 2019, p.233).

Non si tratta di spontaneismo, quando parliamo di progettualità ragioniamo nei termini di intenzionalità educativa, ove l'educatore ha chiari gli obiettivi e le modalità educative per accompagnare e sostenere i bambini nei percorsi.

In tal senso diviene augurabile muoversi con serendipità e casualità, due concetti afferenti alle scoperte scientifiche in quanto, se il ricercatore sapesse già esattamente quello che sta cercando, non avrebbe bisogno di cercarlo, bensì gli basterebbe avere una conferma (Malavasi, 2017, p.112).

In aggiunta, diventa fondamentale il dialogo tramite delle constatazioni di fatto e non minacce, non occorre spaventarli per ottenere un comportamento che riteniamo giusto, basta aiutarli a comprendere le implicazioni di una situazione con l'utilizzo di semplici frasi. Ricordando la mia esperienza al *KwB*, l'approccio dialogico era onnipresente, spesso ho sentito V. rivolgere ai bambini frasi come: " Se hai bisogno di un aiuto sono qui, oppure di solo aiuto", "se non riesci ad arrampicarti, prova a mettere

il piede lì”, “ se volete allontanarvi, informateci”. Espressioni come “non correre che ti fai male”, “non scavalcare che puoi romperti una gamba” non erano minimamente usate. Eppure i ragazzi cadevano e con altrettanta determinazione si rialzavano, anche dopo un piccolo pianto senza sviluppare avversione di alcun sorta.

Dobbiamo riconoscere che oggi la comunicazione è pervasa da un modello d'interazione veloce, se da una parte gli strumenti telematici hanno concesso una comunicazione veloce, dall'altro i silenzi sono moltiplicati, falsando i dialoghi e l'inespressione delle parole, aumentando le distanze a scapito di una qualità dell'ascolto. Nell' *outdoor education* tale distanza è accorciata da un' ascolto attivo, come autenticità dell'esserci come potenza trasformativa degli equilibri interni. Oltretutto un ascolto attento attiva le parti creative di colui che riceve. Non si ascolta solo con le orecchie, ma con gli occhi, con le mani, con la pancia, il cuore ecc., e ognuna di queste parti seleziona forme e contenuti che le sono propri e che non potrebbero essere percepiti se non in quel modo specifico (Barbara De Angelis, 2001, p.63)

Altra radice che permette il superamento del rischio è la fiducia, e questo significa pensare che gli altri hanno le migliori intenzioni possibili, significa rinunciare al controllo ed esserci quando c'è bisogno senza interferire quando non è richiesto accettando che anche gli altri non siano sempre pronti. Imporre regole inutili o inadeguate minano la fiducia del bambino nell'adulto.

Superiamo l'identificazione tra regole e limiti: quest'ultimi sono elementi oggettivi dell'esperienza e dell'ambiente, da imparare a riconoscere e gestire. L'idea che l'adulto “metta” dei limiti, quando è lui stesso un essere umano che si confronta quotidianamente con i propri limiti, tradisce una visione della relazione adulti-bambini come una relazione di potere. [...] tutte le regole sono condivise, negoziabili, modificabili e hanno delle eccezioni. Devono esser poche[...] Le regole tipiche della scuola del bosco riguardano la sicurezza[...] aspetti di effettivo pericolo e non situazioni rischiose. (Negro, 2019, pp.133-34)

La cultura delle regole, non è la cultura delle proibizioni: dare regole non significa assolutamente comandare. La regola è piuttosto uno spazio di libertà in cui si decide in che modo bisogna comportarsi rispetto a determinate situazioni. L'obbedienza non è una struttura pedagogica, non fa parte della cultura pedagogica, che è fatta

piuttosto di regole, di fermezza e di coesione educativa. Ricordiamo che la capacità percettiva dei bambini rispetto all'inconscio degli adulti è straordinaria; se manca l'accordo su questioni più o meno fondamentali si apre un varco, dunque è poi difficile che i bambini rispettino le procedure (Novara, 2001, p.33-34).

<< Dobbiamo istruirlo, dirigerlo, servirgli da esempio, correggerlo; dobbiamo soffocare i suoi cattivi istinti, metterlo in guardia, imporgli una condotta da seguire. Combattere le sue smorfie, i suoi capricci, la sua testardaggine.

Fargli accettare il nostro programma fatto di prudenza, previdenza, timori e preoccupazioni, di cattivi presentimenti e di oscure previsioni.

Forti della nostra esperienza, conosciamo i pericoli, le trappole, le disavventure e le catastrofi che sono in agguato>> (Korczak, 2009, p.38)

Il bambino ideale non esiste, ognuno di loro ha il bisogno di essere attivo ed è in grado di concentrarsi e autocorreggersi. Se messi in situazioni di rassicurante attività intesa come clima non giudicante, lasciano emergere le loro possibilità migliori.

La Montessori scriveva che non è possibile concedere la libertà, essa fa parte della natura umana e deve essere coltivata come tratto essenziale del carattere. In ognuno di loro è attivo il bisogno d'indipendenza che per mezzo di una cultura attenta, può svilupparlo come parte integrante dello spirito umano (Montessori, 1989, p.81).

Manes fa presente che le possibilità di farsi male e perdersi, dipendono più dalla mancanza di attenzione che dagli strumenti di controllo, infatti ogni bambino è in grado di riconoscere i confini, ma sono meno invogliati a trasgredire dove non c'è un recinto perché sanno che la loro necessità di avventura verrà soddisfatta. Senza delimitazioni esteriori svilupperà un senso di limite interiore che gli darà la forza necessaria per affrontare la vita con meno paure.

I bambini non hanno come primo istinto il suicidio (Manes, 2019, p.51).

Non calpestare, non umiliare, non fare del bambino uno schiavo del domani; lasciar vivere senza scoraggiare né strapazzare né far fretta (Korczak, 2009, p.59). Perché come diceva Loris Malaguzzi il bambino ha:

[...]cento mondi da scoprire, cento mondi da inventare, cento mondi da sognare. Il bambino ha cento lingue [...] ma gliene rubano novantanove. La scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo. Gli dicono di pensare senza mani, di fare senza testa, di ascoltare e di non parlare, di capire

senza allegrie, di amare e di stupirsi solo a Pasqua e a Natale. Gli dicono: di scoprire il mondo che già c'è e di cento gliene rubano novantanove. Gli dicono: che il gioco e il lavoro, la realtà e la fantasia, la scienza e l'immaginazione, il cielo e la terra, la ragione e il sogno sono cose che non stanno insieme. Gli dicono insomma che il cento non c'è. Il bambino dice: invece il cento c'è.¹³

13 Recuperata da : <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>

3. La riappropriazione degli spazi urbani

<< L'esperienza non consiste tanto in ciò che ci accade, ma in ciò che ce ne facciamo di quel che ci accade >>

Huxley

3.1 Educare *in* e *alla* città

La città è il luogo in cui si incontrano tutte le attività umane con grande eterogeneità di persone e idee, e che allo stesso tempo, promuove interazione e fusione. Si tratta di uno spazio che non è soltanto un contenitore sociale, ma è anche legato al comportamento dei suoi abitanti che costruiscono l'ambiente in base a bisogni e obiettivi particolari; l'ambiente costruito influisce poi a sua volta sui nostri comportamenti successivi (John J. Macionis, Vincent N. Parrillo, 2018, p.122).

Questa definizione racchiude l'idea che non è possibile scindere la nostra vita dai luoghi che abitiamo, tanto meno il contesto urbano.

Eppure, in questi anni di permanenza nella città di Bologna, la presenza dei bambini è risultata invisibile. Basta passeggiare a orari diversi per rendersi conto che l'infanzia non vive in toto la città; vedo bambini accompagnati dai genitori al mattino o al pomeriggio a conclusione della giornata scolastica, raramente si vedono gruppi-classe in autobus verso musei/laboratori, nei *weekend* girano al massimo sul trenino che porta a San Luca e spesso sono rigorosamente nel passeggiare anche se hanno cinque anni. Sia mai non scappi per dirigersi verso le automobili! Molto tempo viene speso in casa rigorosamente con i genitori, nonni e altri parenti, o in attività extra-scolastiche ulteriormente erogate tra quattro mura (inglese, psicomotricità, etc.) e l'ora al parco è di sfogo quando il tempo lo concede. Conoscono molto bene i telefoni cellulare, *Tik Tok* e *Instagram*, *Achille Lauro* e *Frozen*, ma non sanno cos'è una biblioteca, com'è Piazza

Maggiore, cos'è un'edicola, cosa significa camminare con i propri piedi saltellando sulle strisce pedonali o calciare un pallone.

Queste ultime ivi menzionate, sono definiti da Bruno Bettelheim “rituali infantili del camminare” che più o meno tutti ricordano di aver fatto durante l'infanzia: attraversare le strisce pedonali calpestando solo quelle bianche, camminare velocemente rasentando i muri ma senza toccarli ecc. Sono invenzioni spontanee e la loro essenza sta nella scelta del provare, dimostrare una forma di auto-controllo e la capacità di auto-dirigere le proprie azioni nel mondo (in Farnè, Agostini, 2017, pp.18-19).

Nelle città-mercato, l'orologio dei bambini non si perde mai: tot-ore in famiglia, tot-ore a scuola, tot-ore per le attività pomeridiane raggiunte sempre in auto, solo corsi da *status symbol* per riscoprirsi *delle star* in una società adultocentrica e consumistica (Frabboni, 2006).

Appare contraddittorio che in una città molto aperta all'infanzia come Bologna, si verifichi una tale condizione. Ed è per questo che il *KwB* ha messo in moto il progetto di Scuola Itinerante, con lo scopo di riconsegnare la cittadinanza ai bambini, ma anche educare la cittadinanza che ci sono dei bambini anche molto piccoli che la vivono, e che purtroppo non è ad altezza di bambino. Anche questa è *outdoor education*.

È inimmaginabile credere che possa svilupparsi un senso di appartenenza nei confronti della comunità nella quale vivono senza esser immersi in essa. Si impara grazie alle relazioni, al confronto, all'esperienza condivisa: l'apprendimento è un fenomeno sociale. L'esposizione a molteplici informazioni e modelli di riferimento, arricchisce le inclinazioni personali e dota la comunità di competenze variabili e ampie (Negro, 2019, p.96-97).

Grazie alla psicologia dello sviluppo, sappiamo che la deprivazione sociale nei primi anni di vita può avere conseguenze negative sulla maturazione e sull'apprendimento stesso e che nell'infanzia è importante il meccanismo dell'imitazione. Oltretutto l'ambiente può stimolare un particolare orientamento alla padronanza in un contesto di solidarietà, a esempio, assegnando a ogni singolo componente del gruppo un ruolo e sostenendo i compagni in difficoltà a sentirsi più padroni delle proprie competenze (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2019,

pp.138-143). Sicché in un contesto interattivo, i bambini imparano tecniche utili per la vita sociale: determinati modi di comunicare, le nozioni di giusto e sbagliato, come comportarsi in una biblioteca, ecc.; cioè tutti gli aspetti implicati nell'adattamento (Renzo Vianello, Gianluca Gini, Silvia Lanfranchi, 2019, p.232).

Per comprendere, riporto un esempio pratico dal diario di bordo:

22 dicembre 2021

I bambini nei giorni scorsi hanno preparato con dei barattoli riciclati, e dei piccoli giocattoli le palle di vetro con la neve dentro alla quale avevano inserito un messaggio plastificato. Questa attività è stata fatta in sostituzione al regalo sospeso, lasciando spazio al "un regalo per uno sconosciuto". Questa mattina, infatti, ci siamo diretti con il carretto verso il centro città, con un obiettivo: ogni bambino avrebbe scelto un passante a cui donare il barattolo.

La prima è stata L., ha scelto di regalare il suo piccolo pensiero a un'edicolante che a sua volta ci ha fatto dono di una palla per l'albero di Natale realizzata dalla moglie. Il secondo è stato O. che ha emozionato molto la signora e fatto tingere di rosso il volto del fratello in carrozzina e disabile, inizialmente hanno pensato che volessimo una donazione e l'imbarazzo era evidente da parte loro, ma una volta compreso la gratuità del dono, la commozione ha avuto la meglio.

Giunti a Piazza San Domenico, T. e G. hanno scelto dei passanti che hanno declinato l'offerta, per poi optare una signora seduta sui gradini della chiesa: una clochard, che oltre a esser stata felice del dono si è sentita meno invisibile.

Ac. e A. hanno scelto dei passanti in Piazza Cavour; rispettivamente una coppia di giovani e una coppia di anziani. Poiché N. non c'era, il gruppo ha preferito di comune accordo lasciare la sua palla di vetro alla statua di Lucio Dalla. T. ha poi iniziato un dialogo/monologo con il signor Lucio, le piace molto.

Ecco che allora questo episodio ci mostra quanto e come l'educazione che mantiene un approccio sociologico, rafforza nell'uomo il senso del valore individuale proprio e altrui e il rispetto per la vita, non certo intesa come proprietà privata, bensì come l'unico mezzo mediante il quale i valori reali possono compenetrare nel mondo (Karl Mannheim, William A. Campbell Stewart, 1975, p.97).

Il bambino e le bambine hanno bisogno di conoscere la città in cui vivono, compresi i tempi e le difficoltà, affinché la società stessa possa rigenerarsi attraverso i mutamenti.

<< L'individuo non è una personalità astratta, ma sviluppa un io sociale nella società esistente in un determinato momento storico. Le sue potenzialità devono essere scoperte come attitudini che possono venir impiegate in varie maniere, soddisfacenti per lui e utili alla comunità. L'individuo darà apporti creativi sia di per sé come persona sia nella sua attività collaborativa. La società non è un meccanismo fuori del quale l'individuo si costruisce la propria vita. È la materia prima di cui è intessuta una gran parte del suo io.>> (Mannheim, Campbell Stewart, 1975, p.99)

A fondamento le Indicazioni Nazionali Per il Curricolo del 2018, pongono tra i campi di esperienza la conoscenza del mondo:

<<I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria. La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su se stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni.[...] Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati. >> (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf , p.28).

Ne consegue che l'apprendimento ha luogo dove l'individuo si appropria in modo attivo di qualche componente del suo ambiente e li inserisce in nuovo modulo personale di comportamento in senso gestaltico.

Finché i bambini saranno "cittadini dimenticati" non sarà possibile saziare la loro fame e vedere il loro vero essere, la felicità del bambino non deve essere il solo scopo da raggiungere; vogliamo anche che egli diventi il costruttore dell'uomo, indipendente nelle sue funzioni; il lavoratore ed il padrone di ciò che da lui dipende. Questa è la luce che l'inizio della vita cosciente dell'individuo rivela (Montessori, 1999, p.169).

Per il bambino, avere momenti di condivisione sui momenti significativi del proprio percorso anche con i genitori, permette di nutrire il dialogo familiare,

promuovendo come un effetto domino: continuità, riflessività, autenticità delle pratiche educative. Inoltre vedere i propri genitori o le figure di riferimento, relazionarsi con altre persone del territorio è un'ottima occasione per ragionare su intenzioni e significati delle relazioni sociali (Negro, 2019).

3.2 La comunanza con il pensiero di Frabboni: il mattone e il ciuffo d'erba

In questo millennio, la pedagogia si trova a combattere una “pseudopedagogia” al servizio della globalizzazione che banalizza l'infanzia e che Franco Frabboni definisce senza volto antropologico, perché allude a una persona metafisica, astratta, astorica: in cammino verso una deriva a-scientifica dell'educazione e pertanto priva di identità culturale, sociale, esistenziale.

Disattenta (e forse nemica) delle pluralità dei volti infantili e giovanili, impossibilitati a costruirsi – mattone su mattone- le sfere costitutive della loro vita personale: socioaffettiva, cognitiva, estetica, etica, religiosa. Postula e sogna un'infanzia i cui processi di sviluppo e i cui orizzonti utopici vengono decisi a priori, deterministicamente ricavati da un quadro speculativo già dato e intoccabile. Conseguentemente, si tramuta in una pedagogia pesante e clonata: disattenta (e forse nemica) nei confronti delle diversità e delle pluralità dei volti infantili. [...] Questa paura nei confronti della costruzione della macchina della mente (da procrastinare il più tardi possibile) nasconde a fatica la sua logica fondamentalista e retorica, che identifica il rispetto delle giovani generazioni con la loro lontananza dai dispositivi cognitivi di scoperta autonoma delle forme di rappresentazione simbolica della realtà (Frabboni, 2006, pp.32-33).

Di contro emerge una pedagogia che lui stesso denomina “copernicana” che poggia sulla discrezione, rispettosa del processo di crescita dei bambini e impegnata più sui processi che sui risultati (prodotti), ricca di intenzionalità etico-sociale; con senso di coscienza collettiva e di sé e dell'altro.

Il *KwB* in quest'ottica soddisfa i due requisiti didattici di un sistema formativo in grado di liberare le diversità di cui è testimone: - è aperto alle culture presenti nel suo territorio, si fa contaminare da linguaggi, modi di pensare del contesto; - è poliedrico,

ovvero si pone come comunità educativa che eleva a rango di aule didattiche i saperi diretti, osservabili, manipolabili del territorio sociale e naturale.

Lo sappiamo che:

<< La formazione ha l'ineludibile compito di accreditare e di valorizzare i luoghi della città senza-il-banco. Nella consapevolezza che le conoscenze intercettate e raccolte nel fuori/scuola godono di una maggiore durata cognitiva rispetto a quelle memorizzate tra le pareti della classe. Di qui l'urgenza istituzionale di un'alleanza- nel nome di un sistema formativo "integrato"- tra la scuola dell'Autonomia e, con la regia delle Regioni, le agenzie intenzionalmente educative del territorio sociale (il mattone) e naturale (il ciuffo-d'erba) [...] secondo linee di complementarità e di interdipendenza delle reciproche risorse educative>>¹⁴ (Frabboni, 2006, p.73)

Ritroviamo anche nell'educazione *in città* e *alla città*, il concetto di autoapprendimento di Selima Negro analizzato nel secondo capitolo, qui presente come anello mancante al mantenimento delle conoscenze acquisite nelle e tramite le agenzie scolastiche, questo perché le strutture tradizionali risultano non esser in grado di valorizzare la mente/scout ¹⁵.

Non-solo-a-scuola è un inno per uscire da "gabbie dorate" per non ingessare la socializzazione e l'alfabetizzazione, è un sistema formativo che si è fatto mappamondo e che inaugura un rapporto fatto di reciprocità tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola, tra i saperi "freddi" e quelli "caldi" (Frabboni, 2006). È fondamentale ricordare che non c'è nessun processo di apprendimento completamente vuoto di emozioni.

Infatti, i saperi "caldi" sono quelli generati dalla *warm cognition* (cognizione calda), secondo cui il pensiero di una persona è influenzato dal suo stato emotivo, essa è automatica, rapida e guidata dalle emozioni e impatta prioritariamente sul giudizio: valuta le intenzioni, prima di determinare la loro capacità di eseguire quelle intenzioni e favorisce la sopravvivenza. I saperi "freddi" generati dalla *cold cognition* (cognizione fredda) implicano una elaborazione cognitiva di informazioni indipendente dal coinvolgimento emotivo, comporta un'analisi logica e critica delle informazioni a

14 N.B: Il dgl n.65 del 13 aprile 2017 per il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni, è successivo alla monografia di Franco Frabboni.

15 Frabboni intende per mente/scout l'indole indagatrice e avventuriera del bambino.

disposizione per prendere una decisione. Entrambi si coordinano in base alle richieste di ciascun compito. I primi sono operativi e si acquisiscono in condizioni affettive e motivazionali significative, i secondi includono processi di inibizione, la pianificazione, la memoria di lavoro e si acquisiscono in situazioni astratte (Daniela Lucangeli, Stefano Vicari, 2020).

Diventa fondamentale siglare quattro raccomandazioni:

a) Le esperienze che si realizzano nella prima infanzia sono cruciali per l'intero sviluppo successivo.

b) L'evoluzione dell'apprendimento in uno stadio di sviluppo dell'intelligenza è in gran parte determinata dallo sviluppo cognitivo precedente, e a sua volta, influenza la struttura delle conoscenze successive

c) L'efficacia dell'apprendimento precoce sta nel ripetuto rinforzo cognitivo che si realizza nel tempo stabilizzandosi.

d) L'imprinting nei primi momenti della vita produce un potenziale creativo.

Dove manca l'ossigeno della relazione, troviamo un bambino nel tunnel della solitudine, quando, invece, ha la voglia insaziabile di conoscere come uno scout-in-erba (Frabboni, 2006, pp.102-103)

17 novembre 2021

Vado per la prima volta con il gruppo nel cuore del centro storico, la meta da raggiungere: la biblioteca Sala Borse. Abbiamo attraversato i vicoletti di via Delle Pescherie Vecchie, tra banchi di pesce, frutta, verdura, formaggi e mille odori. A stento riuscivamo a passare con il carretto. I cittadini curiosi, si sono fermati a farci delle foto, altri hanno chiesto "siete una scuola?". Per O. questa è la prima volta in centro, appena ci siamo affacciati davanti a Piazza Maggiore ha urlato: <<WOW!!>>, ha passato molto tempo a girare la testa per ammirare gli edifici, era davvero incredulo! Scesi dal carretto, si è diretto tra le persone, su invito di F. sono andata a recuperarlo, era il momento di entrare in biblioteca; per la prima volta ha detto: <<IO! OLO!>>. Niente meno questa volta, O. vuole incamminarsi da solo, determinato nella sua impresa.

La ricomparsa dell'infanzia è possibile attribuendole quelle che Frabboni definisce come tre segni di riconoscimento, una triplice immagine:

- (a) la bambina e il bambino a più dimensioni, dal volto ecologico e dotati di ali per volare nei cieli del sentimento, fantasia, avventura, ma anche di gambe per camminare con la corporeità, il pensiero e la socialità nei territori della loro quotidianità. Per entrare in una città complessa e mutevole.
- (b) la bambina e il bambino ambiente, che vivono dentro la cultura di un territorio contrassegnata da linguaggi, costumi, valori, comportamenti. Per vestirsi del diritto di cittadinanza.
- (c) la bambina e il bambino omerici, una sorta di piccolo Ulisse che ricerca la conoscenza e la creatività. Per indossare un abito serio, proteso a ingrandire i propri orizzonti.

È un'infanzia che sa osservare il mondo, sa pensare con la propria testa e il proprio cuore, sognare e scrutare mondi lontani, riponendo gli abiti fuori moda delle retoriche adulte.

È l'infanzia ritrovata: che non è più il frutto del pregiudizio adulto (2006, pp.106-107). L'egemonia dell'aula/classe e della scuola/casa come luogo di conoscenze trasmissive-riproduttive deve abdicare e cedere il trono a un'educazione basata sulla ricerca quindi, sull'imparare da soli a curiosare e a scoprire conoscenze dense di attualità e di problematicità; imparare a imparare e imparare a inventare.

La qualità e la forza educativa del fuori-scuola non può più esser messa in discussione nella sua generatività formativa culturale, scolastica e ludico-creativa.

Nell'ecosistema quartiere-paese-città (il mattone) e nell'ecosistema-paesaggio (ciuffo d'erba), si creano quei saperi caldi di lunga durata distinte in tasche:

1. La tasca alfabetica con la sua funzione monocognitiva, fornisce informazioni sul sistema di produzione, sul sistema commerciale, dei servizi alla persona (ambiente sociale) e le modalità di salvaguardia dei beni ambientali (ambiente naturale).
2. La tasca etico-sociale con la sua funzione metacognitiva fornisce valori alla partecipazione, l'impegno, la responsabilità, la solidarietà, la cooperazione.
3. La tasca creativa con la funzione fantacognitiva con la funzione di trasfigurazione/reinvenzione dei paesaggi urbani e naturali.

Queste a loro volta:

- a) attivano il principio della motivazione (curiosità) e del fare (partecipazione);
- b) rispettano i tempi individuali;
- c) assicurano il rispetto della progressione graduale delle conoscenze;
- d) permettono di verificare direttamente le conoscenze acquisite;
- e) sono garanti del principio pedagogico che invita a non scindere il momento dell'istruzione da quello dell'educazione: proprio perché coinvolti integralmente nell'avventura cognitiva (2006, pp.132-133).

Tutto questo significa dotare l'infanzia di più intelligenze ponendola nella condizione di mettersi da più punti di vista, di disporre di un'ampia gamma di modi di pensare e interpretare il proprio universo di cose.

L'ambiente funge dunque da scorciatoia assai remunerativa per ridurre la cronica lontananza della scuola dai bisogni/interessi degli allievi e dal mondo di cose e di valori del loro territorio di appartenenza. Per questo occorre far rullare i tamburi dell'educazione per ricordare ai genitori, ai docenti, agli operatori sociali che soltanto entrando dentro alla fitta trama dei problemi socioculturali e valoriali del proprio contesto di vita quotidiana è possibile far uscire sulla roulette della formazione due numeri tradizionalmente "ritardati": il primo numero è intitolato all'equazione *istruzione uguale coscientizzazione*, il secondo numero è intitolato all'equazione *educazione uguale vita*. (2006, pp.134-135).

È l'infanzia che indossa così l'abito da sera copernicano. Ha i colori del conoscere da soli e del sognare in libertà (Frabboni, 2006).

Conclusioni

Il presente elaborato aveva e ha lo scopo di presentare il servizio educativo sperimentale 0-6 *Kilowatt Baby* non solo per far conoscere questa piccola realtà del territorio bolognese, ma per cercare di sfaldare alcuni pregiudizi che nelle esperienze precedenti sentivo additare con timore da molti colleghi.

Per questo motivo, sono partita con un'analisi descrittiva della struttura, della giornata (incluse le *routine*) e del luogo per farne comprendere la natura non spontaneista, ma organizzata in una logica di intenzionalità educativa. Approfondendo i principi, le teorie e il metodo dell'*outdoor education* sia in un modello integrale completamente immerso nel selvatico (il bosco) , sia in un modello integrato che pone come fondamenta principale del bambino questa educazione all'interno delle serre, dei Giardini Margherita e dei vari parchi della città. È stato importante in tale contesto, analizzare il rischio, concetto tanto temuto da educatori, insegnanti, genitori e adulti in genere limite più interiore che nasce da preconcetti sull'infanzia che segnala la presenza (ancora) di una "pedagogia latente" che merita di esser resa consapevole per una futura innovazione delle agenzie scolastiche. Come si è potuto notare, non sono state descritte difficoltà nell'approccio perché non sono state rivelate, durante la mia permanenza nessun bambino si è mai trovato in pericolo, testimone ancora una volta che la paura è adulta. Il gruppo-classe non ha mostrato problemi nelle interazioni con una così larga fascia di età, nessun bambino "grande" ha mostrato eccesso di responsabilità adultizzandosi, bensì un gran senso di cura e premura nei confronti dei più piccoli che, a loro volta, hanno fatto emergere potenzialità in tempi brevi e con somma serenità dandomi la possibilità di constatare che i conflitti si presentano in numero inferiore rispetto alle altre strutture istituzionali; merito dell'approccio completamente fiducioso nei confronti dell'infanzia. Nessun bambino si è ammalato stando al freddo e sotto la pioggia, nessun bambino era annoiato lamentando la voglia di tornare a casa.

Questo punto mi ha guidato anche nel presentare l'applicazione dell'*outdoor education* nel contesto urbano del centro città di cui si sono fatti promotori con il

progetto *Scuola Itinerante*, una vera novità per Bologna - non abituata a vedere i bambini al di là della casa e della scuola - altrettanto meta di processi educativi alla vita reale e alla cittadinanza, facendo riferimento al pensiero di Franco Frabboni e agli elementi da lui esplicitati nella monografia con l'obiettivo di sottoporre all'attenzione quanto emerge dall'operato del *Kilowatt Baby*.

Un invito teorico, per affermare il primato del fuori scuola e a lasciare alle proprie spalle i muri e le fotocopie.

Bibliografia

Cornoldi Cesare, Meneghetti Chiara, Moè Angelica, Zamperlin Claudia, 2019, *Socializzazione e apprendimento*, in *Processi Cognitivi, motivazione e apprendimento* (pp. 139-143), Bologna, Il Mulino.

De Angelis Barbara, 2001, *L'ascolto come gioco impossibile metodologie dell'ascolto nella scuola*, Roma, Edizioni Libreria Croce.

Farnè Roberto, Agostini Francesca, 2017, *Outdoor education. L'educazione sicura all'aperto*, Bergamo, Edizioni Junior.

Frabboni Franco, 2006, *Educare in città*, Roma, Editori Riuniti.

Korczak Janusz, 2004, *Il diritto del bambino al rispetto*, Milano, Luni Editrice.

Lucangeli Daniela, Bonichini Sabrina, De Gennaro Mariantonietta, 2020, *Lo sviluppo cognitivo: dalla warm cognition alla warm cognition*, in Lucangeli D., Vicari stefano, *Psicologia dello sviluppo* (pp.215-231), Milano, Mondadori Università.

Macionis John J., Parrillo Vincent N., 2018, *Psicologia sociale: l'esperienza urbana*, in *Prospettive urbane un approccio sociologico e multidisciplinare* (pp.145-148), Londra, Pearson.

Malavasi Laura, 2017, *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.

Manes Emilio, 2019, *L'asilo nel bosco un nuovo paradigma educativo*, Roma, Tlon.

Manneheim Karl, Campbell Stewart William A., 1975, *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, Brescia, Els La scuola.

Montessori Maria, 1999, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti.

Montessori Maria, 2017, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.

Negro Selima, 2019, *Pedagogia del bosco educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Firenze, Terra Nuova Edizioni.

Novara Daniele, 2010, *Litigare per crescere proposte per la prima infanzia*, Trento, Erickson.

Steiner Rudolf, 2015, *L'educazione dei figli*, Milano, Oscar Mondadori.

Vianello Renzo, Gini Gianluca, Lanfranchi Silvia, 2019, *Lo sviluppo cognitivo*, in *Psicologia, sviluppo, educazione* (pp. 150-157 e174-182), Milano, Utet Universitaria.

Vianello Renzo, Gini Gianluca, Lanfranchi Silvia, 2019, *Lo sviluppo sociale*, in *Psicologia, sviluppo, educazione* (pp. 231-236), Milano, Utet Universitaria.

Sitografia

Nella presente sezione del sito della Biblioteca Sala Borsa si trova l'archivio di notizie sulla storia della città a partire dal XVII sec.

<https://www.bibliotecasalaborsa.it/bolognaonline/cronologia-di-bologna/1902/la-serra-dei-giardini-margherita> (27 gennaio 2022)

Iperbole è il sito del comune di Bologna, al suo interno sono presenti gli archivi immobiliari e non del territorio e provincia

<http://www.comune.bologna.it/archivio-notizie/presentato-il-progetto-le-serre-dei-giardini-margherita> (27 gennaio 2022)

ReMida è un centro di riuso creativo dei materiali di scarto aziendale, gestito e curato dall'Associazione Funamboli APS

<http://www.remidabologna.it/> (27 Bologna 2022)

Sito dell'architetto che ha contribuito al design interno, degli immobili della società Kilowatt.

<https://www.marazzi.it/blog/le-serre-dei-giardini-margherita-diventano-il-nuov/> (27 gennaio 2022)

Il presente pdf, raccoglie i campi di esperienza della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione, proponendone una rilettura rispetto a quelle emanate nel 2012 .

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_De_finitivo.pdf (12 febbraio 2022)

Questo sito presenta il Progetto Scuola nel Bosco, approfondendo le iniziative da loro proposte per le classi e sensibilizzare all' *outdoor education*

<https://www.fondazionevillaghi.it/educazione-ambientale-educare-alla-natura/il-progetto-la-scuola-nel-bosco/> (11 febbraio 2022)

Il blog di Wordpress, spiega approfonditamente il progetto e il conseguente coordinamento nazionale della rete di scuole all'aperto, che risulta in fase di definizione

<https://scuoleallaperto.com/progetto/> (11 febbraio 2022)

Reggio Children è il centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle dei bambini e delle bambine fondato da Loris Malaguzzi.

<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/> (13 gennaio)